



Hermann Giesecke:

Pädagogische Illusionen

Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik

Stuttgart 1998

Zu dieser Edition:

Der Text des Buches wird hier vollständig wiedergegeben. Das Literaturverzeichnis befindet sich naturgemäß auf dem Stand des Erscheinungsjahres 1998. Offensichtliche Druckfehler wurden korrigiert. Darüber hinaus wurde der Text des Originals jedoch nicht verändert.

Im Original befinden sich von S. 316 - 322 die Anmerkungen, die hier als Fußnoten auf der zugehörigen Seite platziert sind, von S. 223 - S. 239 ist im Original das Literaturverzeichnis zu finden, das hier ohne die ursprünglichen Seitenangaben erscheint.

Um die Zitierfähigkeit zu gewährleisten, wurden die ursprünglichen Seitenangaben mit aufgenommen und erscheinen am linken Textrand; sie beenden die jeweilige Textseite des Originals.

Der Text darf zum persönlichen Gebrauch kopiert und unter Angabe der Quelle im Rahmen wissenschaftlicher und publizistischer Arbeiten wie seine gedruckte Fassung verwendet werden. Die Rechte verbleiben beim Autor.

© Hermann Giesecke

Inhaltsverzeichnis

Zu dieser Edition:	5
Inhaltsverzeichnis.....	6
I. Was ist Bildung?	16
1. Entstehung und Umdeutung der Bildungsidee.....	19
2. Unterricht ist nicht altmodisch	33
3. Handlungs- und Bildungswissen.....	46
II. Warum die Bildung in Mißkredit geraten ist	54
4. Bildung unter Tatverdacht	56
5. Bildungsreform als Demontage der Bildung.....	78
6. Die Vernichtung des Studierens	111
III. Gescheiterte Alternativen zur Bildung	133
7. Kult der Subjektivität im "Haus des Lernens"	136
8. Sozialromantik in der Grundschule	160
9. "Schlüsselprobleme" als Kanon-Ersatz	207
IV. Bildung für die Zukunft	227
10. Bildung und Beruf	230
11. Bildung als Teilhabehilfe	255
Literatur	317

Einleitung

Die bildungspolitische Diskussion ist gegenwärtig in erster Linie von finanzpolitischen Erwägungen bestimmt. Es geht ums Geld, das in den überschuldeten öffentlichen Haushalten und deshalb auch den Schulen und Universitäten fehlt. Aber nicht nur daran mangelt es, obwohl Klagen von Bildungspolitikern, Lehrerverbänden, Elternorganisationen und Hochschulverbänden leicht diesen Eindruck erwecken, wenn sie darauf verweisen, daß an der wichtigsten Zukunftsinvestition für den "Standort Deutschland", nämlich an der Bildung der jungen Generation, auf keinen Fall gespart werden dürfe. Dem ist nicht zu widersprechen.

Unterstellt wird dabei aber meist, daß unser Bildungswesen so, wie es ist, tatsächlich noch eine zukunftsträgliche Investition darstellt, so daß es lediglich darauf ankomme, seine finanzielle Ausstattung zu verbessern. Das 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 von Studenten, Lehrer über disziplinelose und Leistung verweigernde Schüler, Berufsausbilder über fehlende Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen, Eltern geben wöchentlich bis zu 30 Millionen Mark für Nachhilfe aus und Schüler sehen vielfach Sinn und Zweck dessen nicht mehr ein, was sie in der Schule lernen sollen. Im internationalen Vergleich schneiden deutsche Schüler in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften relativ schlecht ab, etwa 10 Prozent verlassen die Schule ohne Abschluß und 14 Prozent scheitern in der Berufsausbildung.

Finanzielle Grenzen können auch zum Nachdenken darüber führen, ob in unseren Schulen und Hochschulen wirklich noch vernünftige Ziele mit angemessenen Mitteln verfolgt werden. Im November 1997 hat sich Bundespräsident Herzog in einer der Bildungsproblematik gewidmeten Rede zum Sprecher der allgemeinen Unzufriedenheit gemacht und eine Neubesinnung gefordert:

"Mit kosmetischen Korrekturen ist es da nicht getan. ... Wir müssen an die Inhalte unseres Bildungswesens herangehen! Ich rufe auf zu einem öffentlichen Diskurs über die Inhalte, die das 21. Jahrhundert bestimmen werden.

Dazu brauchen wir - zumindest im Kern - einen neuen Grundkonsens über unsere Bildungsziele, an dem sich alle Bildungsinstitutionen orientieren können"¹.

Der Rede des Bundespräsidenten war die Veröffentlichung einer internationalen Untersuchung, der sogenannten TIMSS-Studie², vorausgegangen, die belegte, daß im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Vergleich von 41 Ländern deutsche Schüler einen mäßigen Mittelplatz einnahmen. Zudem haben demnach die bayerischen Schüler einen erheblichen Vorsprung vor denen in Nordrhein-Westfalen.

Solche Resultate legen die Vermutung nahe, daß die tonangebenden bildungspolitischen und schulpädagogischen Konzepte auch unabhängig von der finanziellen Misere einer Überprüfung bedürfen. Sie beruhen in der Tat im wesentlichen auf Vorstellungen und Annahmen, die sich als Illusionen erwiesen haben. Vor unseren Augen geht offensichtlich eine Phase zu Ende, die Mitte der sechziger Jahre begann und die sich als eine schulreformerische Bewegung bezeichnen läßt. Sie hat unser Bildungswesen und das pädagogische Denken nachhaltiger verändert, als es vorher in diesem Jahrhundert jemals geschehen ist - die Zeit des Nationalsozialismus eingeschlossen. Bewegungen dieser Art haben selbstverständlich nicht nur ihre Ursachen, sondern auch ihre Rechtfertigungen, sonst könnten sie keinen Erfolg haben. Diese moderne Reformpädagogik entstand aus dem Widerspruch zu einem Bildungswesen und zu einer damit verbundenen pädagogischen Mentalität, die damals in mancherlei Hinsicht überholt war; davon wird noch die Rede sein. In diesem Widerstand lag ihr politisches und historisches Recht. Inzwischen jedoch hat sie ihre ursprünglich berechtigten Forderungen und Korrekturen überzogen, das sprichwörtliche Kind mit dem Bade ausgeschüttet; so ist sie selbst mit der Pädagogengeneration der "Achtundsechziger", die ihr wichtigster Propagandist und sozialer Träger war, in die Jahre gekommen und dabei ebenfalls in dem Sinne unmodern geworden. Sie nimmt die von ihr mitbewirkten gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr realistisch zur Kenntnis und

8

¹ Zit. n. Frankfurter Rundschau v. 6. 11. 1997, S. 14

² Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/ Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/ Humboldt Universität, Berlin: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Berlin 1997 (TIMSS ist die Abkürzung für: Third International Mathematics and Science Study)

hat deshalb für die Bildungsanforderungen der Zukunft kein angemessenes Programm mehr zur Verfügung. Diese Reformpädagogik ist am Ende ihrer Epoche angelangt.

Unter "Reformpädagogik" verstehe ich in diesem Zusammenhang nicht nur eine bestimmte pädagogische Denkweise, wie sie im III. Teil dieses Buches noch genauer diskutiert wird; vielmehr schließe ich darin auch alle jene wissenschaftlichen und administrativen Ideen und Maßnahmen ein, die zu einem Teil der Reformbewegung geworden sind - unabhängig davon, daß sich manche Reformpädagogen von ihnen teilweise distanziert haben. Die reformpädagogische *Bewegung*, um deren Kritik es mir geht, ist ein Konglomerat aus verschiedenen, keineswegs immer gleichgerichteten gesellschaftlichen Tendenzen, die gleichwohl eine gemeinsame *Wirkung* erzielt haben, wie sich zeigen wird.

Daß derartige Bewegungen entstehen und auch wieder vergehen, ist historisch nicht ungewöhnlich, und deshalb wäre es gänzlich verfehlt, persönliche Schuldzuweisungen daran zu heften. Politische wie pädagogische Bewegungen haben ihre Zeit, keinen Anspruch auf Ewigkeit. Wer sich an ihre Spitze stellt und darin einen zentralen Sinn seines Lebens findet, ist zum einen irgendwann verbraucht, zum anderen sieht er sich mit Ergebnissen konfrontiert, die er nicht gewollt hat, deren Korrektur aber weder in seinem ideellen noch in seinem strategischen Repertoire vorgesehen ist. Der Gedanke der "Selbstverwirklichung" etwa, geboren seinerzeit aus der Erfahrung fremdbestimmter Alltagszwänge, verliert seinen Glanz bei einer jungen Generation, die in ihrem Alltag diesseits - und vielfach auch schon jenseits - der Legalität tun und lassen kann, was sie will. "Antiautoritärer" Protest wird im wörtlichen Sinne gegenstandslos, wenn niemand mehr da ist, gegen den er sich richten könnte. "Emanzipation" wird zum hohlen Wort, wenn es kein Wovon mehr gibt und erst recht kein Wozu.

Nun läßt sich die historische Uhr nicht zurückdrehen. Was immer wir an pädagogischer Revision ins Auge fassen, nichts wird in den Familien und Schulen mehr so sein, wie es vor dreißig Jahren war. Wer als Kritiker des reformpädagogischen Zeitgeistes dennoch entsprechende Hoffnungen hegt, versteht zu wenig von der Eigendynamik geschichtlicher Entwicklun-

gen. Es geht nicht um Kehrtwende, sondern um Bilanz und entsprechende Korrektur. Dazu sollen die folgenden Überlegungen beitragen. Sie kreisen um das Problem "Bildung", das selbstverständlich nicht das einzige ist, das einer Bilanz bedürfte. Aber ein wichtiges Merkmal der reformpädagogischen Phase ist die Zerstörung dessen, was einmal als "Bildung" bezeichnet wurde.

Paradoxerweise ist dieser Begriff jedoch nach wie vor im öffentlichen Sprachgebrauch mit einer positiven Bewertung versehen. Jede einschlägige Einrichtung, die etwas auf sich hält, spricht von "Bildung", nicht von "Erziehung" oder gar von "Qualifikation", und viele durchaus werbewirksame Wortbildungen sind erfolgreich im Umlauf - Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Elternbildung, Altenbildung, Seniorenbildung. Allerdings wird mit diesem positiv besetzten Wort höchst Unterschiedliches bezeichnet, das zunächst einmal sortiert werden muß, bevor mit dem Begriff "Bildung" wieder vernünftig operiert werden kann.

Ich behaupte also, daß der derzeitigen "Bildungs"diskussion das fehlt, was sie schon in ihrem Begriff stets im Munde führt, eine akzeptable Vorstellung von dem, was sie zu vertreten vorgibt, nämlich Bildung zu ermöglichen. Die neuen Leitmotive unseres Bildungssystems heißen statt dessen "Lernen", "Selbsttätigkeit", "Erziehung" und "Integration". Der positive Wert andererseits, der immer noch in der Bevölkerung mit dem Wort "Bildung" verbunden wird, mag vielleicht seiner Wiederbelebung förderlich sein, obwohl es gerade wegen seines beifälligen Inhalts, wie wir noch sehen werden, auch gut zur Tarnung ganz anderer Absichten dient. Der Bildungsbegriff gehört nämlich im politischen Bereich zu denjenigen Worten, die Konsens anzeigen, wo es ihn faktisch nicht gibt.

Auch in den USA scheint die reformpädagogische Phase zu Ende zu gehen. In einer Studie der amerikanischen Lehrergewerkschaft AFT aus dem Jahre 1997 kritisierten amerikanische Lehrer das eigene Bildungssystem nachhaltig. "Nur eine Rückbesinnung auf eine Leistung fordernde Schule mit klar definierten Standards im akademisch orientierten Fachunterricht wird den Weg aus der Krise weisen"³. Beanstandet werden vor allem die vage Bestimmung der Lerninhalte und das fehlende gemeinsame Kernwissen, was gerade die ohnehin unterprivi-

10

³ Süddeutsche Zeitung, 20.9.97

legierten Kinder weiter benachteilige. Andere Veröffentlichungen in den USA weisen in die gleiche Richtung und scheinen ebenfalls eine pädagogische Wende anzudeuten: Rückkehr zum Fachprinzip, zur Leistungsorientierung, zum kognitiven Wissen - gerade im Interesse der Unterprivilegierten - verbunden allerdings mit verstärkter Förderung der lernschwachen Schüler⁴.

Unser "Bildungs"wesen heißt nur noch so. Tatsächlich ist ihm in den letzten Jahrzehnten der zentrale Sinn genommen worden, der in seinem Begriff noch verwendet wird: eben das mit "Bildung" Gemeinte. Deswegen fehlt ihm heute ein Kerngedanke, der die ausufernden Fächer und Stoffe zusammenhalten und konzentrieren könnte, und deswegen wird immer nur noch etwas hinzugefügt, was die öffentliche Meinung oder politisch einflußreiche Gruppen für bedeutsam halten. Jedes wichtige oder auch nur eingebilddete politisch-gesellschaftliche Problem wird den Schulen zur Lösung aufgetischt. Betrifft es die Schüler selbst - Gewalttätigkeit, Drogenmißbrauch - , soll die Schule *intervenieren*, betrifft es eher die Erwachsenen, soll sie *vorbeugen*. Unentwegt gehen entsprechende Erlasse der Kultusminister auf die Schulen nieder, die dann solche Stoffe aussuchen sollen, an denen das angeblich erzieherisch Notwendige zu vermitteln ist, obwohl eigentlich jedem Kundigen klar ist, daß das so gar nicht funktionieren kann; aber die öffentliche Meinung ist dann erst einmal beschwichtigt. Lehrpläne - und ihre Widerspiegelung, die Schulbücher - gleichen über weite Strecken längst einem Warenhausangebot. Zumindest in den geisteswissenschaftlichen Fächern fügt sich kaum noch etwas zu logischer Schlüssigkeit zusammen, so daß auch die lernenden Schüler das heute zu Behandelnde nur schwer mit dem gestern Erarbeiteten und schon gar nicht mehr mit dem zusammenbringen können, was sie morgen erwartet. Man sieht förmlich alle die Gremien vor sich, die solche Stofflisten und Lernziele zusammenstellen und dabei doch nur persönliche Vorlieben oder Interessentenvorgaben zur Geltung bringen: Gibst du mir ein bißchen Ökologie, geb' ich dir ein wenig Mathematik.

Die Schuladministration in fast allen Bundesländern ist konzeptionslos, führt in einer Art von trotziger Vorwärtsstrategie eine Neuerung nach der anderen ein, legt Fächer zusammen oder fügt neue hinzu - nicht von einem Einheit stiften-

11

⁴ Eric Donald Hirsch, jr.: *The Schools We Need und Why We Don't Have Them*, New York 1996; ferner der Bericht der Nationalen Kommission für Lehren und Lernen: *What Matters Most - Teaching for America's Future*, New York 1996. Vgl. den Bericht von Gottfried Kleinschmidt in: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, H. 3/1997

den Konzept wie "Bildung" geleitet, sondern von trivial gewordenen außerpädagogischen Leitmotiven wie Basisdemokratisierung oder soziale Integration, oder auch einfach von der Vermutung, der Fortschritt liege schon darin, überhaupt etwas zu veranlassen. Nichts von alledem - und das ist der eigentliche Skandal - dient den Schülern, obwohl es immer so begründet wird; die Schüler sind zum Nutzvieh für die Entfaltung von Interessen anderer geworden: der Eltern, der Parteien, der einschlägigen Organisationen, der Vorlieben von Ministerialen. Wie könnte es auch anders sein, wenn es keine pädagogische Idee mehr gibt, in deren Mittelpunkt der Schüler mit seinen heutigen Möglichkeiten und künftigen Chancen steht?

Eine Neubesinnung auf das, was das Bildungswesen *für die Schüler* (nicht für deren Eltern, auch nicht für die Lehrer, auch nicht für die Mächtgernpädagogen in den Ministerien) leisten soll, ist an der Zeit. Sie wird nur - das ist meine These - durch eine *zeitgemäße* Wiederentdeckung dessen möglich sein, was im Kern einmal mit "Bildung" gemeint war. Die Schule soll - so meine Forderung - dem Schüler wieder die Möglichkeit geben, sich zu "bilden". Aber was heißt das?

Dieser Frage gehe ich im ersten Teil dieses Buches nach. Ich skizziere die Entstehung der klassischen Bildungsidee in Deutschland, befreie sie von ihren zeitbedingten Einseitigkeiten, verteidige aber ihren Kern als ein modernes, zukunftsträchtiges Konzept, das aus politischen wie wirtschaftlichen Gründen in der Vergangenheit nur unvollkommen realisiert werden konnte (Kap. 1). Zu diesem Kern gehört *Unterricht*, der in weiser fachlicher Begrenzung die Welt, wie sie ist, konfrontiert mit dem, was der Schüler davon aus Erfahrung bereits verstanden oder auch mißverstanden hat. Bildung ereignet sich immer in einem Spannungsverhältnis von Subjekt und Objekt; Individualität, die mehr als ein Konsumversprechen der Fernsehwerbung ist, entfaltet sich in der widerständigen Auseinandersetzung mit dem, was nicht aus Subjektivität hervorgeht (Kap. 2). Daß das Kind gewissermaßen von Natur aus bildungswillig sei, ist ein pädagogisches Märchen, seine Lernwilligkeit ist zunächst einmal auf seinen unmittelbaren Handlungshorizont begrenzt und insoweit vermutlich genetisch vorgegeben, nämlich als Teil des physischen und sozialen Überlebenswillens.

"Bildungswissen" ist dagegen eine kulturelle Erfindung. Der Unterschied von Handlungs- und Bildungswissen, den die Reformpädagogik offenbar nicht kennt, ist aber wesentlich für die Frage, was Kinder in der Schule lernen sollen (Kap. 3).

Im zweiten Teil versuche ich zu erklären, warum die Idee der Bildung derart in Mißkredit geraten ist, daß man in den letzten 30 Jahren immer mehr geglaubt hat, auf sie verzichten zu können. Dafür waren weniger pädagogische, als vielmehr politische Gründe verantwortlich. Der Schock, den die Verbrechen des Nationalsozialismus verursacht haben, erfaßte nach dem Kriege alle gesellschaftlichen Bereiche, auch die Erziehung, und hier insbesondere die deutsche Bildungstradition, die der geistigen Mittäterschaft bezichtigt wurde. Warum, so hat man später gefragt, wurde nicht schon damals eine Bildungsreform eingeleitet, obwohl die westlichen Alliierten, allen voran die Amerikaner, dafür sehr aufgeschlossen waren? Da viele Reformer der sechziger und siebziger Jahre darin eine durch politische Reaktionäre verhinderte Chance sahen, ist klarzustellen, ob eine Reform seinerzeit überhaupt nötig und möglich war und warum sie - an den Deutschen! - scheiterte (Kap. 4).

Die Mitte der sechziger Jahre eingeleitete Bildungsreform wird dann in ihren wesentlichen Gründen und Motiven zunächst am Beispiel der Schule (Kap. 5), dann am Beispiel der universitären Lehrerbildung (Kap. 6) verhältnismäßig ausführlich dargestellt, damit jenseits aller parteipolitischen Kalküle, Rechtfertigungen und Ausreden deutlich werden kann, warum ausgerechnet eine Bildungsreform in eine Bildungszerstörungsreform umschlagen konnte.

Welche neuen Leitmotive traten nun an die Stelle des ausgehöhlten Bildungskonzepts? Sie heißen "Qualifikation", "Lernen", "Selbsttätigkeit", "Praxisorientierung", "Lebensweltorientierung". Sie sind von einer umwerfenden Plausibilität, leuchten jedermann auf Anhieb als vernünftig ein. Weil sie aber, wie die erwähnte TIMSS-Studie zeigt, in der Praxis mißlungen sind, gleichwohl noch als bildungspolitische Leitlinien mit der Begründung befolgt werden, ihre Realisierung sei verhindert worden, verdienen sie eine ausführliche Kritik. Sie wird exemplarisch an drei Texten entfaltet, die das Selbstverständnis der Schulreformpädagogik immer noch entscheidend bestimmen:

- Die im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesregierung verfaßte Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" (Kap. 7);
- die im Auftrag des Grundschullehrerverbandes erstellten Empfehlungen "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" (Kap. 8);
- Wolfgang Klafkis Konzept einer "neuen Allgemeinbildung" (Kap. 9).

Diese Texte gelten unter ihren Anhängern als maßgeblich für eine zukunftsorientierte Bildungspolitik - ein Versprechen, das sie allerdings nicht einlösen können.

Um den Eindruck zu vermeiden, hier werde eine kritisierte Position wie meist üblich einfach unter vorgefaßten Gesichtspunkten (was sagt Kollege X zu meinen Gedanken Zustimmendes und Ablehnendes?) leichthin abgefertigt, soll der Argumentationszusammenhang dieser Texte möglichst gewahrt bleiben; meine Kritik lehnt sich an deren Struktur so weit wie möglich an, bringt diese sozusagen nach ihrer eigenen Melodie zum Tanzen.

Kritik an den bestehenden Verhältnissen und ihren Sinnproduzenten ist zwar wichtig, führt aber für sich genommen nicht weiter. Deshalb entwickle ich im vierten und letzte Teil Vorschläge für eine revidierte Fassung des Bildungsbegriffs, so daß er in Zukunft wieder als geistiger Kristallisationspunkt des schulischen und akademischen Lernens dienen kann. Um sie zu begründen, muß der Blick zunächst auf die Arbeitswelt gerichtet werden, deren tatsächliche oder angebliche Bedürfnisse immer wieder zur pädagogischen Rechtfertigung des gegenwärtigen Schulehaltens ins Feld geführt werden. Im Dilemma des "Dualen Systems", der Berufsausbildung, zeigt sich jedoch, daß im Unterschied zu früheren Zeiten gerade für die einem ständigen Wandel unterliegenden beruflichen Ansprüche keine beruflichen Qualifizierungen mehr erworben werden können, die nicht an den Kategorien der Bildung orientiert sind (Kap. 10). Diese Erkenntnis ist insofern historisch neu, als die Kritik der überlieferten Bildung sich in hohem Maße an deren angeblicher Weltfremdheit festmachte und daran, daß sie gerade fürs berufspraktische Leben wenig taugte; diese Argumentation wurde auch zu einem kräftigen Motor der gegenwärtigen Reformpädagogik.

In meinen eigenen, abschließenden Überlegungen (Kap. 11) komme ich zu dem Ergebnis, daß ein modernes Bildungskonzept sich wieder auf einen Kanon von Fächern und Stoffen konzentrieren muß, der

- für die gesellschaftliche Teilhabe (beruflich, politisch, kulturell) unentbehrlich ist;

- als Grundlage für selbständige Weiterbildung notwendig ist;
- den Möglichkeiten der modernen Kommunikationstechnik keine sinnlose Konkurrenz macht.

In dem Buch "Wozu ist die Schule da?" (Stuttgart 1996) habe ich versucht, das Aufwachsen unserer Kinder unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen des Pluralismus und der Individualisierung zu beschreiben und die besondere pädagogische Rolle der Schule und der Familie in diesem Buch wird nun dargestellt, *was* die Schüler in ihren Schulen für eine erfolgreiche und befriedigende Gestaltung ihrer Zukunft lernen sollten und wer das aus welchen Gründen verhindert. Wir können nicht wissen, wie die nachfolgenden Generationen die gesellschaftlichen Probleme lösen werden, die sie vorfinden, aber wir müssen ihnen die dafür erforderlichen geistigen und moralischen Grundlagen vermitteln.

I. Was ist Bildung?

(Leerseite im Original)

(Leerseite im Original)

1. Entstehung und Umdeutung der Bildungsidee

Seit es Schulen gibt, wird darüber nachgedacht, *was* man dort eigentlich lehren soll und wie dies möglichst erfolgreich zu bewerkstelligen ist. Von "Bildung" war dabei zunächst gar nicht die Rede. Die Idee der Bildung als leitende Zielvorstellung des Unterrichts kam vielmehr erst in einer bestimmten Phase unserer Geschichte auf.

In der geschlossenen Gesellschaft der Stände und Zünfte war die Instruktion des Nachwuchses auf Anpassung an denjenigen Tätigkeits- und Lebensraum hin orientiert, zu dem der einzelne aufgrund seiner Geburt gehörte. Ziel war, die traditionellen Normen und Regeln, wie sie für den speziellen gesellschaftlichen Teilbereich - also etwa eine Zunft - galten, an die nachwachsenden Generationen weiterzugeben; dies geschah nur teilweise durch Unterricht, überwiegend durch "selbstverständliche" Sozialisation innerhalb dieser Gemeinschaften. Der Gedanke von einer *gemeinsamen* Erziehung und Unterrichtung über diese sozialen Schranken hinweg, wie wir ihn im heutigen allgemeinbildenden Schulwesen vorfinden, lag dieser Zeit fern und hätte auch jeder sozialen Grundlage entbehrt; warum sollte man Menschen gemeinsam zu gleichen Zielen erziehen, die keinen gemeinsamen Lebenszusammenhang miteinander teilten?

Die Situation änderte sich etwa um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert mit dem Zusammenbruch der alten ständischen Ordnung, der allerdings nur allmählich erfolgte und sich über viele Jahrzehnte je nach geographischer Lage hinzog. Das Wort "Bildung" taucht im deutschen Sprachraum allerdings schon früher auf, etwa um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Es ist die Zeit des deutschen Idealismus, die Zeit Goethes und Schillers, deren zentrales Thema die Entfaltung ihrer Individualität angesichts des Schwindens der kollektiven ständischen Identitätsvorgaben war. Dazu gehört, so entdeckten sie, offensichtlich eine besondere Art der Geistesbildung, die nicht bloß aus den täglichen Pflichten er-

wachsen und auf sie beschränkt bleiben dürfe, sondern diesen gegenüber eine Distanz erlauben müsse und deswegen eines übergeordneten Leitmotivs bedürfe; der Mensch könne mehr sein, als was seine täglichen sozialen und beruflichen Pflichten von ihm verlangen. Die sogenannten Neuhumanisten - insbesondere Wilhelm von Humboldt - entwarfen mit dem "Gebildeten" ein Persönlichkeitsideal, das den damals herrschenden "Utilitarismus" der Erziehung überwinden sollte, dem es lediglich um brauchbare Handwerker und Staatsdiener ging. Im Gegensatz dazu forderten die Neuhumanisten *vor* jeder beruflichen Nützlichkeit eine "allgemeine Bildung". In ihr sahen sie eine generelle, noch unspezialisierte Potenz des Humanen, die dem Beruf und dem Staate letztendlich nützlicher sein werde als eine auf die unmittelbaren Lebenszwecke reduzierte Erziehung. In Humboldts Worten:

"Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hiezu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum anderen überzugehen". Zu frühe Spezialisierung auf einen bestimmten Beruf jedoch komme diesem keineswegs zugute. "Fängt man aber von dem besondern Berufe an, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und die Freiheit, die nothwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloss mechanisch, was Andere vor ihm gethan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen" ⁵.

Was zunächst nur als Lebensgefühl von Dichtern, Gelehrten und Philosophen formuliert wurde, erhielt zu Beginn des

20

⁵ Wilhelm von Humboldt: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts. 1. Dezember 1909, in: Wilhelm von Humboldt: Studienausgabe in 3 Bänden, hrsg. von Kurt Müller-Vollmer, Bd. 2., Frankfurt 1971, S. 144 f.

19. Jahrhunderts auf einmal eine *politische* Bedeutung. Nach der Niederlage gegen Napoleon ging es darum, das in Ständen voneinander getrennte Volk zum Bewußtsein einer einheitlichen Nation zu bringen, wie es die siegreichen Franzosen geschafft zu haben schienen. Dazu mußte neben anderen Reformen auch die Erziehung so weit geändert werden, daß sie zu einer *gemeinsamen* des *ganzen* Volkes werden konnte. Grundlage dafür sollte die "allgemeine Menschenbildung" sein, an die sich die spezielle Berufsausbildung anzuschließen habe.

Grundkategorien der Bildungsidee waren nach Humboldt "Individualität", "Universalität" und "Totalität". Das soll heißen: Wenn ein Mensch geboren wird, ist er noch kein Individuum; er muß durch den Prozeß der Bildung seine Individualität erst noch herausarbeiten. Das muß in "Totalität" geschehen, also durch die Entwicklung möglichst *aller* menschlichen Fähigkeiten. Damit dies möglich wird, müssen auch die Bildungstoffe entsprechend ausgewählt werden, also "universell" sein. In idealer Weise sei eine solche Bildung durch die Beschäftigung mit den geistigen Strukturen der Antike möglich, weil diese einerseits von den verfälschenden Interessen der Gegenwart weit genug entfernt seien und andererseits eine humane Vollendung repräsentierten.

Dieses Konzept, formuliert noch unter den Bedingungen der ständischen Gesellschaft und vor der Entstehung der modernen Industrie, wurde bekanntlich nicht zur Grundlage einer allgemeinen Volksbildung, sondern einer elitären "humanistischen" Bildung, woran die Idealisierung der Antike natürlich nicht unschuldig war. Für die unteren Volksschichten blieb die "utilitaristische" Erziehung, nämlich zur Loyalität gegenüber den herrschenden Klassen und zur beruflichen Brauchbarkeit, noch über viele Jahrzehnte maßgebend. Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts kam wieder Bewegung in die Bildungsdiskussion, und zwar wiederum aus politischen Gründen. Es ging um die Lösung der sogenannten "sozialen Frage", nämlich um die Integration der Arbeiterschaft in den Staat und in die bürgerliche Gesellschaft. Sie galt nicht zuletzt deshalb als staatspolitische Aufgabe ersten Ranges, weil die sozialdemokratische Arbeiterbewegung in Anlehnung an Karl Marx und Friedrich Engels revolutionäre Ziele verfolgte und

den bürgerlichen Staat in einen sozialistischen überführen wollte. Um dies zu verhindern, ergriff der Staat einerseits sozialpolitische Maßnahmen, wie sie etwa in der Sozialgesetzgebung verankert wurden, andererseits aber eben auch bildungspolitische, die die Arbeiter und vor allem deren Kinder zur Teilnahme an der bürgerlichen Kultur befähigen sollten. Dem stand aber der überlieferte Bildungsbegriff - genauer: was aus ihm geworden war - im Wege, weil er die Arbeiter mit ihrer eigentümlichen Existenzweise ausschloß; deren Kern war nämlich die Arbeit, die sie leisteten.

Vor diesem Hintergrund verfiel die tonangebende deutsche Pädagogik darauf, die Berufstätigkeit selbst zum Zentrum eines neu verstandenen Bildungsbegriffs zu machen. Vor allem Georg Kerschensteiner (1854-1932) und Eduard Spranger (1882-1963) entwickelten die inzwischen als klassisch bezeichnete Theorie der Bildung durch den Beruf, indem sie behaupteten, eine Spezialisierung innerhalb einer arbeitsteiligen Gesellschaft widerspreche nicht der Bildungsidee, wenn im Speziellen das Allgemeine aufgewiesen und so der Zugang zu ihm erschlossen werde. Die Argumentation wurde gleichsam umgekehrt: Wenn es - wie Humboldt gemeint hatte - eine Bildungsebene gebe, die *oberhalb* der jeweiligen menschlichen Einzeltätigkeiten wie der beruflichen anzusiedeln sei, damit sie von da aus diese Handlungsfelder befruchten könne, ohne daß der Mensch daran fixiert werde, dann müsse es doch auch möglich sein, den umgekehrten Weg zu gehen, nämlich etwa vom Beruf her auf diese Ebene der Bildung vorzustoßen.

In der Tat erscheint dieser Perspektivenwechsel auf den ersten Blick einleuchtend; aber er hatte von Anfang an seine Tücken.

- Die damalige Pädagogik hatte nicht im Visier, was die Menschen in ihrem Beruf *wirklich* taten, sondern eine *Idealvorstellung* davon. Ihre Vorstellung vom "Beruf" war viel umfassender, orientiert am vorindustriellen, aus der ständischen Tradition stammenden Handwerksideal, dem die moderne, arbeitsteilige industrielle Arbeit längst nicht mehr entsprach. Von deren zerstückelten Tätigkeiten aus, die zudem keinen Lebenszusammenhang mehr repräsentie-

ren, sondern sich am ehesten als "Job" bezeichnen lassen, ist jedoch ein geistiger Aufschwung vom Speziellen zum Allgemeinen - also zur Bildung - allenfalls für Philosophen möglich.

- Bei Licht besehen interessierte sich die deutsche Pädagogik gar nicht für den *bildenden* Wert der Berufe und der mit ihnen verbundenen Verhaltensweisen und Tätigkeiten, sondern für die *erzieherischen* Dimensionen jener alten "ganzheitlichen" sozialen und sittlichen Prägungen des zünftigen Handwerks, die die moderne Industrie als idyllisch zu überwinden längst im Begriff war. Der wichtigste Ertrag dieser weltfremden Berufsorientierung war vielleicht das Insistieren auf den allgemeinbildenden Fächern in der Berufsschule. In diesen Fächern sollte - ausgehend vom Beruf als "didaktischem Zentrum" - der Bogen von der spezialisierten Berufstätigkeit zum Allgemeinen der Bildung geschlagen werden.

- Weil der ursprüngliche Grundsatz aufgegeben worden war, daß allgemeine Bildung nur *in Distanz* zu den unmittelbaren Lebensaufgaben zu erreichen sei, mußte folgerichtig die Frage auftauchen, *was* denn nun bildend an der Unmittelbarkeit der menschlichen Existenz sei. Wollte man der alten Maxime treu bleiben, daß der Mensch nicht in seinem unmittelbaren Dasein aufgehen dürfe, dann mußte für eine darüber hinausgehende Perspektive ein neues Kriterium gefunden werden. Diese Schwierigkeit konnte jedoch nie befriedigend gelöst werden. Faktisch geschah die Überhöhung der unmittelbaren Tätigkeit durch weltanschauliche Überfrachtungen, die darauf hinausliefen, die Unmittelbarkeit der Existenz zu transzendieren, auf eine höhere Ebene zu hieven, sie zu "veredeln", zu "vergeistigen" und zu "versittlichen". So sollte aus dem Eigennutz des ökonomischen Handelns - möglichst viel Geld für die geleistete Arbeit zu erhalten - der uneigennützig Dienst am Gemeinwohl werden. Faktisch gab es nun zwei Formen von Bildung, eine für die "Gebildeten" in Gymnasien und Universitäten, eine andere für die - daran gemessen - "Ungebildeten", die sich in der Volks- und Berufsschule befanden; lediglich der *Aufstieg* in die Sphäre der "Gebildeten" wurde durch die Ein

führung der allgemeinen Grundschule im Jahre 1920 geöffnet. Alles in allem war die Umdeutung des Bildungsbegriffs nicht sehr viel mehr als eine begriffskosmetische Ideologisierung der alten, klassenbedingten bildungspolitischen Zustände. Diese Tendenz lebt heute noch fort, wenn allzu vordergründig allgemeine Bildung und Berufsbildung ineins gesetzt werden.

Die ursprüngliche Bildungsidee, prinzipiell gedacht für *alle* (jungen) Menschen, stellt sich uns heute als eine pädagogische Utopie dar, für deren Verwirklichung die Zeit lange nicht reif war. Erst neuerdings ist unsere Gesellschaft wirtschaftlich und kulturell in der Lage, sie nach und nach zu realisieren. Aber warum sollte sie das tun? Weil, wie ich zeigen will, das Bildungskonzept die modernste pädagogische Idee der Neuzeit ist; sie ist mitnichten, wie ihre Kritiker behaupten, eine weltfremde, spinnerte Utopie, sondern ein zukunftsweisendes pädagogisches Leitmotiv, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Die Bildungsidee hat die Pädagogik von erzieherischer Bevormundung befreit. Jede entsprechende Überfrachtung, wie sie bereits in ihrer berufsorientierten Umdeutung zum Ausdruck kommt, war ihr ursprünglich fremd. Das zeigt sich schon daran, daß eine befriedigende Versöhnung zwischen den Begriffen Bildung und Erziehung in der wissenschaftlichen Pädagogik nie gelungen ist. Das heißt nicht, Humboldt und seine Mitstreiter hätten die Notwendigkeit von Erziehung nicht erkannt. Aber den Vorgang der Bildung selbst verstanden sie nicht als im Dominanzverhältnis vom Erzieher zum Zögling begründet; vielmehr sollte die erzieherische Wirkung - je individuell variiert - von der Sache und von der selbstlosen Beschäftigung mit ihr ausgehen, gleichsam als unvermeidliches Produkt dieser Art von geistiger Tätigkeit selbst; den Gesetzen der Sache sollten sich Lehrer wie Schüler gemeinsam hingeben. Diese klare Trennung von Bildung und Erziehung verdient hervorgehoben zu werden. Bildung dient demnach nicht irgendwelchen erzieherischen Zwecken und ist auch nicht von daher zu begründen, obwohl sie natürlich erzieherische Impli-

kationen hat: Wer sich bildend mit der Welt beschäftigen will, muß dafür eine gewisse Disziplin aufbringen, kooperativ mit anderen umgehen, sich tolerant verhalten gegenüber anderen Meinungen, sonst kann das Vorhaben nicht gelingen. Aber darüber hinausgehende erzieherische Ansprüche müssen anders begründet werden, nämlich mit der Notwendigkeit sozialer und gesellschaftlicher Normen und Regeln. Solche Begründungen haben ihren eigenen Sinn und ihre eigene Dignität, aber man kann sie auch unter Verzicht auf die Ansprüche der Bildung formulieren und geltend machen: Erziehung ist immer nötig, Bildung, insbesondere Bildung für alle, ist eine Zutat, die sich eine Gesellschaft erst einmal leisten können muß und will.

2. Bildung verstanden ihre Erfinder als je *individuellen* Prozeß, der aus der Auseinandersetzung mit kulturellen Objektivationen und Werten hervorgeht, bei der sich die je persönlichen Bedürfnisse, Interessen und Bestrebungen abarbeiten an etwas, das gerade nicht aus der Subjektivität erwächst. Die Objektivität der Welt steht den Subjekten vielmehr zunächst einmal gleichgültig gegenüber; erst indem der Mensch sich an ihr geistig abarbeitet, kann er eben dadurch auch zur höheren Entfaltung seiner Individualität gelangen. Die subjektive Seite der Bildung, nämlich die durch sie ermöglichte Individualisierung, entfaltet sich nicht aus der psychischen Innerlichkeit heraus, sondern durch deren Konfrontation mit objektiven kulturellen Ansprüchen. Gleichwohl ist nach wie vor die persönliche Entfaltung ihr eigentümlicher Sinn. Gerade diese ist aber nur sehr begrenzt unterrichtstechnisch zu inszenieren.

Von den geistigen Stoffen her ist Bildung ein *Angebot*, das genutzt oder abgelehnt werden und über dessen persönliche Bedeutung nur der einzelne entscheiden kann. Man kann vieles, vielleicht sogar alles in der Schule Geforderte lernen und auch in Prüfungen nachweisen, ohne diese subjektive Arbeit geleistet zu haben. Die Veranstalter in der Schule können *hoffen*, daß sich auf diese Weise verinnerlichte Bildungsprozesse ergeben und daraus dann auch erzieherisch-moralische Wirkungen entstehen, aber in ihrer Macht liegt dies nicht. Überprüfen können sie lediglich Wissen und formale Fähigkeiten.

Zensuren, Versetzungen und andere Verrechtlichungen sind Maßgaben, die aus anderen Zusammenhängen erwachsen. Sie haben ihre eigene Bedeutung, aber mit dem Prozeß der je individuellen Bildung im Kern nichts zu tun - außer daß sie ihn fördern oder behindern können. Gerät dieser Unterschied aus dem Bewußtsein, dann wird das Meßbare (die Zensur) für den Kern der Sache gehalten, und die gesamte Aufmerksamkeit konzentriert sich darauf. Lange bevor unsere Soziologen die Individualisierung als generelles gesellschaftliches Phänomen entdeckt haben, war das Konzept einer konsequenten Individualisierung der Erziehung im Begriff Bildung als einer Form der Selbsterziehung schon entwickelt. Die Erfinder der Bildung haben - so scheint es - eine Gesellschaft vorausgesehen, in der die Entwicklung von persönlicher Autonomie und Verantwortlichkeit von *allen* Menschen erwartet werden wird und an deren Möglichkeiten umgekehrt der einzelne nur in dem Maße erfolgreich und befriedigend teilhaben kann, wie er diese Fähigkeiten entwickelt. Gemessen an dieser Erkenntnis fehlt den heutigen, später noch im einzelnen zu kritisierenden reformschulpädagogischen Individualisierungskonzepten zweierlei: einmal die Einsicht, daß Individualisierung nicht veranstaltet werden kann, zum anderen, daß sie der nichtsubjektiven Herausforderungen bedarf und daß es nicht ausreicht, die Schüler lernen zu lassen, was sie wollen und was ihnen gefällt. Gemessen an der Humboldtschen Vorstellung ist das reformpädagogische Eingehen auf die Subjektivität des Kindes nur ein Abklatsch der Konsumwerbsstrategie.

3. Bedeutsam ist nach wie vor der Gedanke, daß Bildung gerade der *Distanz* zu den unmittelbaren Interessen und Bedürfnissen bedarf. Im Prozeß der Bildung vermag der Mensch sich gleichsam aus seiner bornierten Unmittelbarkeit zu erheben, aus der Vogelperspektive sein Dasein zu betrachten und auf diese Weise auch in eine *kritische* Distanz zu sich und zur außersubjektiven Welt zu treten. Dies schien den Neuhumanisten am ehesten durch die Beschäftigung mit den so alltagsfernen geistigen Produktionen der Antike möglich. Dies ist aber nur *eine* Möglichkeit unter anderen. Der Rückgriff auf die Antike lag damals sozusagen in der Luft, weil sie gerade wieder entdeckt worden war und die entsprechend Kundigen in ihren

Bann zog. Diese "klassische" Bildung hat immer noch ihren Wert, weil sie alle grundlegenden Probleme des Menschseins in einer gestalteten Form in sich bereits enthält. Die erforderliche Distanz ist aber auch zu gewinnen durch *wissenschaftliche* bzw. *wissenschaftsorientierte* Betrachtung der Welt. Allerdings ist das Bemühen um Distanz nur sinnvoll, wenn das Leben selbst genügend Handlungsräume eröffnet, um darin Variationen des persönlichen Lebens zuzulassen, die sich aus der Individualisierung durch Bildung ergeben können. Die moderne Freizeitgesellschaft hat eine solche Entwicklung für fast alle Menschen unseres Kulturkreises eröffnet, insofern sie arbeitsfreie Zeit und Massenwohlstand schuf. Für die Arbeiterklasse des 19. Jahrhunderts oder für die damalige Landbevölkerung beispielsweise waren diese Voraussetzungen nicht gegeben; *das* ist der entscheidende Grund dafür, daß das Bildungskonzept über lange Zeit ein elitäres, auf bestimmte Gruppen der Bevölkerung beschränktes, bleiben *mußte*. Ferner darf die Distanzierung nicht nur "im Geiste" möglich sein, sondern muß im Alltagsleben selbst einen geeigneten Platz haben. Das ist - wiederum für tendenziell alle Menschen - durch gesellschaftliche Ausdifferenzierungen möglich geworden, die uns etwa erlauben, unterschiedliche "Rollen" im soziologischen Sinne auszuüben: im Beruf andere als in der Freizeit, im Privatleben andere als in der Öffentlichkeit. Durch Rollenwechsel sind wir in der Lage, von der jeweils einen aus die anderen mit kritischer Distanz zu betrachten. Die klassische Bildungsidee hat also die Widersprüchlichkeit der Welt und des Lebens in ihr zur Voraussetzung; gerade deshalb muß sich der Mensch mittels Bildung einen Standpunkt verschaffen, der ihn über die einzelnen Aspekte seines Daseins zu erheben vermag. Die gegenwärtigen reformpädagogischen Versuche, diese Disparatheit in der Schule als einheitlichem "Lebensraum" zu "integrieren", sind daran gemessen geradezu hinterwäldlerisch unmodern.

Präzisierungen

Wegen seiner historischen Entwicklung enthält der Bildungsbegriff im gegenwärtigen alltäglichen Sprachgebrauch jedoch eine Reihe von Unklarheiten, die zur Präzisierung zwingen.

1. Wer sich auf den Erwerb von Bildungswissen erfolgreich einläßt, hat gewiß bessere Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe, ist aber deshalb keineswegs schon im moralischen oder staatsbürgerlichen Sinne ein besserer Mensch als andere; Bildung ist per se kein Konzept für Gutmenschentum. Diese Einsicht hat uns spätestens der verbrecherische Nationalsozialismus beschert, weil dieser durch die Vielzahl der deutschen "Gebildeten" nicht aufgehalten oder gar verhindert, sondern teilweise sogar gestützt wurde. Mein Plädoyer für die Rückkehr zur Bildung hat keinen normativen Ausgangspunkt, zielt nicht auf ein Idealbild des Gebildeten. Ein solches hat jüngst Hartmut von Hentig noch einmal entworfen, indem er sechs "Maßstäbe" formulierte, an denen der Gebildete zu erkennen bzw. zu messen sei: "Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und - ein doppeltes Kriterium - die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica"⁶.

Das sind wieder *erzieherische* Ansprüche, an und für sich gewiß wünschenswerte, die aber nicht planmäßig verwirklicht werden können und die selbst das beste Arrangement von Bildung zumindest im Einzelfalle auch verfehlen kann. Derartige Erwartungen können nur Hoffnung bleiben, wenn junge Menschen die Möglichkeit bekommen, sich in den Schulfächern mit diesen und anderen bedeutsamen Fragen der menschlichen Existenz zu befassen.

2. Oft werden *alle* bedeutsamen Erfahrungen, die ein Mensch oder ein Kind mit sich und der Welt macht, als "bildend" verstanden. Darin kommt eine bestimmte Definition des Begriffs der Bildung zum Ausdruck, die sich festmacht an der je individuellen Entwicklung des Menschen. Bildung wird hier auf die einzelne Biographie bezogen, und wir können dann in

28

⁶ Hartmut von Hentig: Bildung, München -Wien 1996, S. 75

diesem Sinne von der Bildung eines bestimmten Vierjährigen oder eines bestimmten Sechzigjährigen sprechen, indem wir damit das jeweilige Insgesamt seiner Selbst- und Weltvorstellung meinen. In diesem Sinne ist dann *jeder* Mensch gebildet, auch wenn er keine Bildungsschule oder überhaupt keine Schule durchlaufen hat, weil ja jeder sich mit den Bedingungen seiner natürlichen und sozialen Umwelt auseinandersetzen muß und dabei zwangsläufig auch Vorstellungen über sich und seine Welt erwirbt. Diese subjektorientierte Deutung der Sache sozusagen "vom Kinde aus" spielt - wie wir noch sehen werden - in den schulreformpädagogischen Vorstellungen der Gegenwart eine wichtige Rolle. Nun haben gewiß im Prinzip *alle* Lebenserfahrungen eine die Persönlichkeit formende Bedeutung. Aber das galt schon immer, auch bevor der moderne Bildungsbegriff erfunden wurde. Das ist aber etwas anderes. Darin drückt sich nur aus, daß die Herausarbeitung der Persönlichkeit durch eine ganze Reihe von Einwirkungen und entsprechende Auseinandersetzungen damit erfolgt, von denen das Bildungsangebot der Schule nur *eine* ist. In der subjektiven Fassung des Bildungsbegriffs bleibt jedoch unklar, welche Bedeutung die Schule und ihr Unterricht dabei haben sollen.

Es ist also unzweckmäßig, den Begriff der Bildung so weit zu fassen; vielmehr sollte die bildende Erschließung der Welt als eine besondere Aktivität verstanden werden, die der Anleitung durch einen entsprechenden Unterricht bedarf. Ich beschränke hier also den Bildungsbegriff auf das, was in Schulen veranstaltet werden kann. Würden wir jede Form der subjektiven Aneignung von Welt als Bildung bezeichnen, dann wäre der Begriff untauglich zur näheren Kennzeichnung *bestimmter* Sachverhalte, nämlich einer charakteristischen Form der geistigen Organisation und Struktur des schulischen Unterrichts. Bildungsorientierter Unterricht ist demnach zu verstehen als eine spezifische *Intervention* in ein Leben, das auch ohne sie zu gestalten war, ist und auch in Zukunft sein wird. "Utilitarismus" gab es nämlich nicht nur zu Humboldts Zeiten, er beherrscht auch gegenwärtig wieder die bildungspolitische Diskussion. Zur Bildung in diesem Sinne führt also nicht *jede* Art von Schulunterricht, der hat auch andere Aufgaben, z.B. die,

Kulturtechniken und praktische Lebensorientierungen zu vermitteln. Denkbar ist ein Schul- oder sogar Hochschulsystem, in dem exzessiv gelehrt und gelernt wird, ohne daß die Ermöglichung von Bildung dabei noch eine Rolle spielt; davon sind wir - wie noch zu zeigen sein wird - nicht mehr weit entfernt.

Das Leben bildet also nicht von sich aus, sondern nur dann, wenn seine Wirkungen entsprechend geistig bearbeitet werden, und dieses Verfahren kann selbstverständlich lebenslang fortgesetzt werden, wenn es einmal gelernt wurde.

3. Die Erfinder der Bildung setzten nicht auf Vielwisserei. Nicht alles, was an und für sich lernbar ist oder etwa von den Wissenschaften als Informationsmasse zur Verfügung gestellt wird, kommt für Bildungslernen in Frage. Ein wichtiges pädagogisches Moment des Bildungsgedankens liegt vielmehr gerade in seiner *Beschränkung*, in seiner *Konzentration* auf Wesentliches. Bildung ist undenkbar ohne einen ausgewählten *Kanon* von Fächern und Stoffen. Wer also Bildung wieder als Leitmotiv des Schulunterrichts zur Geltung bringen will, muß sich dem Kanonproblem stellen, was ich im letzten Kapitel versuchen werde.

4. Der Kanon ist im Konzept der Bildung nicht nur von pädagogischer Bedeutung im Sinne einer Lernhilfe an sinnvoll geordnetem Material. Er hat vielmehr auch eine eminente *soziale* bzw. *gesellschaftliche* Funktion. Schon bei Humboldt war die "allgemeine" Menschenbildung keineswegs nur als Luxus zur Entfaltung je isolierter Individualität gedacht; sie hatte einen politischen, also auf das Gemeinwesen bezogenen Hintergrund. Damals wie später erkannten die Gebildeten einander am gemeinsamen Bildungskanon. Er war die Basis dafür, daß die Kultur- und Wirtschaftselite Deutschlands über eine annähernd gleiche Allgemeinbildung verfügte. Selbst viele Naturwissenschaftler schickten deshalb ihre Kinder aufs humanistische Gymnasium, weil sie glaubten, daß dort diese Art von Allgemeinbildung eher gewährleistet sei als auf neusprachlichen Gymnasien, und je besser die Allgemeinbildung sei, um so einfacher sei später eine berufliche Spezialisierung selbst in den Naturwissenschaften. In dieser Tradition ging es jedoch um mehr, nämlich um eine gemeinsame Bildungsgrundlage für die beruflich unterschiedlich plazierten Eliten. Sie kannten alle "ihren" Cicero, Cäsar, Platon, Goethe und Schiller, und es gab Zitatsammlungen mit zur jeweiligen Lebenslage passenden Sinnsprüchen. Daraus ergab sich das Gefühl einer bei aller sonstigen

beruflichen, religiösen und politischen Verschiedenheit doch grundlegenden kulturellen Gemeinsamkeit.

Bildung war also im Grunde bis etwa Mitte des 20. Jahrhunderts ein zwar elitäres, aber eben doch unverkennbares Medium sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe, dessen stoffliche Gehalte eher historisch zufällig kanonisiert worden waren. Die gegenwärtigen Eliten in Wirtschaft, Politik und Kultur dagegen haben, wenn sie mittleren oder jüngeren Generationen angehören, keine entsprechende geistige Gemeinsamkeit mehr. Das ist insofern ein Problem, als der gesellschaftliche Diskurs über die Lösung der dringenden Zukunftsfragen sich in bloße Macht- und Interessendebatten aufzulösen droht, wobei letzte Fetzen der traditionellen Bildungssprache lediglich dazu dienen, in den Medien die eigenen Interessen als dem Wohle aller dienend vorzugaukeln.

5. Muß eine richtig verstandene Bildung sich also in *stofflicher* Hinsicht beschränken und konzentrieren, so gilt dies andererseits auch für die *Fähigkeiten* des Menschen, die dabei zu entwickeln sind. Welche kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Fähigkeiten ein Mensch im Laufe seines Lebens entwickeln kann, wird im wesentlichen durch die Anforderungen entschieden, die an ihn gestellt werden. Niemand kann alle Fähigkeiten entfalten, die ihm eigentlich gegeben sind. Selbst wenn er eine bloße Muße-Existenz führen könnte, sich also um seinen Lebensunterhalt nicht sorgen müßte, würde ihm zumindest die zur Verfügung stehende Zeit deutliche Grenzen setzen. Weder an den sozialen und wirtschaftlichen noch an den zeitlichen Grenzen kann die bildungsorientierte Schule etwas ändern. Diesem Irrtum unterliegt die reformpädagogische Schule, wenn sie nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, soziale, kreative, also möglichst *alle* Fähigkeiten des Kindes fördern will. Das war so im ursprünglichen Bildungskonzept nicht gemeint; es rechnete zwar auch mit den seelischen und emotionalen Kräften des Menschen, erwartete deren Entfaltung jedoch durch den Charakter der jeweiligen Inhalte selbst. Keineswegs ging es etwa darum, wünschbare emotionale oder soziale Ziele zu formulieren, um danach die dafür geeigneten Stoffe und Themen auszusuchen. Im Gegenteil hatten die Neuhumanisten durch-

31

aus eine Ahnung davon, daß die Ansprüche der subjektiven Entfaltung auch *begrenzt* werden müssen, um überhaupt verwirklicht werden zu können. Eine solche Begrenzung lag im alten Kanon vor, der eben nicht alles an und für sich Mögliche und vielleicht auch Wünschenswerte enthielt, sondern eine begründete Auswahl. Jedes Bildungskonzept muß eine solche Beschränkung definieren - nicht nur aus pragmatischen Gründen, weil die Schulzeit begrenzt ist, sondern auch aus substantiellen Gründen. Das gilt auch für die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten des Kindes. Wenn es etwa besonders musikalisch ist, kann es die Förderung dieser Fähigkeit in der allgemeinbildenden Schule nur bis zu einem gewissen Grade erwarten; darüber hinaus ist es auf den Freizeit- oder den Bildungsmarkt verwiesen.

2. Unterricht ist nicht altmodisch

Wenn wir unser Augenmerk in diesem Zusammenhang auf die Schule lenken, müssen wir uns zunächst mit ihrer Hauptaufgabe, dem Unterrichten, befassen. Dieser Hinweis ist deshalb wichtig, weil die Schulreformpädagogik, wie wir noch sehen werden, mit der Bildungsidee auch die Substanz des schulischen Unterrichts demontiert hat. Bildung ist aber ohne Unterricht nicht denkbar; dieser präsentiert vielmehr die objektiven Ansprüche der Kultur, die der Schüler verstehen und mit denen er sich zum Zwecke seiner Individuation auseinandersetzen soll. Wer von Bildung spricht, muß also den Unterricht wieder rehabilitieren.

Nicht jeder Unterricht ist auch bildungsorientiert. Es gab ihn schon, bevor die Neuhumanisten auf den Plan traten, und er kann allen möglichen Zwecken dienen - etwa der religiösen Instruktion, der Berufsausbildung, der Ausbildung an der Waffe im Militärdienst oder der unmittelbaren Lebenshilfe. Für sich genommen ist Unterricht zunächst einmal nichts weiter als eine Technik der Vermittlung. Er ist vor allem eine Aufgabe der Schule, obwohl sie darauf kein Monopol hat. Unterrichten ist eine Form des pädagogischen Handelns, die auch in anderen pädagogischen Feldern und darüber hinaus in vielerlei Formen im gesellschaftlichen Leben verbreitet ist; aber die Schule ist eigens zu diesem Zweck erfunden worden. Was ist nun das besondere an der Lehr- und Lernform *Unterricht*?

Die Bildungsreform, die in den sechziger und siebziger Jahren begann, hat nach ganz anderen Anfängen im Laufe der Zeit dem Unterricht durch Lehrer immer weniger Bedeutung beigemessen. Vielmehr sollen die Schüler möglichst selbst entdecken und bestimmen, was, wie und in welchem Tempo sie lernen wollen. Unterricht, der vom Lehrer ausgeht, gilt im Vergleich dazu als unmodern oder gar als politisch reaktionär. Der Lehrer müsse sich vom Unterrichter zum Erzieher und zum Moderator von Lernprozessen verändern, so heißt es vielfach. Dabei handelt es sich keineswegs um Einzelstimmen; diese artikulieren vielmehr nur eine unter Lehrern weit ver-

breitete Stimmung. Fragt man sie nach dem Kern ihres beruflichen Auftrags, verweisen sie oft nicht mehr auf ihre unterrichtliche Aufgabe, sondern auf die möglichst gute Beziehung zu ihren Schülern. Die verbreitete Abwertung des Unterrichts zeigt inzwischen auch dort Wirkung, wo Lehrer sich davon nicht leiten lassen wollen; denn ihre Schüler bleiben von dieser Meinung nicht unbeeindruckt und halten die Leistungsanforderungen der Schule leicht für eine unnütze Quälerei. Ist aber der altmodische Unterricht, wie wir ihn früher als Schüler in den verschiedenen Schulfächern erlebt haben, wirklich unmodern geworden, den Aufgaben der Zeit nicht mehr angemessen?

Nach meinem Abitur Anfang der fünfziger Jahre habe ich in einem großen Industriebetrieb ein Praktikum absolviert. Einige Wochen davon verbrachte ich in der Lehrwerkstatt, zu der eine betriebseigene Berufsschule gehörte. Nachdem wir eine bestimmte Aufgabe in der Werkstatt erledigt, etwa ein Metallstück mit einer Feile auf eine vorgegebene Meßgenauigkeit hin bearbeitet hatten, führte uns der Ausbildungsleiter in einen Nebenraum und unterrichtete uns dort wie ein Lehrer über Möglichkeiten der Metallbearbeitung überhaupt. Danach kehrten wir in die Werkstatt zurück, um eine neue praktische Aufgabe zu erhalten, die dann ebenfalls mit einer systematischen Belehrung abgeschlossen wurde, und so ging es weiter. An diesem Beispiel lassen sich einige grundsätzliche Einsichten über die Bedeutung des Unterrichts gewinnen.

Offensichtlich führt der Unterricht nicht einfach fort, was wir schon wissen und können, sondern er *konfrontiert* uns mit einer neuen Perspektive, in der das, was wir bereits kennen, in einem neuen Licht als Teil eines größeren Zusammenhangs erscheint, auf den wir von der Alltagserfahrung her nicht kommen können. Welche Formen der Metallbearbeitung es überhaupt gibt, wäre uns nicht dadurch aufgegangen, daß wir nur lange genug Eisen gefeilt hätten.

Orientierung an Erfahrung

Wenn wir diese Einsicht verallgemeinern, zeigt sich, daß jeder Unterricht an einer bereits vorhandenen *Erfahrung* anknüpfen muß. In unserem Beispiel war es die sinnliche Wahrnehmung der Wirklichkeit, wie sie uns damals angesichts der vom Feilen schwierig gewordenen Hände spürbar bewußt wurde. Diese Erfahrung weckte etwa das Interesse an der Frage, ob die Bearbeitung nicht auch weniger mühsam möglich ist. Aber was wir gemeinhin als Erfahrung bezeichnen, geht weit über dieses Beispiel hinaus. Kinder und Jugendliche agieren ja nicht nur in der Lehrwerkstatt oder in der Schule, sondern auch in anderen sozialen Zusammenhängen. Sie erleben ihre Familie, ihre Freunde, treten als Käufer in den Geschäften auf und sitzen vor dem Fernsehschirm, und erst in diesem Wechselspiel mit den übrigen Lebenssituationen ergibt Unterricht in der Schule einen Sinn. Im außerschulischen Bereich lernen die Kinder nicht nur manches, was sie in der Schule gar nicht lernen könnten, vielmehr bringen sie Erfahrungen aus diesen außerschulischen Lebensbereichen auch in den Unterricht ein. Sie beziehen das, was sie sonst erleben, auf das, was sie im Unterricht kennenlernen, und stellen von daher ihre Fragen - entweder offen während des Unterrichts, oder insgeheim, in ihrer Selbstwahrnehmung. Indem sie dies tun, versuchen sie, den Stoff für sich sinnvoll in einen Bezug zu ihrem bisherigen Leben zu setzen oder jedenfalls zu den Deutungen, die sie sich darüber zu eigen gemacht haben. Andererseits entstehen Fragen an das eigene Leben auch erst dadurch, daß der Unterricht eine dafür bisher nicht wahrgenommene Perspektive eröffnet; Unterricht und Lebenserfahrung stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Auf jeden Fall muß der Unterricht für diese wechselseitige Verknüpfung von Unterrichtsstoff und bisheriger Erfahrung Zeit lassen, weil nur so das Gelernte vertieft werden kann.

Niemand kann also im Unterricht etwas lernen, ohne an etwas anknüpfen zu können, was er bereits im bisherigen Unterricht oder außerhalb der Schule gelernt oder erfahren hat. Das Grundschulkind kann deshalb lesen und schreiben lernen, weil es die Bedeutung von Symbolen bereits kennt, also von

Zeichen, die für etwas anderes stehen und dennoch damit nicht identisch sind. Ein einfaches Beispiel: das Markenzeichen der von den Eltern benutzten Tankstelle; es bekommt einen Sinn, obwohl es mit dem Benzin, das dort verkauft wird, nicht identisch ist. Erfolgreicher Unterricht ist immer erfahrungsorientiert, er spricht die bereits vorhandenen Erfahrungen an, treibt sie weiter, differenziert sie, bringt sie auf den Begriff, klärt sie auf und verknüpft sie mit anderen. Insofern muß der Unterricht, wenn er erfolgreich sein soll, *immer* auf das bisherige Leben Bezug nehmen, auch wenn das nicht jedesmal ausdrücklich betont wird; es gibt keinen Nullpunkt, von dem aus man lernen könnte. Deshalb ist es auch irreführend, wenn behauptet wird, "erfahrungsorientierter" Unterricht sei eine reformpädagogische Spezialität; die Frage ist nicht, ob man bei den Erfahrungen der Schüler ansetzt, sondern wohin das dann führt. Jeder neue Unterrichtsanlauf muß zudem den *Fortschritt* an Erfahrung berücksichtigen; die Lernanforderungen müssen sich mit dem Älterwerden der Schüler steigern. Geschieht dies nicht, dann fühlen sich die Schüler unterfordert oder für dumm gehalten. Aber der Unterricht verlängert nicht einfach die bisherige Erfahrung oder verdoppelt sie nur, sondern er betrachtet sie gleichsam aus der Vogelperspektive und präsentiert so Zusammenhänge, die die bisherige Wahrnehmung überschreiten und sie andererseits in eine systematische Ordnung bringen können.

Beim Wort "Unterricht" denken wir in erster Linie an die allgemeinbildende Schule. Aber er füllt auch einen großen Teil der Berufsausbildung aus. Das sogenannte "Duale System" unserer Berufsausbildung, das ich im Praktikum kennengelernt habe, besteht aus zwei miteinander verbundenen Säulen: aus der praktischen Ausbildung und aus systematischer Unterrichtung. Nun ist die Verbindung zwischen beiden selten so anschaulich möglich, wie ich es damals erlebt habe, als wir ständig zwischen ihnen wechseln konnten. Viele Lehrer halten diese Kombination aber für den Idealfall des Unterrichts überhaupt und versuchen, ihn im Rahmen schulischer Projekte zu kopieren; dabei wird dann etwas hergestellt - etwa eine Ausstellung zu einem bestimmten Thema - und in möglichst enger Anlehnung an diesen Arbeitsprozeß auch unter-

richtet. Das ist jedoch nur gelegentlich möglich, weil die Zahl vernünftiger Projekte begrenzt ist und die Schule ja - im Unterschied etwa zum Handwerksbetrieb - nichts produziert. Normalerweise finden auch in der Berufsausbildung die schulische und die praktische Phase zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten statt - im Betrieb einerseits und einmal oder zweimal pro Woche in der Berufsschule andererseits. Das ist schon aus organisatorischen Gründen meist nicht zu ändern, weil ja nicht jeder Betrieb eine eigene Berufsschule unterhalten kann. Es gibt aber auch einen *sachlichen* Grund dafür, daß der von vielen gewünschte pädagogische Idealfall selten zu verwirklichen ist: Die handwerkliche oder industrielle Produktion hat eine andere Logik und eine andere zeitliche Reihenfolge als die systematische Unterrichtung. Die Produktion ist nach der Logik ihrer höchstmöglichen Effizienz, also so kostengünstig wie möglich, organisiert, und kann so stattfinden, daß jeder Arbeitende dafür nur wenige Handgriffe benötigt, über deren Beherrschung hinaus er jedenfalls für diesen Zweck eigentlich nichts weiter lernen muß. Unterricht dagegen muß sich über diese Funktionalisierung erheben können und kann sie allenfalls als Teil oder Auslöser für systematisches Lernen betrachten. Diese Erfahrung hat man auch in der DDR gemacht, wo man unter dem Begriff des "polytechnischen Unterrichts" den allgemeinbildenden Schulunterricht mit der Tätigkeit im Betrieb ("Unterrichtstag in der Produktion") zu verbinden trachtete. Aber es gab auch dort immer wieder Reibungen zwischen dem Produktionsauftrag der Betriebe einerseits und den Lerninteressen der Schüler andererseits. Die anschauliche Verschränkung von Theorie und Praxis, wie ich sie in meinem Praktikum erlebt habe, war auch bei uns nur so lange möglich, wie wir uns in der pädagogischen Provinz der Lehrwerkstatt befanden; sie mußte aufhören, als wir danach unsere Ausbildung im Betrieb fortsetzten. Dann mußten wir lernen, das Abrufen unserer Erfahrungen durch Unterricht im wörtlichen Sinne zu "vertagen", und das ist der Normalfall jeder Unterrichtung. Zum Prozeß der geistigen Reife gehört also auch die Fähigkeit, spontane Reaktionen zurückzustellen und aufkommende Fragen und Einwände für spätere Gelegenheiten aufzuschieben.

Die Rolle des Lehrers

Unterricht ist nicht die Fortsetzung oder eine bloße Variation von Lernerfahrungen, die Kinder ohnehin dadurch machen, daß sie mit ihrer Welt oder mit anderen Menschen umgehen. Wenn ein Kind in die Schule kommt, ist es nicht bereits unterrichtsfähig; wo sollte es das auch vorher gelernt haben? Der Begriff "Schulreife" bezieht sich lediglich auf bestimmte physische und soziale *Voraussetzungen* dafür. Deshalb bedeutet der Schuleintritt für das Kind notwendigerweise einen Bruch mit seinem bisherigen Leben. Jetzt muß es nämlich lernen, sich unterrichten zu *lassen*, - im passiven Wortsinne. Diese Fähigkeit *erwerben* Kinder erst in der allgemeinbildenden Schule, aber sie *brauchen* sie bis zum Ende ihres Berufslebens, sonst wären sie als Erwachsene nicht in der Lage, einen Beruf zu finden, von dem sie leben könnten. Alle Wege zu einer solchen beruflichen Qualifizierung - gleich auf welcher Ebene der Berufshierarchie - führen über Unterricht. Unterricht aber heißt von der Grundschule bis zur Weiterbildung im oberen Industriemanagement im Kern immer dasselbe: Da gibt es Lehrende, die etwas wissen oder können und diesen Vorsprung in didaktisch möglichst geschickter Weise an andere weitergeben, die es *noch nicht* wissen oder können. Daran ist weder für Kinder noch für Erwachsene etwas Herabsetzendes, wie manche Schultheoretiker zu glauben scheinen, wenn sie das Unterrichten durch einen Lehrer als eine menschliche Zumutung, als jedenfalls nicht kindgerecht betrachten. Lehrer sind als solche weder besonders gute Menschen noch wissen sie alles; vielmehr sind sie auf bestimmte Fachkenntnisse spezialisiert, die sie vermitteln sollen, aber genau darin liegt ihre Bedeutung im Vergleich zu allem, was das Kind bisher erfahren und erlebt hat. Wenn ich an einem Fachkongreß teilnehme, erwarte ich von den dort auftretenden Rednern ja auch, daß sie mich über ein Thema unterrichten, von dem sie mehr verstehen als ich, und in diesem Augenblick befinde ich mich wieder in der Rolle des Schülers. Dem Vortragenden kann ich jedoch nur deshalb folgen, weil ich bereits in der Schule und im weiteren Verlauf meines Lebens gelernt habe zuzulassen, daß mich ein anderer unterrichtet. Dazu gehören mehrere Teil-

fähigkeiten: Man muß sich konzentrieren können, aufmerksam sein, zuhören können und ein Mindestmaß an innerer und äußerer Disziplin wahren. Wenn ich auf dem Kongreß - wie oft Schüler während des Unterrichts - mit meinem rechten Nachbarn schwätze, den linken anrempele, weil mir sein Gesicht nicht gefällt, dann könnte ich aus dem Vortrag nichts lernen. Die Fähigkeit, sich erfolgreich unterrichten zu lassen, ist für die produktive Teilnahme am Berufsleben bis zu dessen Ende unerläßlich geworden; denn auch berufliche Fortbildungsmaßnahmen beruhen darauf. Deshalb kann es in der Schule nicht um die Inszenierung irgendwelcher beliebiger Lernprozesse gehen, vielmehr geht es um ganz besondere, nämlich um unterrichtliche.

Didaktische Ordnungen

Die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, ist durch keine anderen Lernleistungen ersetzbar, weil die Welt, mit der wir täglich zu tun haben - Wirtschaft, Politik, Kultur - als solche weder lehrbar noch lernbar ist; sie sagt uns von sich aus nicht, wie sie beschaffen ist. Um dies zu erfahren, müssen wir sie erforschen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse anderen mitteilen. Für sich genommen besteht die Welt nur aus einem Sammelsurium von Eindrücken, Einwirkungen, Forderungen und Signalen, so wie wir es etwa an einem abendlichen Fernsehprogramm ablesen können, wo nichts zusammenzupassen scheint. Erst die Erfindung des Unterrichts macht es möglich, komplizierte Sachverhalte und Zusammenhänge so zu vereinfachen und zu verdichten, daß sie Schritt für Schritt verstanden werden können. Dabei entstehen dann grundlegende, modellhafte, exemplarische oder ähnlich strukturierte Kenntnisse und Einsichten, die wiederum nichts Endgültiges haben dürfen, sondern dem Weiterlernen dienen sollen. Die komplexe *Gleichzeitigkeit* der Wirklichkeit wird in ein didaktisch-logisches *Nacheinander* und somit in eine zeitliche Folge umgewandelt - das ist das ganze Geheimnis jeder didaktischen Konstruktion. Der Unterricht schlägt Schneisen in die Wirklichkeit, auf denen wir uns be-

wegen und von denen aus wir uns dem zuwenden können, was wir noch nicht kennen. Unterrichten markiert einen Weg mit immer nur vorübergehenden Zielen, deshalb kann er ein Leben lang stattfinden und ist keineswegs auf die Schulzeit beschränkt. Von sich aus kann der Schüler im allgemeinen auf die grundlegenden Strukturen der Wirklichkeit nicht kommen, dazu braucht er seine Lehrer. Von der Alltagserfahrung aus gibt es keinen direkten Weg dorthin. Zudem ist ein didaktisch und methodisch gut geplanter Unterricht die einfachste Möglichkeit, komplizierte Zusammenhänge zu verstehen, und zu diesem Zweck ist er ja auch erfunden worden. Gerade lernschwache und unsichere Schüler sind auf einen gut strukturierten Unterricht angewiesen, wie alle einschlägigen empirischen Untersuchungen zeigen.

Distanz zum Alltag

Für diese kulturelle Erfindung ist allerdings ein Preis zu zahlen: Unterricht ist ein *künstliches* Arrangement, das nicht aus dem Alltagsleben von selbst erwächst; er geschieht immer *in Distanz* zum sonstigen Leben, für dessen Bewältigung er andererseits gebraucht wird. Der Grundschüler wie der Manager *verlassen* ihr normales Leben, um sich unterrichten zu lassen, und kehren danach wieder in dieses zurück. Das Leben selbst lehrt zwar Vieles und Wichtiges, aber es unterrichtet nicht. So gesehen ist Unterricht eine geniale kulturelle Erfindung, weil er uns ermöglicht, die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu überschreiten und für noch unbekanntere spätere Verwendungssituationen auf Vorrat zu lernen. Was dagegen das Leben lehrt, bleibt von sich aus fixiert an die Unmittelbarkeit der jeweiligen Situation. Das merken wir nur deshalb in unserem Alltag nicht, weil wir durch Unterricht die Fähigkeit erworben haben, das, was wir unmittelbar erfahren und erleben, zu systematisieren und zu verallgemeinern und es uns dadurch für weitere Verwendungen nutzbar zu machen. Diese grundlegende Polarität von Unterricht und Leben darf nicht eingeebnet werden, insofern ist eine Schule immer nur in Grenzen "lebensnah". Ihr Sinn besteht nicht darin, bloß zu verdoppeln

oder zu verstärken, was das Leben ohnehin beibringt. Der Unterricht muß zwar bei den Erfahrungen des Kindes ansetzen, darf aber nicht dabei stehen bleiben, sondern muß sie verlassen, um sie gleichsam mit neuem geistigen Material zu füttern.

Entwicklung der Fähigkeiten

Vom Schüler aus gesehen dient der Schulunterricht dem Zweck, seine noch verborgenen Fähigkeiten, die niemand vorher kennen kann, zu entfalten, damit er sich auf diese Weise "bildet". Die Schulfächer sind mit ihren unterschiedlichen Anforderungen nicht zuletzt dazu da, die Fähigkeiten des Kindes anzusprechen, so daß es immer genauer zu erkennen vermag, was es gut kann und was weniger gut, was ihm mehr liegt und was weniger, damit es allmählich auf diesem Hintergrund seine Zukunftsplanung im Hinblick auf einen Beruf oder auf weitere Bildungsgänge zu entwickeln in der Lage ist. So gesehen ist die weniger gute Zensur genau so wichtig wie die gute, aber auch unterschiedliche Unterrichtsmethoden, die etwa eher auf Einzelarbeit oder eher auf Zusammenarbeit mit anderen setzen, sind dafür wichtige Erfahrungen. Im Umgang mit verschiedenen Methoden des Lernens und in der Auseinandersetzung mit den Fächern und deren Inhalten lernt das Kind sich und seine Fähigkeiten immer besser verstehen.

Methoden

Unterricht kann nämlich auf unterschiedliche Weise betrieben werden, in einer Fülle von didaktisch-methodischen Varianten. Der Lehrervortrag, den die Schüler möglichst konzentriert zur Kenntnis nehmen, ist keineswegs die einzig mögliche Form. Vorbereitungen von Theaterstücken und Konzerten, Arbeit an einer Wandzeitung über ein bestimmtes Thema, gemeinsame Projekte, - dies alles und manches andere ist auch Unterricht, solange nicht eine dieser methodischen Variationen dogmatisiert, also für die einzig vernünftige ausgegeben

wird. Das geschieht meist dann, wenn der Unterricht für äußere Zwecke, die für erzieherisch wünschenswert gehalten werden, instrumentalisiert wird. Wie in der Wissenschaft ist auch in der Pädagogik keine Methode von vornherein falsch oder unsinnig, es kommt immer auf den Zusammenhang an, in dem sie angewendet wird. Andererseits dienen Methoden in der Schule auch dazu, alters- bzw. reifebedingte intellektuelle *Mängel* zu überbrücken oder zu umgehen, was von der methodeneuphorisch argumentierenden Schulpädagogik leicht übersehen wird. Methodenvielfalt im Unterricht ist vielfach nämlich auch eine *Notlösung*, weil der *unmittelbare* Zugang zur Sache (noch) nicht möglich ist. Für Grundschüler sind über weite Strecken andere methodische Arrangements nötig als für Primaner; wird dies verkannt, ist eine unnötige Unterforderung die Folge. Je älter ein Kind wird bzw. je höher seine geistigen Fähigkeiten bereits entwickelt sind, um so weniger muß der Stoff "ganzheitlich" - "mit Kopf, Herz und Hand" - präsentiert werden, um so begrenzter und präziser kann er bearbeitet werden.

Unterricht als Emanzipation

Erst wenn das Kind seine Fähigkeiten einerseits durch Teilnahme am sozialen Leben seiner unmittelbaren Umgebung, andererseits aber eben auch durch systematischen Unterricht in der Schule erkennt und entwickelt, wird es in die Lage versetzt, seinen künftigen Standort in der Gesellschaft, seinen Status, in einem hohen Maße selbst zu bestimmen, zum Beispiel ohne Rücksicht auf die finanziellen Grenzen seiner Herkunftsfamilie. Schulleistungen sind die einzige Möglichkeit der Emanzipation des Kindes, über die es selbst verfügen kann. Das einzige Kapital, das ein Kind von sich aus vermehren kann, sind sein Wissen und seine Manieren. Das heißt umgekehrt auch, daß gerade Kindern aus sozial benachteiligten Familien ihre künftigen Chancen vorenthalten werden, wenn man ihnen unterrichtliches Lernen erspart oder gar als entbehrlich ausredet. Ohne das für alle Kinder geltende Unterrichtsangebot der Schule könnten die Reichen ihrem Nachwuchs wieder wie in

früheren Zeiten Privilegien verschaffen. Solche Privilegien gibt es zwar allein schon wegen der unterschiedlich verteilten Finanzmittel und Beziehungen immer noch in erheblichem Maße, aber daran läßt sich mit den Mitteln der Pädagogik nichts ändern. Ohne das Angebot des schulischen Unterrichts bliebe das Kind auf die Mechanismen seiner Sozialisation fixiert, die ihrerseits von den Zufälligkeiten seiner Geburt und seines Lebensmilieus abhängen. Wie bedeutsam dieser Zusammenhang ist, können wir in anderen Ländern beobachten, die sich eine bestmögliche Bildung für alle Kinder finanziell nicht leisten können oder wollen. Dort bilden Armut und Unbildung einen Teufelskreis, aus dem es kaum einen Ausweg gibt.

Stabwechsel der Generationen

Es geht aber nicht nur um die Ausstattung des Schülers für seine künftigen Lebenschancen. Vielmehr hat die Gesellschaft, die ja das Bildungssystem finanziert, ein vitales Interesse daran, daß die jeweils nachwachsende Generation das bereits vorhandene Potential an Kenntnissen und Fähigkeiten zumindest übernehmen, möglichst sogar ausweiten kann. Ohne eine Garantie für diesen Stabwechsel der Generationen würden das gesellschaftliche Leben und damit auch die Lebensqualität eines jeden einzelnen zusammenbrechen. Die Gesellschaft, in der wir im Gemenge der Generationen leben, muß immer wieder durch intelligente Arbeit und Tätigkeit reproduziert und weiter entwickelt werden, und dafür sind unterrichtliche Qualifizierungen unerlässlich. Deshalb muß es Lehrpläne, Leistungsanforderungen und deren Kontrolle geben, weil sonst die Lernarrangements in den Schulen beliebig würden und insofern am gesellschaftlichen Zweck der Veranstaltung Schule vorbeigehen könnten. Es reicht nicht aus, die Kinder nur das lernen zu lassen, was sie wollen.

Während der Unterricht im Rahmen der Berufsausbildung auf bestimmte berufliche Tätigkeiten ausgerichtet ist, dient er in der Schule der Allgemeinbildung der Schüler. Das heißt einerseits, wie schon erwähnt, daß er den Schülern helfen soll,

ihre Fähigkeiten breit zu entfalten. Es heißt auf der anderen Seite aber auch, daß die Gesellschaft auf einen *gemeinsamen* Bestand von Kenntnissen, Fähigkeiten und Vorstellungen angewiesen ist, damit die nachwachsenden Generationen die gesellschaftlichen Funktionen später wenigstens mit einem Minimum an *Gemeinsamkeiten* übernehmen können. Darüber heute einen politischen Konsens zu finden ist nicht einfach, bleibt aber gleichwohl notwendig, und diese Aufgabe kann nicht dadurch gelöst werden, daß die Betroffenen das selbst regeln, wie es im Bild der "autonomen Schule" anklingt. Wegen dieser Bedeutung des allgemeinbildenden Schulunterrichts für das Gemeinwesen kann auch auf Zensuren nicht verzichtet werden; wer das trotzdem fordert, verkennt den gesellschaftlichen Auftrag der Schule.

Lernschwierigkeiten

Nun machen nicht wenige Lehrer aus ihrer Erfahrung geltend, daß die überlieferten Vorstellungen von Unterricht und die damit verbundenen Erwartungen, die ich oben skizziert habe, für eine zunehmende Zahl von Schülern nicht mehr anwendbar seien, weil sie zu große intellektuelle oder soziale Schwierigkeiten damit hätten. Um ihnen gerecht zu werden, müßten andere Formen des Lernarrangements gesucht werden, und der Begriff des Unterrichts müsse von daher neu gefaßt werden. Die Kindheit habe sich eben radikal verändert, und der Unterricht müsse das in Rechnung stellen.

Nun wird gewiß ein guter Lehrer nicht ständig frontal unterrichten, sondern durch Methodenwechsel immer wieder neue und vielleicht sogar gelegentlich überraschende Perspektiven der Sache ins Spiel bringen. Aber die Hoffnung, dadurch könnten die Mühen des Lernens herabgesetzt werden, hat sich nicht erfüllt. Im Gegenteil scheinen die Schüler nachgerade methodenresistent zu werden: Was sich die Lehrer auch einfallen lassen, sie kurieren damit nicht den Mangel an Disziplin, an Konzentration, an Leistungsbereitschaft. Wenn es jedoch so ist, daß die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, durch keine andere Lernfähigkeit ersetzt werden kann, ergibt

es keinen Sinn, nach Alternativen Ausschau zu halten, bloß weil sie angenehmer erscheinen. Selbstverständlich muß man schwächere Kinder besonders fördern, aber das kann nur nützen, wenn dafür der *Normalfall* im Visier bleibt, daß nämlich auch diese Schüler irgendwann in die Lage versetzt werden, am üblichen Unterricht erfolgreich teilzunehmen. Dessen Maßstäbe selbst können nicht zur Disposition stehen, weil die Schule sie nur stellvertretend für die Anforderungen des Lebens zur Geltung zu bringen hat. Wenn man etwas für Schüler tun möchte, die besondere Schwierigkeiten damit haben, sich unterrichten zu lassen, dann muß man das Bildungswesen so vernünftig gliedern, daß auch sie so weit wie möglich auf ihre Kosten kommen können. Zudem hat sich als Irrtum herausgestellt, daß die neuen "offenen" Unterrichtsverfahren, welche die Schüler weitgehend mitbestimmen können, die Lernerfolge der leistungsschwächeren Schüler steigerten; die bisherigen Untersuchungen dazu zeigen eher das Gegenteil⁷. Also wäre gerade ihnen nicht mit einer schulpädagogischen Sozialromantik geholfen, die das Leben spätestens beim Berufseintritt bestraft.

45

⁷ Vgl. Siegfried Uhl: Zur Wirksamkeit neuer Lehr- und Lernverfahren, in: Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart, H. 12/1996, S. 14 ff.. Ähnliche Erfahrungen berichtet der "Arbeitskreis Gesamtschule", ein Zusammenschluß von Gesamtschullehrern in Nordrhein-Westfalen. Vgl. Ulrich Sprenger: Vier Thesen zum Thema Gesamtschule. Ein Erfahrungsbericht, in: neue deutsche schule H.14-15 /1994

3. Handlungs- und Bildungswissen

Unterricht ist also das Kernstück jeder bildungsorientierten Schule, aber nicht jeder empirisch vorfindbare Unterricht ist auch ein im vorhin definierten Sinne bildender; auch die "Utilitaristen", gegen die Humboldt sich wandte, erteilten schließlich Unterricht. Worin liegt dann aber die Besonderheit eines *bildenden* Unterrichts?

Aus der Beobachtung von Kindern läßt sich ablesen, daß sie über einen natürlichen Lernwillen verfügen, der vermutlich genetisch vorgegeben ist, weil er zum physischen und sozialen Überleben gebraucht wird. Aber genau darin liegt im allgemeinen auch seine Grenze; kulturell anspruchsvollere Formen des Lernens, wie sie im Begriff der Bildung gefaßt sind, werden davon nicht unbedingt ebenfalls erreicht. Nun sind beide Formen natürlich insofern schwer zu trennen, als sie im Alltagsleben ineinander übergehen. Ein Kind von künstlerisch engagierten oder gar tätigen Eltern wird sich für das interessieren, was die Eltern tun und was diesen offensichtlich wichtig ist. Indem es dies tut, stärkt es seine soziale Beziehung zu ihnen (= natürlicher Lernwille); zugleich jedoch wird es dadurch mit einer kulturellen Objektivation (Kunst, Musik) bekannt gemacht, die seine unmittelbare Bedürftigkeit übersteigt. Dieser Zusammenhang zeigt uns, daß es, vereinfacht gesagt, offenbar mindestens zwei verschiedene Verfahren gibt, Wissen zu erwerben, die ich *Handlungswissen* und *Bildungswissen* nennen möchte.

Die natürliche und kulturelle Wirklichkeit verrät uns von sich aus nicht, wie sie lehr- und lernbar sein könnte; sie hat von sich aus keine didaktische Struktur. Unsere unmittelbare, uns diffus erscheinende Alltagswelt ordnen wir von Kindheit an durch *Handeln*; indem wir handeln, strukturieren wir die Welt in unserem Bewußtsein zwar nicht objektiv, aber zweckmäßig für unsere Absichten. Wir machen von Kindheit an Erfahrungen mit ihr durch Ausprobieren, und wenn wir klug genug dabei werden, versuchen wir diese Erfahrungen im Interesse unseres *künftigen* Handlungserfolges zu systematisieren, um Fehler nicht zu wiederholen; wir verarbeiten sie in unserem Bewußtsein zu Vorstellungen, mit denen wir im All-

tag immer erfolgreicher zu agieren versuchen. Den größten Teil dessen, was wir überhaupt lernen, lernen wir wohl auf diese Weise, nämlich "erfahrungsorientiert", immer gebunden an bestimmte Situationen und verwertbar für vergleichbare in der Zukunft. Dieses Lernen ist parteilich, von Interessen geleitet und fragt nicht nach der Objektivität der Dinge, sondern geht davon aus, daß die Dinge so sind, wie sie erscheinen. Von dieser Art ist das spontane und ohne weitere pädagogische Anleitung erfolgende kindliche Lernen mit dem Ziel, sich in der unmittelbaren Umwelt physisch (zum Schutze der körperlichen Unversehrtheit) und sozial zu behaupten. Kinder wollen lernen, was die Eltern, die älteren Geschwister oder andere Kinder bereits können, damit sie mit diesen mithalten können.

Abgesichert werden solche je individuellen Erfahrungen - wie man ebenfalls bei Kindern beobachten kann - durch soziale Übereinkunft; sie werden mit denen anderer Individuen ausgetauscht. Auf diese Weise entsteht ein gemeinschaftlicher, kollektiver Erfahrungsschatz, der als solcher auch tradiert werden kann - von den Eltern an die Kinder, von den älteren an die jüngeren Geschwister, vom Meister an den Lehrling. Diese Art des Lernens reicht zur Lebensbewältigung im allgemeinen aus, solange es kaum soziale Mobilität gibt, die Menschen bodenständig bleiben und Traditionen das Dasein formen und bestimmen können - life as usual.

Die Frage danach, wie die Dinge sich *objektiv* darstellen, also jenseits der subjektiven Wahrnehmung und Interessen, wird erst dann interessant, wenn diese Bedingungen entfallen, also unübersehbarer wirtschaftlicher, sozialer und geistiger Wandel eintritt. Er kann zunächst für eine bestimmte Gruppe wie die vorhin erwähnten neuhumanistisch orientierten Intellektuellen eintreten, oder aber die Mitglieder einer ganzen Gesellschaft betreffen, wie wir es heute erleben. Jedenfalls bricht sich dann die Einsicht Bahn, daß es zweckmäßiger für *künftiges* erfolgreiches Handeln ist, wenn die Welt in ihrem Sosein verstanden wird, damit sie besser für die eigenen Zwecke instrumentalisiert werden kann. Das Handeln selbst wirkt ja wie ein Scheinwerfer, der nur bestimmte Ausschnitte beleuchtet, die für das jeweilige Agieren von Bedeutung sind oder wenigstens scheinen. Was da be-

leuchtet wird, stellt sich dem Handelnden als ein Komplex von Tatsachen und Wirkungen dar, der *gleichzeitig* gegeben scheint und deshalb nur mühsam in ein Nacheinander aufgeteilt werden kann. Maßstab für dieses Nacheinander ist dabei die Handlungssequenz selbst, die ja in eine zeitliche Sequenz umgesetzt werden muß: Wir fangen an zu agieren, fassen dann den nächsten Schritt ins Auge und so weiter. Die komplexe Wirklichkeit wird auf diese einzelnen Schritte hin sortiert, aber immer noch so, daß sie nicht in ihrer ganzen Komplexität ins Bewußtsein tritt, sondern im Sinne der Handlungsabsicht parteilich und insoweit einseitig wahrgenommen wird. Das hat - wie gesagt - weniger Bedeutung, solange das Leben im wesentlichen aus der Wiederholung einmal erlernter, handlungsbezogener Erfahrungen besteht.

Ein weiteres Handicap dieses handlungsorientierten Zugangs zur Wirklichkeit besteht zudem darin, daß das auf diese Weise erworbene Wissen auf denjenigen Wirklichkeitszusammenhang fixiert bleibt, der dem eigenen Handeln auch zugänglich ist. Überträgt man diese Einsicht auf das Leben der Kinder heute und auf die darin beschlossenen Handlungsmöglichkeiten, dann wird sofort klar, daß eine beträchtliche Einbuße der geistigen Entwicklung die Folge sein muß. Neue Handlungsperspektiven mit neuen Zielen und Strategien könnten daraus kaum entstehen. Ein bloß handlungs- oder lebensweltlich orientierter Unterricht würde also die Schüler auf ihr jeweiliges Milieu fixieren.

Der Sprung, von diesem Zugang abzusehen und die Welt so verstehen zu wollen, wie sie von sich aus ist, also ohne Verblendung durch das pure Interesse an ihren augenblicklich nützlichen Teilen und Aspekten, ist ein erheblicher, ein qualitativer. Er ist durch bloße Fortsetzung des eben beschriebenen Erfahrungslernens nicht möglich. Selbst wenn dieses noch so gut didaktisiert wäre, führte es doch immer wieder nur zu einer wenn auch sich möglicherweise steigernden Einsicht in die gleiche Perspektive, den Kegel des Scheinwerfers zwar erweiternd, aber das Dunkel außerhalb des Strahls nicht durchdringend. Der Sprung vom reinen Handlungsinteresse hin zur Objektivität der Dinge, also zu ihrer eigentümlichen, nicht subjektiv immer schon präformierten Existenz ist der Über-

gang zur *Bildung*, und die Voraussetzung dafür, daß dies überhaupt möglich ist, ist die wissenschaftliche Erkenntnis der Welt. Die ursprüngliche Aneignung der Welt, wie wir sie bei Kindern beobachten können, ist also zu unterscheiden von der Aneignung durch Bildung. Ein fundamentaler Mangel der später noch zu kritisierenden schulpädagogischen Konzepte besteht darin, diesen Unterschied zu ignorieren.

Dieser Sprung vom Erfahrungswissen zum Bildungswissen vollzieht sich also nicht aus dem ursprünglichen, gleichsam natürlichen menschlichen Lebenszusammenhang, der ja ein solcher von Handlungssequenzen ist; er ist vielmehr eine *kulturelle Erfindung* und Leistung. Allerdings wäre es weltfremd anzunehmen, diese neue Ebene des menschlichen Denkens und Erkennens sei von reiner Zweckfreiheit bestimmt, sozusagen lediglich der Betrachtung des Wahren, Schönen und Guten gewidmet, wie es zeitweise im klassischen deutschen Bildungsideal ausgedrückt schien. Eine solche Idealisierung verkennt, daß es auch hier letztlich um Handlungsorientierung geht, allerdings um eine aufschiebbare. Bildungslernen ist Handlungslernen für die Zukunft, für Situationen und Aufgaben, die im Augenblick noch gar nicht erkennbar und um so weniger vorauszusehen sind, je diffuser die Lebensperspektive des (jungen) Menschen in einer offenen Gesellschaft ist. Das schließt nicht aus, daß dabei auch für den aktuellen Lebensbezug etwas abfällt. Auch das Bildungsbürgertum, das jene Idealisierung verkündete, wollte mit seinem Bildungswissen zumindest kommunikativ handeln, also etwa "gebildete" Gespräche darüber führen. Ein Schüler, der mit niemandem über seine schulischen Bildungserfahrungen reden kann, weil etwa das Elternhaus daran nicht interessiert ist, hat es auch besonders schwer, sich mit seinem Bildungswissen zu identifizieren.

Von der ursprünglichen Handlungsorientierung des menschlichen Denkens und Lernens führt also kein gerader Weg zum Bildungslernen, wohl aber umgekehrt: Das Bildungslernen macht für alle möglichen Handlungsorientierungen und Verwendungszwecke disponibel; nicht zuletzt deshalb ist es ja erfunden worden. Auf dieser Einsicht beruht auch der Kern des Humboldtschen Konzepts der Allgemeinbildung, und er ist

nach wie vor gültig - gerade auch im Bereich der Berufsausbildung im engeren Sinne, wo, wie wir noch sehen werden, die Einsatzfähigkeit des Ausgebildeten um so höher eingeschätzt wird, je allgemeiner und grundlegender seine Ausbildung angelegt ist. Andererseits schafft das naturwüchsige Handlungslernen erst die Voraussetzung für Bildungslernen, weil es die Erfahrungen vermittelt, an die dieses anknüpfen kann. Bildungslernen löst keineswegs das Handlungslernen ab oder läßt es als minderwertig hinter sich; vielmehr behalten beide Formen ihre je besondere Bedeutung, und im besten Falle befruchten sie einander.

Naturwüchsiges Erfahrungslernen und Bildungslernen folgen also nicht auseinander, sondern beruhen auf einer zunächst einmal nicht vermittelten Konfrontation, deren Widerspruch nicht ohne weiteres aufgelöst werden kann. Man kann das daran erkennen, daß je nach sozialem Status Bildungslernen zur Entfremdung vom Herkunftsmilieu führen und zu entsprechenden Konflikten führen kann, was vom Handlungslernen so nicht zu erwarten ist.

Das Kind ist von sich aus im allgemeinen bereit zum Erfahrungslernen, weil es ihm zur Bewältigung seines Alltagsleben unmittelbar nützlich erscheint und ihm zu seiner sozialen Reputation verhilft; gegen Bildungslernen jedoch entwickelt es aus demselben Grunde leicht Widerstände, und darin dürfte eine wichtige Ursache für die verbreitete Schul- und Unterrichtsverweigerung liegen. Diese erscheint ihm um so gerechtfertigter, je weniger - wie offensichtlich gegenwärtig - seine soziale Umwelt oder sogar seine Lehrer von Bildung etwas halten. Wenn das kindliche Bildungslernen nicht ebenso wie das Handlungslernen zur sozialen Akzeptanz und Ermutigung führt, wird der Durchhaltewille des Kindes geschwächt. Das Kind merkt nicht, wenn es sich bildet, aber es merkt, wenn es sich in seinem Alltag durch Lernen erfolgreicher bewegen kann.

Bildungslernen unterscheidet sich vom handlungsorientierten Erfahrungslernen also vor allem in folgenden Punkten:

- Es verlangt einen längeren Atem, weil der Nutzen der Lernergebnisse nicht sofort erkennbar wird.
- Es verlangt Eingewöhnung in die Regeln einer über weite Strecken um sich selbst kreisenden geistigen Tätigkeit.

- Es verlangt die ausdauernde Fähigkeit zur *einsamen* Beschäftigung mit geistigen Ansprüchen.
- Es verlangt eine besondere Ordnung und Stufung des Lernens, die gerade nicht an spezifische Sequenzen des Alltagshandelns gebunden ist, sondern - daran gemessen - an eine künstliche; die systematische geistige Arbeit hat ihre eigene Logik.
- Diese führt zu relativ abstrakten Weltvorstellungen, von denen oft nicht klar ist, in welchem Zusammenhang sie einmal angewendet werden können.
- Im Vordergrund steht nicht die subjektive Bedürfnis- und Interessenlage, sondern der Anspruch des Objektiven, der der subjektiven Verfaßtheit und Gestimmtheit gleichgültig gegenübersteht; weder fremdsprachliche Vokabeln noch mathematische Regeln fragen danach.

Wenn Bildungsorientierung aber eine *besondere* Form des Unterrichtens mit einem spezifischen Ziel ist, dann folgt daraus, daß er zwar *allen* Kindern vom ersten Schuljahr an angeboten werden muß, aber nach aller Erfahrung nicht von allen durchgehalten werden kann; insofern ist das Bildungsangebot letztlich Sache einer geistig dazu fähigen Auswahl, die man "Eliten" nennen kann oder nicht. Die Fähigkeit dazu hängt in erster Linie von der Möglichkeit ab, sich von seinen unmittelbaren Interessen und Bedürfnissen *zeitweise* - nicht generell - *distanzieren* zu können. Wieweit und bei wie vielen man diese Disposition fördern kann, ist natürlich in jedem Einzelfall zunächst einmal offen, aber die Erfahrungen mit der Bildungsreform zeigen, daß dies deutliche Grenzen hat. Aber erst die heutige Schulreformpädagogik hat durchzusetzen versucht, daß niemandem mehr zuteil werden solle, wozu nicht alle fähig sind. Was die Schule mit Schülern machen soll, die diesen langen Atem nicht haben, wird uns noch beschäftigen müssen.

Es geht auf dieser Ebene der Argumentation noch gar nicht um Schulfächer und -stoffe und um Einzelheiten der Unterrichtsmethodik, sondern lediglich um die Feststellung, daß der Erwerb von Bildungswissen einen *eigentümlichen* Zugang zur Welt darstellt, der nicht in einer Variation des alltäglichen

Handlungswissens besteht. Unterricht spielt übrigens bei beiden Zugangsweisen eine Rolle, er ist nicht auf die Vermittlung von Bildungswissen beschränkt; auch Handlungswissen läßt sich - wie die Geschichte der Berufsausbildung und auch der Schule zeigt - systematisch unterrichten.

(Leerseite im Original)

II. Warum die Bildung in Mißkredit geraten ist

Wem die bisherige Argumentation einleuchtet, der wird sich fragen, warum die Bildungspolitik - die sogenannte - und die Protagonisten der Schulreform sich vom Bildungskonzept als Leitmotiv des öffentlichen Bildungswesens in den letzten Jahrzehnten entfernt haben.

Das hatte im wesentlichen *politische* Gründe. Die erwähnte berufsorientierte Umdeutung der Bildung zu Beginn unseres Jahrhunderts war bereits geprägt von schlechtem Gewissen: aus der ursprünglichen Idee der Bildung für alle war eine elitäre geworden, zu der faktisch nur die Kinder des Bürgertums Zugang hatten. Seitdem steht die Korrektur dieser Lage auf der politischen Tagesordnung. Nach dem Ersten Weltkrieg sollte die strikte Trennung zwischen Volksschule und Gymnasium aufgehoben werden, heraus kam im wesentlichen die Einführung der vierjährigen Grundschule für alle Kinder (1920) und als Folge davon die Öffnung der Gymnasien und Hochschulen für Kinder aus den nichtbürgerlichen Schichten. Die Weimarer Republik tat jedoch kaum etwas für die finanzielle Unterstützung dieser Bildungsneulinge, die Schulgeld zahlen und für ihr Studium selbst aufkommen mußten, und nicht zuletzt aus diesem Grunde lief die studentische Jugend mehrheitlich zum Nationalsozialismus über⁸. Der schaffte die Konfessionsschulen ab, ordnete die Gymnasialformen neu, drängte das humanistische Gymnasium zurück, ohne es ganz abzuschaffen, richtete eigene Eliteschulen ein und überzog alle Schulen mit seinen ideologischen Parolen. Das gegliederte Schulwesen beseitigte er nicht, im Gegenteil konzentrierte er die Ausbildung der Volksschullehrer wieder auf eigene Institutionen unterhalb der Universität. Das war im wesentlichen die bildungspolitische Lage, als die Alliierten nach Kriegsende Deutschland besetzten.

55

⁸ Vgl. Michael H. Kater: Studentenschaft und Rechtsradikalismus in Deutschland 1918 - 1933, Hamburg 1975

4. Bildung unter Tatverdacht

Die Siegermächte standen vor der Aufgabe, nicht nur ein besiegtes Regime zu ersetzen, sondern wegen dessen totalitärer Ausbreitung in alle Lebensbereiche auch alle inneren Verhältnisse in Deutschland neu zu ordnen. Dazu mußte, so schien es, auch die Erneuerung der öffentlichen Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule gehören. Wie konnten die unfäßlichen Verbrechen in einem Volk und durch ein solches geschehen, das stolz auf seine humanistische Bildung war? Hatte diese nicht gerade bei den gebildeten Eliten des Dritten Reiches, wozu ja auch die SS gehörte, schändlich versagt, die ja *vor* 1933 die Schulen und Hochschulen besucht hatten, also keineswegs erst durch die Nationalsozialisten erzogen werden mußten? Die deutsche Bildungstradition geriet auf diesem Hintergrund geradezu zwangsläufig unter den Verdacht der Mittäterschaft, weil sie das Böse nicht nur nicht verhinderte, sondern dagegen auch keinen erkennbaren Widerstand zu setzen vermochte. Deshalb erschien zumindest auf den ersten Blick eine bloße politisch-ideologische Säuberung und organisatorische Rekonstruktion unter Bezug auf die Zeit vor der nationalsozialistischen Machtergreifung nicht ausreichend. Aber woher sollten Alternativen genommen werden?

Bildungsreform durch die Alliierten

Keine der vier Besatzungsmächte brachte einen fertigen Plan mit für die Neugestaltung Deutschlands, auch die sowjetische nicht⁹; das galt auch für den Bereich der öffentlichen Erziehung. Die größten Anstrengungen unter den westlichen Alliierten¹⁰, das deutsche Bildungswesen von Grund auf zu reformieren, entwickelten die Amerikaner. Im ersten Jahr der Besatzungszeit beschränkten sie sich zwar auf die Bestrafungsaktionen der Entnazifizierung und Entmilitarisierung; dazu gehörten auch die Schließung der Schulen, die erst im Herbst 1945 wieder geöffnet wurden, sowie die "Entnazifizie-

56

⁹ Vgl. Wolfgang Leonhard: Die Revolution entläßt ihre Kinder, Köln 1961, S. 333

¹⁰ Zur Umerziehungspolitik der Alliierten: Karl Ernst Bungenstab: Umerziehung zur Demokratie, Düsseldorf 1970. Hans-Werner Fuchs/Klaus-Peter Pöschl: Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945-1949, München 1986. Karl Heinz Füssl: Die Umerziehung der deutschen Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955, Paderborn 1995. Manfred Heinemann (Hg): Umerziehung und Wiederaufbau, Stuttgart 1981. Günter Pakschies: Umerziehung in der britischen Besatzungszone, Weinheim 1979

rung" der Lehrer, der Lehrpläne und der Schulbücher. Die Amerikaner konnten sich dabei auf das Postdamer Abkommen berufen, in dem es unter Punkt 7 heißt: "Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehrsätze völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird".

Aber im Sommer 1946 besuchte eine Kommission von amerikanischen Bildungsexperten im Auftrag der amerikanischen Regierung die US-Zone, um über den Zustand des deutschen Bildungswesens ein Gutachten zu erstellen (*Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland*). Die Kommission wurde nach ihrem Vorsitzenden George F. Zook benannt, der Präsident des *American Council on Education* war. Ihr Bericht leitete eine entscheidende Wende der amerikanischen Umerziehungspolitik ein; mit ihm kam das Ende der negativen, bestrafenden Reeducation-Politik, die neue Zielformel hieß *re-construction*. Politisch war diese Wende eingeleitet worden durch eine Rede, die der amerikanische Außenminister Byrnes am 6. September 1946 in Stuttgart gehalten hatte. Sie deutete wenn auch noch in vorsichtigen Worten insofern eine Änderung der amerikanischen Haltung gegenüber den besiegten Deutschen an, als immer klarer wurde, daß die Sowjets nicht gewillt waren, die von ihnen im Osten besetzten Gebiete für Verhandlungen zur Disposition zu stellen; für die westlichen Alliierten kam es nun darauf an, den kommunistischen Einfluß zu beschränken und die Deutschen dafür zur Mitarbeit zu gewinnen.

Die Kommission machte nun auch Vorschläge für eine Umgestaltung des deutschen Schulwesens, indem sie zu präzisieren versuchte, was unter einem *demokratischen* Erziehungswesen eigentlich zu verstehen sei. Die wichtigsten davon fanden im Juni 1947 sogar Eingang in die berühmt gewordene Direktive Nr. 54 des Kontrollrats, wurden also auch von der sowjetischen Vertretung übernommen. Trotz des sich abzeichnenden "kalten Krieges" fanden die vier Alliierten also in der Frage der

Demokratisierung des Bildungswesens noch einmal zusammen - was allerdings, wie sich bald zeigen sollte, nur deshalb möglich war, weil die sowjetische Seite die entscheidenden Schlüsselbegriffe anders interpretierte als die Westmächte. Die wesentlichen Forderungen der Direktive Nr. 54 lauteten:

"Gleichheit der Bildungschancen, Unentgeltlichkeit des Unterrichts und Lehrmittelfreiheit, Vollschulpflicht bis zum 15. und Teilschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, Gesamtschulsystem für die Pflichtschulen und Ablösung der vertikalen durch die horizontale Differenzierung, Erziehung und Bildung zur staatsbürgerlichen Verantwortung und zum demokratischen 'way of life', Internationalisierung der Lehrplaninhalte und Fremdsprachenunterricht ohne Vorurteile, Einführung der Erziehungs- und Berufsberatung, gesundheitliche Erziehung und Unterweisung, universitäre Lehrerbildung, Beteiligung der Bevölkerung an der Bildungspolitik und Bildungsreform"¹¹.

Unter "Demokratisierung" des Bildungswesens verstand die Direktive also offensichtlich die Herstellung derjenigen schulorganisatorischen und finanziellen Bedingungen, die es *jedem* Schüler ermöglichen sollten, seine Fähigkeiten in einem höchstmöglichen Maß zu entfalten. Dies schien den Alliierten nur gegeben, wenn zunächst *alle* Kinder möglichst in die gleiche Schule gehen und wenn das Schulwesen nicht von vornherein mehrgliedrig angelegt ist, so daß eine frühe Trennung zwischen Volksschülern, Realschülern und Gymnasiasten unvermeidlich würde. Es war also nicht damit getan, wenn lediglich einigen besonders begabten Volksschülern der Aufstieg zum Gymnasium ermöglicht wurde. Wollte man jedoch so etwas wie Chancengleichheit herstellen, so mußte der Besuch höherer Schulen sowie die Benutzung der Lehr- und Lernmittel kostenlos sein.

Die Zook-Kommission sah also das überlieferte, gegliederte deutsche Schulsystem als in seiner inneren Struktur undemokratisch an, weil es den wirtschaftlich besser gestellten Teilen des Volkes auch die besseren Bildungschancen bot. Wollte man dies ändern, so mußte auch die Ausbildung der Lehrer einheit-

58

¹¹ Leonhard Froese: Bildungspolitik und Bildungsreform, München 1969, S. 25 f.

lich sein, und das konnte nur heißen: akademische, also universitäre Ausbildung für alle Lehrer - auch für die Volksschullehrer, die bisher an besonderen Pädagogischen Akademien ausgebildet worden waren.

Einer der wichtigsten Gründe aber, weshalb schon in der Weimarer Zeit die Einführung der universitären Lehrerbildung scheiterte, war die Konfessionalität der Volksschulen und damit auch der Ausbildung ihrer Lehrer. Eine konfessionelle Schule mußte auch entsprechend gläubige Lehrer haben, und über deren Gläubigkeit konnte nur die zuständige Kirche wachen. Eine solche Überwachung aber wäre bei einer universitären Lehrerausbildung, die sich dem Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre unterwerfen müßte, nur sehr begrenzt wenn überhaupt möglich gewesen, zumal sie sich ja nicht nur auf ein Fach - Religionsunterricht bzw. Theologie - hätte beschränken können.

Die Amerikaner forcierten nun die Durchsetzung der Reformprinzipien und forderten die Länder ihrer Zone auf, entsprechende Vorschläge für die Neuorganisation des Schulwesens zu unterbreiten. Dabei kam es zu einer offenen Auseinandersetzung zwischen der Militärregierung und dem Land Bayern. Dort hatte um die Jahreswende 1946/47 nach der Landtagswahl die CSU die Regierung übernommen - immer noch unter Oberaufsicht der Besatzungsmacht. Minister für Kultus und Unterricht war der konservative Aloys Hundhammer geworden. Im Februar 1947 hielt der Leiter der Sektion für Erziehung und religiöse Angelegenheiten beim amerikanischen Oberkommando in Berlin, John W. Taylor, eine Rede in München, um die amerikanischen Vorstellungen zu verdeutlichen.

"Wo die Verfassung konfessionelle Schulen zuläßt oder wo sie die Regel sind, da besteht die Gefahr der leistungsunfähigen Zwergschule ... Die höhere Schule im alten deutschen Sinn, die privilegierte Schule, ist ein Unrecht gegen die Massen des deutschen Volkes und ein Anachronismus in einer demokratisch werdenden Welt ... Solange die Ausbildung der Volksschullehrer in besonderen Anstalten erfolgt, die nicht das Hochschulniveau haben,

und die Ausbildung der akademischen Lehrer an den Universitäten, kann von einem einheitlichen, innerlich gegliederten Lehrerstand nicht die Rede sein. Darum ist es notwendig, die Ausbildung aller Lehrergruppen an Hochschulen und Universitäten zu verlegen"¹².

Hundhammers Antwort lief jedoch auf eine Absage an alle wesentlichen Forderungen der Amerikaner hinaus.

"Der Grundsatz der sozialen Gleichberechtigung muß in allen Schulen mit größtem Verantwortungsernst durchgeführt werden. Die Teilnahme an den geistigen Gütern der Menschheit durch Bildung darf nicht das Vorrecht einzelner Stände sein. Deswegen sollen jene Schulen, deren besondere Aufgabe es ist, die von Natur hierzu Befähigten zu höheren und höchsten Bildungszielen zu führen, allen wirklich Begabten ohne Unterschied des Standes und Vermögens der Eltern zugänglich gemacht werden. ... Zwei Tatsachen dürfen freilich in dem berechtigten Ringen um die soziale Gerechtigkeit der Schulverfassung nicht übersehen oder geleugnet werden: Einmal die Tatsache, daß die Begabung für höhere Bildungsziele von der Natur nun einmal nur einem zahlenmäßig begrenzten Personenkreis vorbehalten ist; und sodann die weitere Tatsache, daß diese Begabungen sich zwar auf alle Stände und Klassen der Bevölkerung verteilen, nicht aber so, daß sie prozentual völlig gleichmäßig unter den einzelnen sozialen Schichten verteilt sind. Diese biologisch gegebene Ungleichheit kann durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden, auch nicht durch die Änderung unseres sogenannten zweispurigen Schulsystems zugunsten eines Einheitsschulsystems"¹³.

Hundhammer stützte sich also auf jene damals in Deutschland allgemein akzeptierte Begabungstheorie, nach der die soziale Schichtung eines Volkes im großen und ganzen auch seine Begabungsstruktur widerspiegelt, so daß Ungerechtigkeiten nur in Einzelfällen auftreten könnten; für diese Fälle müsse eben ein sozialer Aufstieg durch höhere Bildung ermöglicht werden.

60

¹² zit. n. Wolfgang Klafki: Restaurative Schulpolitik 1945 - 1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern, in: ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 1976, S. 253 ff., hier S. 277

¹³ Zit. n. Wolfgang Klafki: ebd. S. 277 f.

Der Forderung nach universitärer Lehrerbildung hielt Hundhammer entgegen: "Es darf bei Erörterung der Frage der Volksschullehrerausbildung nicht übersehen werden, daß Bayern unter allen deutschen Ländern die am meisten ländliche Siedlungsform und darum die größte Zahl an Landschulen hat, daß daher der überwiegende Teil der Volksschullehrerschaft zeitlebens auf dem Lande zu wirken hat und mit dem Landvolk und der Dorfkultur innerlich verbunden sein muß, daß aus diesem Grunde auch der Zustrom zum Volksschullehrerberuf aus dem Landvolk nicht erschwert, sondern aufrechterhalten werden muß. Aus diesen und anderen Gründen soll die Ausbildung des Volksschullehrers auf besonderen Bildungsanstalten erfolgen, die auf der 7. Klasse der Volksschule aufbauend, somit die Bekanntschaft mit der Volksschule aus eigenem Erleben als wichtige Vorbildung voraussetzen und in einem organisatorisch und innerlich geschlossenen 7-jährigen Lehrgang eine dem Bildungsziel der höheren Schule völlig gleichwertige Allgemeinbildung und die für die Volksschularbeit erforderliche theoretische und praktische Berufsbildung vermitteln"¹⁴.

Hundhammer sah also den Beruf des Volksschullehrers weiterhin als Aufstiegsberuf für Volksschulabgänger an; eine universitäre Ausbildung, wie sie die Amerikaner forderten, hätte aber diesen Personenkreis notwendigerweise ausgeschlossen, weil er ja nicht die Eintrittskarte für ein solches Studium, das Abitur, vorweisen konnte.

Hundhammer, der im Konzentrationslager Dachau inhaftiert und insofern über den Verdacht nationalsozialistischer Gesinnung erhaben war, hatte bei seinem Widerstand zweifellos die Mehrheit der Bevölkerung hinter sich. Damals standen sich zwei Grundpositionen gegenüber, die einander weitgehend ausschlossen, ja, die einander nur schwer verständlich zu machen waren. Taylor und die anderen Amerikaner waren im historischen Sinne zweifellos moderner, weil sie die Momente der individualisierenden horizontalen wie vertikalen Mobili

61

¹⁴ Zit. n. Wolfgang Klafki: ebd. S. 279

tät zur Geltung brachten; für sie standen die Rechte des Individuums im Mittelpunkt, die grundsätzlich denen anderer Individuen gleich seien, insofern sie alle als gleichberechtigte Staatsbürger zu gelten haben. Hundhammer dagegen sah den einzelnen im Rahmen seiner konkreten sozialen Kontexte, seiner Abhängigkeiten, aber auch Geborgenheiten, und nach seiner Auffassung hatte das Bildungssystem die Aufgabe, diese sozialen Kontexte zu reproduzieren und zu verstärken. Massenhafter sozialer Aufstieg war darin nicht vorgesehen. Über diesen historischen Zustand waren aber die demographischen Veränderungen, die der Krieg bewirkt hatte, längst hinausgegangen.

Hundhammer verfolgte eine Taktik des hinhaltenden Widerstandes. Der "Bayerische Kulturkampf" erregte damals viel Aufsehen und dauerte bis 1950, dann gaben die Amerikaner auf; sie hatten keine einzige ihrer Forderungen durchsetzen können. Die Gegenkonzepte der bayerischen SPD und des Bayerischen Lehrervereins zur Position Hundhammers fanden nur bei einer Minderheit in der Bevölkerung Rückhalt. Die Amerikaner befanden sich in einer schwierigen Lage; sie konnten zwar Reformpläne von den deutschen Behörden anfordern, diese genehmigen oder ablehnen, aber sie zögerten verständlicherweise, ihren Willen einfach durch Befehle durchzusetzen.

Die Reformforderungen der Alliierten, wie sie in der Direktive Nr. 54 zum Ausdruck kamen, wurden in dieser Auseinandersetzung als "Schulreform der Besatzungsmacht" diffamiert. Aber das traf nicht zu. Alle diese Forderungen waren solche der *internationalen* bürgerlich-liberalen reformpädagogischen Bewegung, die auch in Deutschland in der Weimarer Zeit aufgeblüht war. Es gab auch eine deutsche Tradition der "Einheitsschule" für alle Kinder, deren Abschlüsse je nach Begabung und Leistungsfähigkeit der Schüler gestuft werden sollten. Propagiert wurde diese Schulform, die die überlieferte Trennung der Schulformen ablösen sollte, vor allem von den Sozialdemokraten und vom Deutschen Lehrerverein, der größten Organisation der Volksschullehrer, aber sie war bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges in Deutschland nicht verwirklicht worden.

Das bildungspolitische Engagement der Amerikaner nährte aber den Verdacht, die Besatzungsmacht wolle ihr eigenes Sekundarschulwesen auf deutsche Verhältnisse übertragen und auf diese Weise den militärischen Sieg kulturell vollenden. Das traf zwar nicht zu, aber immerhin vertraten die Amerikaner nicht eine demokratische Bildungspolitik schlechthin, sondern nur eine mögliche Variante, die sich bei ihnen politisch durchgesetzt hatte. Das amerikanische Highschool-System war damals beherrscht vom Konzept des auf den Philosophen John Dewey zurückgehenden sogenannten Pragmatismus. Demokratie wurde hier als eine *Lebensform* verstanden, nicht in erster Linie als eine Form der politischen Verfassung. Für die Schulen hatte diese Vorstellung zur Folge, daß in ihnen mehr auf die Art und Weise des Umgangs innerhalb der Schülerschaft wie auch zwischen Lehrern und Schülern geachtet wurde - also zum Beispiel auf Toleranz und Kooperationsfähigkeit - als auf das, was die Schüler tatsächlich lernten; jedenfalls behaupteten dies die Kritiker. Ganz im Sinne dieser Lebensformorientierung monierte die Zook-Kommission nun die deutsche Bildungstradition. Sie sei "aus einer längst unzeitgemäß gewordenen aristokratischen, militärischen Tradition" erwachsen, "die den deutschen Führern eine internationale Räubermoral nahelegte und ihren Anhängern kritiklosen Gehorsam zur selbstverständlichen Gewohnheit machte. Die Wirkungen dieser Überlieferung sind im Schulwesen klar erkennbar; der Schulaufbau betont die Klassenunterschiede, und die weithin vorherrschende Methode ist die der Übermittlung von Unterrichtsstoffen"¹⁵.

Verständlicherweise gingen zumal die westlichen Besatzungsmächte mehr oder weniger bewußt davon aus, daß ihr eigenes Bildungssystem besonders fortschrittlich-demokratisch sei, und sie neigten dazu, es in ihrer jeweiligen Besatzungszone einzuführen. Aber dabei wurde auch schnell deutlich, daß sie aus unterschiedlichen Traditionen heraus verschiedene Bildungssysteme entwickelt hatten, so daß die Frage, was denn nun ein demokratisches sei, weitgehend offen bleiben mußte. Die Briten engagierten sich dafür ohnehin weniger als die Amerikaner und überließen die Reorganisation des Bildungswesens weitgehend den Deutschen selbst, und

63

¹⁵ zit. n. Erich Weniger: Die Epoche der Umerziehung 1945-1949, Teil 1-4, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, H. 10 und 12/1959, H. 1 und 2/1960, S. 518

die Franzosen, die vor allem die Konfessionalität der Volksschule beseitigen wollten, konnten deren Rekonfessionalisierung nicht verhindern. Die Schulreformbemühungen der westlichen Alliierten sind also im Kern gescheitert.

Anders verlief die Entwicklung in der Sowjetischen Besatzungszone. Das Einheitsschulgesetz vom Mai 1946 war stark von reformpädagogischen Vorstellungen der Weimarer Zeit geprägt. Es führte die achtjährige Grundschule ein, auf der sich eine vierjährige Oberschule bzw. eine dreijährige Berufsschule aufbaute. Ferner wurden Schulgeldfreiheit und finanzielle Hilfen für sozial Schwache festgelegt. Die Einrichtung von sogenannten "Arbeiter- und Bauernfakultäten" an den Universitäten brach zudem das bisherige Bildungsmonopol und führte neue soziale Schichten an die Universität und damit auch an gesellschaftliche Führungspositionen heran. Nur in der Sowjetischen Besatzungszone wurden die Bestimmungen der Kontrollratsdirektive Nr. 54 weitgehend verwirklicht.

Bei der deutschen Linken - Sozialdemokraten, Gewerkschaftern, einigen Lehrerorganisationen - ist seither die Überzeugung entstanden, in Westdeutschland sei damals eine Modernisierung des Bildungswesens dank des Widerstandes politisch-reaktionärer Kräfte versäumt worden; die dann mit großer Verspätung Ende der sechziger/ Anfang der siebziger Jahre einsetzende Reform wäre sonst entweder überhaupt entbehrlich gewesen oder hätte mit größerer Gelassenheit erfolgen können, wenn die Gunst der Stunde damals für eine grundlegende Reform genutzt worden wäre. Aber war sie überhaupt nötig und warum wurde sie dann nicht realisiert? Die Gründe dafür zu erkennen, ist für das Verständnis und die Beurteilung der weiteren Entwicklung schon deshalb wichtig, damit sich daran keine Legenden ranken.

Die gescheiterte "Entnazifizierung"

Die vor allem in der amerikanischen Zone unglückliche Handhabung der Entnazifizierung machte die Reformbestrebungen verdächtig im Sinne einer "kulturellen Besatzungspolitik". Gemeinsam mit der Demilitarisierung und der Demontage war die Entnazifizierung als Strafmaßnahme gedacht, auf die sich

die Alliierten verständigt hatten. Sie fand einerseits in Prozessen wie in Nürnberg statt, wo über die Hauptkriegsverbrecher Gericht gehalten wurde. Darüber hinaus aber war jeder einzelne Deutsche davon betroffen.

"Die erste Phase begann mit Verhaftungen und Internierungen. Das Ergebnis bestand Ende 1945 grob gesprochen 'aus vollen Internierungslagern und leeren Ämtern'. Bei Aktionen des Jahres 1945 wurden in der US-Zone 117.512, in der britischen 68.500, in der französischen 18.963 und in der russischen 67.179 Personen verhaftet ... Es folgte die Ausgabe des berühmten 'Fragebogens', der von Ernst von Salomon zum Gegenstand eines der meistgelesenen gleichnamigen Nachkriegsromane gemacht worden ist. Der von den Amerikanern ausgearbeitete, 132 Rubriken umfassende Fragebogen sollte genaueste Aufschlüsse liefern über persönliche Daten, politische Vergangenheit, insbesondere Mitgliedschaft in Organisationen, Bildungsstand, Berufsleben, Vermögensverhältnisse und Auslandsaufenthalte. Auf Fälschung und Unterschlagung von belastenden Tatsachen standen schwere Strafen ... Ein riesenhaftes bürokratisches Verfahren rollte an. Bis März 1946 wurden der Militärregierung 1,39 Millionen Fragebogen in der US-Zone eingereicht"¹⁶.

Im März 1946 wurde dort das sogenannte "Gesetz zur Befreiung vom Nationalsozialismus und Militarismus", kurz "Befreiungsgesetz" genannt, verkündet, das die Entnazifizierung deutschen Spruchkammern unter amerikanischer Aufsicht übertrug.

"Nach diesem Befreiungsgesetz mußte jeder Deutsche über 18 Jahre einen Meldebogen zur politischen Überprüfung ausfüllen. Von der Abgabe dieses neuen Fragebogens waren der Empfang von Lebensmittelkarten und eine Beschäftigung abhängig. Gegen eine Reihe von belasteten Personen mußte automatisch Anklage erhoben werden, gegen die anderen je nach Ergebnis des Meldebogens. In allen Stadt- und Landkreisen wurden Spruchkammern ge-

65

¹⁶ Christoph Kleßmann: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945 - 1955, 3. Aufl., Bonn (Bundeszentrale für Politische Bildung) 1984, S. 87

bildet, die in einem prozeßähnlichen Verfahren die Betroffenen in fünf Hauptkategorien ... einstufen und entsprechende Strafen verhängen mußten. Deren Skala reichte von Einweisung ins Arbeitslager bis zur Zahlung einer Geldbuße für die ersten vier Kategorien. Berufungskammern dienten als zweite und Revisionsinstanz ... In der US-Zone waren von diesen Meldebogenverfahren rund 13 Millionen Menschen betroffen. Aus dieser Zahl von Meldebogen ergaben sich etwa 3,5 Millionen Fälle, die zu verhandeln waren. Auf dem Höhepunkt der Aktion arbeiteten in der US-Zone 545 Spruchkammern mit insgesamt 22.000 Mitgliedern. Dabei machte die Besetzung dieser Spruchkammern verständlicherweise große Schwierigkeiten, da nur wenig politisch unbelastetes Fachpersonal - der Vorsitzende sollte die Befähigung zum Richteramt oder zum höheren Verwaltungsdienst haben - zur Verfügung stand und die Aufgabe als höchst undankbares Geschäft galt. So kam es schließlich Ende 1946 gar zu einem Gesetz, das die Ministerien zur Dienstverpflichtung geeigneter Personen ermächtigte, 'eine Art Kidnapping zur Befreiung des deutschen Volkes vom Nationalsozialismus und Militarismus', wie es der bayerische Ministerpräsident Hoegner später nannte"¹⁷.

Die Engländer und Franzosen gingen in dieser Frage weniger perfektionistisch und eher pragmatisch vor, während in der sowjetischen Besatzungszone die personellen Säuberungen - über 500000 Personen aus der öffentlichen Verwaltung und der Industrie sowie die Hälfte aller Lehrer wurden zunächst entlassen - mit umfangreichen strukturellen Veränderungen verbunden wurden. Ganz im Sinne der marxistisch-leninistischen Interpretation des Faschismus bedeutete Entnazifizierung für die Sowjets auch Bodenreform und Enteignung sowie Verstaatlichung der großen Industriebetriebe.

In den westlichen Besatzungszonen, vor allem in der amerikanischen, regte sich jedoch zunehmend Kritik an der Form der Entnazifizierung - angeführt vor allem von den beiden Kirchen. Die Hessische Kirchenleitung unter maßgeblicher Mitwirkung von Martin Niemöller forderte sogar ihre Pfarrer zum

66

¹⁷ Christoph Kleßmann: ebd. S. 89

Widerstand auf. Eugen Kogon, von den Nationalsozialisten verfolgt und ins Konzentrationslager eingeliefert, wies 1947 in einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel *Das Recht auf den politischen Irrtum* darauf hin, daß die Alliierten für diese Verfahren, bei denen praktisch jeder erwachsene Deutsche seine *Unschuld* beweisen mußte, die These von Goebbels übernommen hätten, das deutsche Volk und der Nationalsozialismus seien eins.

"Die Form, wie man das deutsche Volk nunmehr seit 2 Jahren vom Nationalsozialismus und Militarismus zu befreien versucht, hat zu dem reichlich chaotischen Zustand, in dem wir uns befinden, viel beigetragen. Das Ergebnis ist vorerst, jeder Kundige weiß es, weniger Denazifizierung als Renazifizierung. Das böse Wort läuft um: 'Seitdem uns die demokratische Sonne bescheint, werden wir immer brauner'. Deutsche Mängel und alliierte Fehler haben einander mit verhängnisvoller Sicherheit, als ob sie aufeinander abgestimmt gewesen wären, ergänzt und die Anstrengungen der Einsichtigen bisher beinahe um jeden Erfolg gebracht"¹⁸.

Aber auch unter den Alliierten war längst Kritik laut geworden. Der amerikanische Kongreß hielt schließlich diese Entnazifizierungspolitik für völlig verfehlt, so daß die Amerikaner die Überwachung der Durchführung des "Befreiungsgesetzes" 1948 aufgaben, alles weitere also den Deutschen überließen.

Der Versuch, ein ganzes Volk auf seine politische Gesinnung und Tätigkeit hin zu überprüfen, war zweifellos ein schwerer politischer Fehler, praktisch nicht durchführbar und mit vielen Ungereimtheiten und Ungerechtigkeiten verbunden. So wurden die "kleinen Fälle" zuerst behandelt und zum Teil hart bestraft. "Die 'Großfälle', deren Abwicklung durch umfangreiche Ermittlungen und Erhebungen verzögert wurden, profitierten von der zwischenzeitlich eingetretenen Veränderung der Haltung der Besatzungsmächte gegenüber Deutschland; sie erhielten vergleichsweise lächerliche Sühnemaßnahmen"¹⁹ Auf diese Weise wurden gerade die wirklich Schuldigen nicht erfaßt. Außerdem erregte in der Bevölkerung nicht unberechtigtes Mißtrauen, daß die deutschen Spruchkammern parteipolitisch zusammengesetzt waren. Zu den Ungerechtigkeiten der

67

¹⁸ zit. n. Christoph Kleßmann: ebd. S. 387

¹⁹ Ernst Deuerlein: Deutsche Geschichte von 1945 bis 1955, Konstanz 1965, S. 77 f.

Entnazifizierung gehörte auch, daß die Alliierten die für die Verwaltung und Verteilung notwendigen Behörden zunächst weitgehend ungeschoren lassen mußten. Das galt vor allem für die Institution des sogenannten "Reichsnährstandes". Das seit 1939 eingeübte Zwangsbewirtschaftungssystem und damit wichtige Elemente des nationalsozialistischen Wirtschafts- und Verwaltungssystems mußten beibehalten werden, um einen völligen Zusammenbruch von Produktion und Verteilung zu verhindern.

Die Entnazifizierung ergriff auch die Lehrer; in manchen Gegenden wurden bis zu 90 Prozent der Lehrer fürs erste entlassen, in Hessen waren es zwischen 55 und 75 Prozent. Die meisten wurden zwar später wieder eingestellt, schon weil neu ausgebildete nicht schnell genug zu bekommen waren, aber bei vielen der zunächst entlassenen blieb ein politisches Trauma zurück, das sie der neuen demokratischen Staatsform gegenüber distanziert bleiben und zumindest nicht zu Trägern schulreformerischer Bemühungen werden ließ, soweit diese von den Besatzungsmächten propagiert wurden.

Geringer Rückhalt in der Bevölkerung

Die "normalen" Deutschen hatten in den Hungerjahren nach 1945 subjektiv wichtigere Probleme zu lösen, die Frage einer Bildungsreform war weit von ihren Alltagsproblemen entfernt; für sie war wichtig, daß die Kinder möglichst bald "von der Straße" verschwinden und wieder zur Schule gehen konnten. In diesem Punkte waren sie sich mit den Besatzungsmächten einig; auch diese standen vor der Notwendigkeit, die Schulen möglichst bald wieder zu öffnen, wenn sie die Risiken einer zunehmenden Jugendverwahrlosung vermeiden wollten. So blieb kaum Zeit, Reformen in Gang zu setzen, für die man nicht einmal das Personal und die Lehrmittel in kurzer Zeit beschaffen konnte. Zumal in den zerstörten Großstädten stand vielmehr die Frage im Vordergrund, wie man die benötigten Schulgebäude wieder herrichten konnte.

Zudem darf man nicht vergessen, daß in diesen Jahren bittere Not herrschte, es waren "Hungerjahre", und die große

Mehrheit der Bevölkerung erhielt weniger Kalorien, als für die Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit nötig war. Es kam zu Hungerdemonstrationen. Die Vorräte aus deutschen Beständen hatten noch einigermaßen ausgereicht für die ersten beiden Nachkriegsjahre; dann aber kam der äußerst strenge Winter 1946/47, dem im Sommer danach extreme Dürre folgte. Um wenigstens den Schulkindern zu helfen, wurde die "Schulspeisung" eingeführt. Erst Anfang 1950 wurden die Lebensmittelkarten abgeschafft.

Erschwert wurde die Ernährungslage durch enorme demographische Verschiebungen: Etwa 12 Millionen Deutsche waren von Osten nach Westen gewandert - geflohen oder ausgewiesen; dazu zählten etwa 800 000 von den Nazis aus dem Baltikum und Südosteuropa umgesiedelte Deutschstämmige und vor allem die Flüchtlinge. Evakuierungen in ländliche Gebiete hatten zudem die kulturellen Grenzen von Stadt und Land und zwischen den Konfessionen verschoben. Die Bevölkerung der englischen und amerikanischen "Bizone" hatte im Vergleich zum Jahr 1936 um ein Viertel zugenommen. Die Geschlechterrelation hatte sich verschoben: Auf 100 Männer kamen 125 Frauen. Ins Gewicht für den Wiederaufbau fiel insbesondere der Schwund der leistungsfähigen Jahrgänge bei den Männern zwischen 25 und 40 Jahren. Infolge von Deportationen durch die Nationalsozialisten lebten zudem 8 bis 10 Mill. "displaced persons" in Deutschland. Diese demographischen Veränderungen nahmen bildungspolitischen Positionen, wie sie etwa Hundhammer vertreten hatte, auf Dauer ihre soziale und kulturelle Basis. Aber das war damals kaum jemandem bewußt.

Auf diesem Hintergrund einer an den unmittelbaren Bedürfnissen der Gegenwart orientierten Lebensperspektive konnten bildungsreformerische Ideen kaum auf fruchtbaren Boden fallen. Hinzu kam, daß die Bevölkerung - sofern sie sich mit den Nationalsozialisten arrangiert hatte - das Bildungssystem im Nationalsozialismus keineswegs unbedingt als "undemokratisch" erfahren hatte, insofern individueller Aufstieg von Begabten darin durchaus eine Chance haben konnte. Diese Tendenz einer "sozialen Demokratisierung", mit der das Regime sich natürlich gefügige neue Eliten schaffen wollte, die aber

eben auch soziale Aufstiege ermöglichte, hatten die Alliierten falsch eingeschätzt.

Reformunwilligkeit der "Gebildeten"

"Bildungsreform" war auch kaum ein Thema der deutschen Gebildeten, nicht einmal der deutschen Emigranten. Sie fanden das deutsche Bildungswesen in seiner Grundstruktur vernünftig, wenn man es von den aufgezwungenen nationalsozialistischen Doktrinen wieder befreite. Sofern sie das amerikanische Schulsystem in der Emigration kennengelernt hatten, standen sie ihm eher skeptisch gegenüber. Der Erneuerungswille der deutschen Gebildeten - sofern sie die Naziverbrechen als eine persönliche Herausforderung empfanden - war nicht auf organisatorische Fragen gerichtet, sondern auf die Innerlichkeit der individuellen Moral. "Neue Menschen" würden gebraucht, nicht neue schulische oder sonstige Organisationsformen.

Zudem gab es damals über die fachliche Leistungsfähigkeit der amerikanischen Highschool auch in den USA eine öffentliche Diskussion. Eine Gruppe angesehener deutscher Emigranten verteidigte denn auch in einem Memorandum insbesondere das deutsche Gymnasium, das nicht für das Unrecht verantwortlich gemacht werden könne. Außerdem hätten die Amerikaner in Wahrheit kein Einheitsschulsystem, weil es eine Fülle von Privatschulen zulasse.

Das amerikanische Erziehungsverständnis blieb den meisten Deutschen fremd. Sein pragmatisches, nicht zuletzt aus der ethnischen Vielfalt in den USA erwachsenes Konzept, das auf übergeordnete verbindliche Normen bewußt verzichtete, hatte kaum etwas mit der deutschen Bildungstradition zu tun und war deshalb mit diesem nur schwer, wenn überhaupt in Übereinstimmung zu bringen. Es stützte sich auf ganz andere wissenschaftliche Grundlagen als das deutsche, nämlich auf die Sozialwissenschaften und psychologisch vor allem auf neo-freudianische Vorstellungen; aus beidem ließ sich ein relativ hoher pädagogischer Optimismus ableiten im Hinblick auf die Verbesserung menschlicher und somit auch erzieheri-

scher Verhältnisse, was zu einem guten Teil auch das besondere bildungsreformerische Engagement der Amerikaner erklärt. Aus diesem Widerspruch zwischen der amerikanischen und deutschen Tradition entstanden viele Mißverständnisse, wie am Beispiel Hundhammers deutlich geworden war.

Widerstand der Kirchen

Zu den gesellschaftlichen Kräften, die nicht nur in Bayern die Schulreform verhinderten, gehörten in erster Linie die beiden Kirchen, die sich schon in der Entnazifizierungsfrage als moralische Hüter des geschlagenen Volkes profilieren konnten. Sie waren vor allem an der Re-Konfessionalisierung der Volksschule interessiert, und gegen deren moralisches Ansehen kamen die Besatzungsmächte nur schwer an, zumal die Kirchen und die übrigen konservativen Kreise darauf hinweisen konnten, daß sie schließlich nur das wiederherstellen wollten, was die Nationalsozialisten zerstört bzw. verboten hatten. Diesem Argument hätte man im Grunde nur dadurch widersprechen können, daß man dem Nationalsozialismus wenigstens eine partikulare Vernunft zugestanden hätte, etwa in dem Sinne, daß nicht alles, was er realisiert hatte, nun unbedingt rückgängig gemacht werden müsse. Aber eine solche differenzierte Argumentation war damals verständlicherweise undenkbar.

Schwache deutsche Alternativen

Die deutschen Befürworter der amerikanischen Bildungspolitik waren im Vergleich zu deren Kritikern politisch zu schwach; sie setzten sich im wesentlichen aus sozialdemokratisch, teilweise auch kommunistisch eingestellten Gruppen zusammen, die auf bildungspolitische Traditionen vor und nach dem Ersten Weltkrieg zurückgriffen, die sich im Konzept der "Einheitsschule" zusammenfassen lassen und in der Sowjetischen Besatzungszone zum Zuge gekommen waren.

Es wäre jedoch verfehlt, in dem Scheitern der amerikani-

schen Reformbestrebungen lediglich das Werk einer Minderheit von Reaktionären zu sehen. Tatsächlich war die große Mehrheit der Bevölkerung damals für eine derartige Bildungsreform nicht zu haben. Nach einer Umfrage der britischen Besatzungsmacht war diese Mehrheit schon gegen die Erhöhung der gemeinsamen Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre, weil dadurch dem Gymnasium zwei wichtige Jahre verloren gehen würden.

Auf welchem Diskussionsstand sich die tonangebende deutsche Pädagogik seinerzeit befand, läßt sich an den sogenannten "Marienauer Lehrplänen" ablesen - genannt nach dem Landerziehungsheim Marienau bei Dahlenburg, wo sich 1945 engagierte Reformpädagogen getroffen hatten. Die Pläne basierten auf einem grundlegenden Vortrag von Herman Nohl, der die Vorschläge der Militärregierung abgelehnte, weil sie unhistorisch seien. Man müsse vielmehr davon ausgehen, daß die Volksschule 90 Prozent der Kinder unterrichte; zwischen ihr und dem Gymnasium sollte deshalb als "Oberschule" ein Mittelglied entstehen, "mit einer Bildungsidee, die der Lebensform der praktischen Berufe entspreche und sich auf sie beziehe; in dieser Schule sollte eine Elite für das handelnde Leben gewonnen werden. Sie sollte die höhere Normalschule für alle sein, die später nicht auf die Universität gingen. Aber natürlich sollten Übergangsmöglichkeiten geschaffen werden. Einig war man sich damals ferner darüber, daß das Gymnasium mit dem Problem der mittleren Reife nicht zu belasten sei. Die neue Schule sollte den Zustrom zur höheren Schule im alten Sinne abfangen"²⁰. Auf der vierjährigen Grundschule sollten drei Schultypen aufbauen: die achtjährige Volksschule, die zehnjährige Oberschule und das zwölfjährige Gymnasium, denen auch drei verschiedene Lehrertypen zu entsprechen hätten. Um Übergänge zu erleichtern, sollte es einen Kernunterricht in den 5.-7. Klassen geben. Vor der Aufnahme des Lehrerstudiums sollte ein einjähriges studium generale stattfinden - am besten in einem Landerziehungsheim.

Auch in der Sowjetischen Besatzungszone trafen sich reformpädagogisch orientierte Pädagogen, um *Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule* zu beraten. Dabei stellten sich weitgehende inhaltliche Übereinstim-

72

²⁰ Erich Weniger, *Die Epoche der Umerziehung ...*, S. 74

mungen mit den westdeutschen Pädagogen heraus. Die dabei formulierten "Grundsätze ... sind mit dem, was in den Marienauer Lehrplänen gewollt und ausgedrückt war, unmittelbar verwandt, jedenfalls gleich in der pädagogischen Haltung und insofern bezeichnend für den enthusiastischen Anfang"²¹.

Diese Nachkriegskonzepte stehen Hundhammers Vorstellungen näher als den amerikanischen. Sie setzen auf den Aufstieg von der Volksschule in die mittlere Bildungsstufe - die "Oberschule" entspricht etwa der heutigen Realschule - und wollen das Gymnasium den entsprechend Begabten reserviert lassen - anders als die späteren Gesamtschulbefürworter. Realisiert wurde der Marienauer Schulplan jedoch nicht, allerdings wird der Ausbau des mittleren Schulwesens zum bildungspolitischen Thema der kommenden Jahrzehnte.

Restauration des alten Bildungswesens

Die westlichen Alliierten zögerten letzten Endes, sich mit Macht durchzusetzen, obwohl ihnen die Kontrollrats-Direktive Nr. 54 dazu die nötige Legitimation gegeben hätte. Zudem zeichnete sich die Konfrontation mit der Sowjetunion ab, und unter Hinweis auf die Schulreform in der Sowjetischen Besatzungszone ließ sich für fast 20 Jahre jede nennenswerte Bildungsreform bei uns als "Einheitsschule" beziehungsweise sogar als "kommunistisch" denunzieren. Die spätere Gesamtschulbewegung wird sich deshalb nicht auf die deutsche Tradition der "Einheitsschule", sondern auf westliche Vorbilder berufen.

In der sogenannten Westzone und späteren Bundesrepublik erhielten die einzelnen Länder bald die Kulturhoheit. Sie führte zu unterschiedlichen Schulgesetzen und Entwicklungen im Bildungswesen:

Die Bayerische Verfassung vom 2. Dez. 1946 legte die Bekenntnisschule als Regelschule fest, ließ aber auf Antrag auch Gemeinschaftsschulen in religiös gemischten Regionen zu. Erst vom 18. Lebensjahr an sollten die Schüler über die Teilnahme am Religionsunterricht selbst entscheiden können. Ersatzweise war ein Unterricht über "die allgemein anerkannten

73

²¹ Erich Weniger, ebd. S. 78

Grundsätze der Sittlichkeit" einzurichten. Volks- und Berufsschule waren Pflichtschulen, nur für diese war der Unterricht unentgeltlich.

Die Hessische Verfassung vom 1. Dez. 1946 machte dagegen die Gemeinschaftsschule zur Regelschule. Unentgeltlicher Unterricht bis zur Universität, Lernmittelfreiheit an allen Schulen mit Ausnahme der Universität wurden festgeschrieben. Für begabte Kinder sozial Schwächergestellter sollten außerdem "Erziehungsbeihilfen" geleistet werden. Den "Erziehungsberechtigten" wurde das Recht eingeräumt, "die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen".

Diese beiden Verfassungen bezeichnen die damals offensichtlich mögliche bildungspolitische Spannweite. Die anderen Länderverfassungen ordnen sich dazwischen ein.

Das Schulgesetz des von den Alliierten gemeinsam verwalteten Groß-Berlin vom 26. Juni 1948 war stark von der Schulpolitik der SBZ geprägt. Es sah einen einheitlichen Schulaufbau von der achtjährigen Grundschule bis zur Hochschule sowie allgemeine Schul- und Lernmittelfreiheit vor. Religionsunterricht war als nicht-obligatorische, nicht-allgemeine und nicht-dienstliche Veranstaltung im Raum der Schule möglich. Die Hochschulreife sollte auch über den Zweiten Bildungsweg erlangt werden können. Im Jahre 1951 erfolgte allerdings eine Angleichung des neuen, nun Westberliner Schulgesetzes an die Regelungen der Schulgesetze in Hamburg und Bremen. Diese beiden Gesetze sahen eine sechsjährige Grundschule sowie die Hochschulreife auch über den berufsbezogenen Bildungsweg vor und verankerten das Bürgerrecht auf Bildung als Kindesrecht.

In dieser Zeit entstand auch bereits die "Kultusministerkonferenz" (KMK), die ihren Ausgang von der amerikanischen Zone nahm. Seit Oktober 1949 tagt sie als "Ständige Konferenz", deren wesentliche Aufgabe ist, das Auseinanderdriften der bildungspolitischen Länderegoismen in Grenzen zu halten.

Zusammenfassung: War eine Bildungsreform nötig?

Im allgemeinen wird das Ausbleiben einer Bildungsreform nach dem Kriege negativ beurteilt; die innenpolitischen Auseinandersetzungen in den sechziger und siebziger Jahren wären uns erspart geblieben, wenn die notwendige Modernisierung des Bildungswesens damals bereits erfolgt wäre. Eine Bilanz muß jedoch unterscheiden zwischen der organisatorischen Ebene und der Ebene der Bildungsinhalte.

- Die organisatorische Gliederung des Schulwesens hat nicht ohne weiteres etwas mit seinem demokratischen Charakter zu tun. Das zeigt sich schon daran, daß die westlichen Siegermächte gänzlich unterschiedliche Bildungssysteme vorzuweisen hatten, ohne daß sie diese Differenz als undemokratisch empfunden hätten; zudem wurden in den Kriegsjahren in England wie auch Frankreich Überlegungen angestellt, mehr Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen, was auf einen entsprechenden Bedarf verweist. Die von den Amerikanern favorisierte Gesamtschulvariante war keineswegs die einzig denkbare Form dafür. Seit Beginn des Jahrhunderts war das deutsche Bildungssystem erheblich in Bewegung geraten und der Aufstieg von Begabten hatte zugenommen. Eine weitere Demokratisierung im Sinne der Chancengerechtigkeit und der Aufhebung der Trennung der Schulformen nach sozialen Klassen oder Schichten war auf der Grundlage der deutschen Tradition durchaus möglich und hat dann ja auch stattgefunden - vor allem durch den Ausbau des mittleren Schulwesens (Realschulen). Voraussetzung dafür waren die durch den Krieg bedingten demographischen Verschiebungen und im Zusammenhang damit die zunehmende Bereitschaft in der Bevölkerung, möglichst hohe Schulabschlüsse für den Nachwuchs anzustreben. Die Rekonfessionalisierung der Volksschulen hat diesen Trend sicher eher behindert als gefördert. Sie hatte sich historisch überholt, weil sie nur Sinn ergeben konnte, solange Schule und Schüler selbst-

verständlich einem kirchlich dominierten Milieu angehörten, das auch außerhalb der Schule das Alltagsleben prägte. Da zudem die weiterführenden Schulen überwiegend *nicht* konfessionell geprägt waren, blieb gerade die flächendeckende Konfessionsschule weitgehend schicht- bzw. klassenspezifisch. - "Reaktionär" - wenn man diesen Ausdruck gebrauchen will - war weniger die Organisation des deutschen Bildungswesens als vielmehr sein Geist; in diesem Punkte hatten die amerikanischen Kritiker recht. Die Generationen der Politiker, Schulverwalter und Lehrer, die für das Schulehalten damals verantwortlich waren, waren in einem heute kaum noch zu verstehenden Maße von ideologischen Fundamenten geprägt, wie sie die Nationalsozialisten zwar nicht erfunden, aber für ihre Zwecke verwendet hatten: ein Gemisch von autoritären Zügen und einer zwischen Pathos und Ressentiment wechselnden Innerlichkeit, verbunden mit völkischer Romantik, was zusammen Adorno einmal treffend den "Jargon der Eigentlichkeit" genannt hat. Diese Mentalität, die übrigens parteiübergreifend und bis weit in sozialistische Kreise hinein anzutreffen war, war durch keine noch so gut gemeinte Bildungsreform fürs erste zu beseitigen; sie bedurfte des Generationenwechsels und provozierte zu einem wesentlichen Teil die Aggressivität der Achtundsechziger.

Wenn die deutsche Bildungstradition eine Mitschuld an der politischen Kriminalität des Nationalsozialismus trägt, dann nicht wegen der Fächer und Stoffe, die in den Schulen unterrichtet wurden, sondern wegen des erzieherischen Geschwätzes, das sie darüber gebreitet hatte - längst vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten. Es war diese Kombination von autoritärem Gestus und erzieherisch motivierter völkisch-autoritärer Ideologisierung, die den aufklärerischen Wert der Bildung aushöhlte. Hundhammer etwa erlaubte zum Entsetzen der Amerikaner in den Schulen wieder die Prügelstrafe, die die Nationalsozialisten - auf Initiative der Hitlerjugend - als "unehrenhaft" abgeschafft hatten. Wir werden im III. Teil des Buches sehen, daß die Versuche, die aufklärerische Kraft der Bildung durch erzieherisch-moralisierende Relativierungen

zu kanalisieren, keineswegs beendet sind, sondern unter neuen ideologischen Vorzeichen bis heute ebenso fortbestehen wie sozialromantische Verschmelzungsphantasien.

- Allerdings muß zweifelhaft bleiben, inwiefern die schulische Bildung, hätte sie dieser Zutaten entbehrt, ein aussichtsreiches Bollwerk gegen die politische Kriminalität hätte abgeben können. Selbst in ihrer bestmöglichen Version bietet sie keine Garantie dafür. Aufklärung, die eine solche Bildung zu vermitteln vermag, führt nicht selbstverständlich auch zu einer entsprechenden Anwendung des Gelernten. Wird sie nicht durch eine adäquate politische Kultur gestützt, vermag sie für sich genommen wenig. Zu lernen ist daraus, daß eine demokratische politische Kultur primär mit *politischen* Mitteln geschützt und verteidigt werden muß und daß es für deren Zusammenbruch keinen noch so gut gemeinten pädagogischen Ersatz geben kann²².

77

²² Vgl. Hermann Giesecke: Hitlers Pädagogen, Weinheim-München 1993, bes. S. 279 ff.

5. Bildungsreform als Demontage der Bildung

Die erwähnte Zook-Kommission präsentierte neben ihrer Kritik am deutschen Schulsystem ein Angebot, das heute fast vergessen ist, das aber wirksamer werden sollte als die unmittelbaren bildungsreformerischen Bestrebungen der Amerikaner: die Einladung an deutsche Experten, die amerikanische Lebensform an Ort und Stelle zu studieren. Zwischen 1948 und 1956 nahmen über 16 000 Personen an diesem Austauschprogramm teil, - jeweils für drei bis zwölf Monate. Die Briten arrangierten, wenn auch in geringerem Umfang, ebenfalls einen Austausch. Die Eindrücke und Erfahrungen, die die Deutschen bei ihrer Rückkehr mitbrachten, hatten wesentlichen Anteil daran, daß eine neue Pädagogengeneration die überlieferte deutsche pädagogische Mentalität allmählich überwinden konnte. Unterstützt wurde dieses Umdenken durch die Entwicklung Westdeutschlands zu einer modernen, pluralistischen Industriegesellschaft und durch den Wertewandel, der durch Massenfreizeit und Massenkonsum hervorgerufen wurde. Alles zusammen machte Positionen, wie sie Hundhammer exemplarisch für eine breite Mehrheit geltend gemacht hatte, historisch obsolet - allerdings unter Verschärfung politischer und kultureller Widersprüche, die dann zu einer Art Explosion Ende der sechziger Jahre führte.

Das traditionelle deutsche Schulsystem schien davon zunächst unberührt zu sein, alles in allem überlebte es die Umerziehungsbestrebungen der alliierten Westmächte im Kern unbeschadet. Von Varianten in einigen Bundesländern abgesehen blieb auch seine charakteristische Gliederung (Grundschule für alle Kinder; danach Entscheidung für Volksschule - später Hauptschule genannt - oder Realschule oder Gymnasium) bestehen. Allerdings geschah bis zur Mitte der sechziger Jahre einiges, was inzwischen weitgehend vergessen wurde: So wurde das bestehende Schulwesen, insbesondere das Realschulwesen, vor allem in den ländlichen Gebieten flächendeckend ausgebaut, so daß man von einem "dreigliedrigen"

Schulsystem eigentlich erst seit den fünfziger Jahren sprechen kann.

Die Wende zu einer umfassenden Schulreform, die auch noch unser gegenwärtiges Bildungssystem prägt, begann Mitte der sechziger Jahre mit einer auf den ersten Blick überzeugenden Idee, nämlich der Bildungswerbung. Ein wichtiger Auslöser dafür war die Streitschrift *Die deutsche Bildungskatastrophe* von Georg Picht (1964). Picht rechnete den Westdeutschen vor, daß nur etwa 6 Prozent 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. Immerhin war es der UdSSR am 3. Oktober 1957 gelungen, vor der mit ihr um den Vorrang in der Welt konkurrierenden Großmacht USA den ersten Satelliten ("Sputnik") in eine Erdumlaufbahn zu schießen. Aus dieser technischen Leistung schloß die westliche Welt auf einen hohen Standard der allgemeinen und berufsspeziellen Ausbildung in der UdSSR. Dieser "Sputnik-Schock" führte in den USA zu einer Diskussion über die Effizienz des Schulsystems, die einige Jahre später auch die Bundesrepublik erreichte, so daß Picht hier offene Ohren für seine Kritik fand; sie geißelte das gesamte deutsche Bildungssystem als rückständig, indem sie neben dem Mangel an Abiturienten auch den Fehlbestand und künftig ansteigenden Bedarf an Lehrern, die geringe Effektivität des Schulwesens, den relativ niedrigen Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt und nicht zuletzt die Problematik des Kulturföderalismus und das selbstherrlich-provinzielle Verhalten der Kultusminister ins Visier nahm.

Die Politik reagierte mit der Einsetzung des "Deutschen Bildungsrates", der den "Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" ablöste. Dieser hatte sich am 22. Sept. 1953 konstituiert, nachdem ein Beschluß des Deutschen Bundestages die Berufung eines Beirats von Sachkundigen zur Förderung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens empfohlen hatte. Er bestand aus etwa 20 ehrenamtlichen Mitgliedern, von denen aus Gründen der Unabhängigkeit nie-

mand eine Funktion in einem Verband, einer Partei oder einer Verwaltung ausüben durfte. Seine insgesamt 28 Gutachten, Empfehlungen und Stellungnahmen sind in 10 Folgen zusammengefaßt und veröffentlicht worden und haben die bildungspolitische Diskussion der fünfziger Jahre durchaus beeinflußt. Da der Deutsche Ausschuß jedoch keine funktionelle Verbindung zu den bildungspolitischen Entscheidungsträgern hatte, war seine Wirkung naturgemäß begrenzt. Er gab am 30. Juni 1965 sein Mandat zurück.

Der Deutsche Bildungsrat war von ganz anderer Art. Konstituiert durch ein Abkommen zwischen der Bundesregierung und den Regierungen der Länder, trat er am 15. Juli 1965 seine Arbeit an und sollte Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen entwerfen. Er bestand gewissermaßen aus zwei Kammern: aus einer Bildungs- und einer Regierungskommission. Auf diese Weise sollte die Verbindung zu den politisch Verantwortlichen garantiert sein. In seiner ersten Amtszeit (1965-1970) hat er viele Gutachten erstellt, unter anderem zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (1968), und den "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970) vorgelegt. In dieser Zeit trafen seine Reformvorschläge auf große öffentliche Resonanz.

Seine zweite Beratungsperiode (1970-1975) stand jedoch unter neuen Vorzeichen. Die Länder, vor allem Nordrhein-Westfalen und Hessen, hatten inzwischen mit Reformen begonnen und produzierten eigene Pläne. Zudem hatte der Reformeifer eine Fülle von Ideen zu allen möglichen Aspekten des Bildungswesens mobilisiert, die so schnell nicht genügend zu überprüfen waren, so daß der Bildungsrat auch solche aufnahm, die er nicht selbst entwickelt hatte. In diesen Jahren verlor er schließlich sein Beratungsmonopol durch die 1970 gegründete "Bund-Länder-Kommission"; mit dieser hatte sich die Administration selbst ein planendes Gremium geschaffen, das durch die Vorbereitung des Bildungsgesamtplans die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zog. So ging der Einfluß des Bildungsrates ständig zurück. Zum politischen Konflikt kam es schließlich, als er seine Empfehlung *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen* (1973) veröffentlichte; sie trat für eine verstärkte Selbständigkeit der ein-

zelen Schule und für größere Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern ein. Schon in der Bildungskommission selbst konnte diese Empfehlung nur gegen ein Minderheitsvotum von 5 Mitgliedern verabschiedet werden. Für die CDU/CSU regierten Länder, vor allem die süddeutschen, war sie ein Anlaß, den Bildungsrat abschaffen, auch die SPD-regierten Länder zogen sich von ihm zurück. So wurde das Abkommen über ihn nicht über 1975 hinaus verlängert. Er hinterließ 66 Gutachten, die heute kaum noch jemand kennt.

Ökonomisierung der Bildungsdebatte

Die mit der Streitschrift von Picht begonnene volkswirtschaftliche Akzentuierung brachte einen neuen Ton in die Bildungsdiskussion. Bisher galt Bildung im Bewußtsein der Westdeutschen als eine in sich sinnvolle Veranstaltung für Kinder und Jugendliche, deren ökonomischer Wert später schon von selbst zutage treten werde. Selbstverständlich war den meisten klar, daß der Wiederaufbau nicht zuletzt auch des Lernwillens der jungen Generation bedurft hatte, aber man kam nicht auf den Gedanken, die volkswirtschaftliche Bedeutung dieses Zusammenhangs im einzelnen auszurechnen, und hätte dafür wohl auch kaum geeignete Unterlagen und Verfahren zur Verfügung gehabt. Nun jedoch wurde Bildung zu einem ernsthaften 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 - zumal im Vergleich mit den kommunistischen Staaten - Schaden erleiden, erschien den Zeitgenossen weitaus überzeugender als alle denkbaren *pädagogischen* Gründe für eine Reform.

Die von Picht in die öffentliche Diskussion gebrachte Ökonomisierung des Bildungsdenkens erwies sich jedoch auf die Dauer als durchaus zweischneidig. Auf der einen Seite wurden dadurch zweifellos die Bildungsanstrengungen sowohl der Gesellschaft wie des einzelnen unter dem Leitbegriff des "Hu-

mankapitals" wirtschaftlich aufgewertet; wer gut und erfolgreich lernte, tat damit nicht nur etwas für seine Karriere, sondern auch dem Gemeinwohl etwas Gutes. Andererseits mußte sich jedoch erst noch erweisen, inwieweit eine höchstmögliche "Bildung für alle" tatsächlich volkswirtschaftlich von Nutzen ist. Zunächst setzten Bestrebungen ein, die wirtschaftliche Effizienz der Investitionen in den Bildungssektor auch tatsächlich zu *messen*, was bisher nicht geschehen war und 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 allgemein angenommen wurde, zu ihrem Profit beitrage. Die Folgen dieser Einsicht sehen wir gegenwärtig im Mangel an Lehrstellen; sie rechnen sich offensichtlich für die Wirtschaft immer weniger. Im ganzen jedoch erwies es sich als äußerst schwierig, genauere Feststellungen über den volkswirtschaftlichen Nutzen von Bildungsinvestitionen zu treffen, und um die Wissenschaft von der "Bildungsökonomie" ist es inzwischen wieder stiller geworden. Für den politischen Impetus zur Reform reichte damals offensichtlich aus etwas zu behaupten, was jeder mit seinem gesunden Menschenverstand zu wissen glaubte, auch wenn es im einzelnen nicht zu belegen war; schließlich waren die Finanzminister angesichts relativ gut gefüllter Kassen nicht knauserig, nachdem der politische Wille zur Reform, und das hieß allererst: zu erheblichen Ausgaben für den Ausbau des Bildungswesens, sich durchgesetzt hatte.

Von heute aus gesehen war der wirtschaftliche Optimismus nur zum Teil berechtigt. Er setzte nämlich stillschweigend eine im ganzen gute Konjunkturlage voraus, wie sie damals tatsächlich bestand, in der stetig steigendes Wachstum selbstverständlich und Arbeitslosigkeit nur als vorübergehend einkalkuliert war. Struktur- und nicht mehr nur konjunkturbedingte Massenarbeitslosigkeit, wie wir sie heute vorfinden, zwingt jedoch zu anderen volkswirtschaftlichen Berechnungen. Ist es wirtschaftlich gesehen sinnvoll, möglichst alle Kinder möglichst gut schulisch zu qualifizieren, wenn feststeht, daß ein großer Teil von ihnen keine produktive Arbeit finden wird und

sich deshalb die in sie investierten Bildungskosten nicht amortisieren werden? Ein Schüler kann diese Kosten oder sogar eine darüber hinausgehende Rendite schließlich nur erwirtschaften, wenn er als Erwachsener auch erwerbstätig ist; volkswirtschaftlich gesehen ist es ziemlich gleichgültig, ob er dann keine Arbeit findet oder gar nicht erst eine sucht. Hinzu kommt, daß die sachlichen und personellen Ausbildungskosten in den letzten dreißig Jahren so enorm gestiegen sind, daß sich auch von daher eine neue Kosten-Nutzen-Rechnung aufdrängt: Ist demnach *jede* Sparmaßnahme auch mit einem entsprechenden Verlust an Effizienz verbunden? Und umgekehrt: Darf man erwarten, daß eine Vermehrung des Lehrpersonals oder eine Verkleinerung der Schulklassen auch tatsächlich zu besseren Lernergebnissen führen? Ähnliche Fragen stellen sich im Hinblick auf die sachliche Ausstattung: Ist die lern- und lehrtechnisch am besten ausgestattete Schule auch die effektivste? Auch ohne den aktuellen finanzpolitischen Hintergrund wird man diese Frage nicht einfach bejahen können. Schließlich wurden nach dem Kriege die Kinder unter teilweise erbärmlichen räumlichen und materiellen Bedingungen unterrichtet, weitgehend sogar ohne Lehrmittel, die im Gegenteil findige Lehrer gemeinsam mit den Schülern selbst produzierten; dennoch hat diese Schülergeneration das zerstörte Land aufbauen können und hinterläßt ihrem Nachwuchs ein so großes privates Vermögen wie keine Generation zuvor. Seither mußten wir die Erfahrung machen, daß teure Lehrmittelausstattungen wie beispielsweise Sprachlabore, die inzwischen kaum eine Schule mehr benutzt, in erster Linie den Anbietern, nicht den Schülern zugute kamen. Vielleicht ist es unter den heutigen Umständen volkswirtschaftlich sogar zweckmäßiger geworden, sich nur um die leistungsfähigen Kinder zu kümmern, also die Mittel zur Bildung des Nachwuchses in diesem Sinne dadurch zu verknappen, daß die selektive Funktion der Schule wieder verstärkt wird. Die rein ökonomische Begründung des Bildungswesens läßt jedenfalls bei strenger Anwendung viele Gesichtspunkte außer acht, die uns bisher aus pädagogischen Gründen wichtig waren und bleiben sollten.

Eine weitere Folge der Ökonomisierung des Bildungsden-

kens war, daß die wirtschaftliche Effizienz des Bildungswesens in erster Linie in ihrem Nutzen für die *berufliche* Qualifizierung gesehen wurde, während die überlieferte Allgemeinbildung daran gemessen als Luxus galt und nur insofern noch von Bedeutung schien, als sie als allgemeine Vorbereitung auf die berufliche Spezialisierung zu verstehen ist. Auf diese Weise wurde die Bildungsperspektive eingeengt, weil die berufliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nicht die einzig bedeutende ist, sondern der Ergänzung durch die politische und kulturelle Partizipation bedarf, deren ökonomischer Wert jedoch kaum zu berechnen ist. "Berufsorientierung" wird von nun an zum dominanten Leitmotiv der Bildungspolitik bis in die Hochschulen hinein.

Das hatte aber zur Folge, daß die im wesentlichen mit statistischen Relationen arbeitende Bildungsökonomie ignorierte, was Bildung inhaltlich und für die sich entfaltende Subjektivität des Kindes tatsächlich bedeutet, weil sie dies nicht messen kann. Andererseits vermögen die Vertreter der traditionellen Bildungsidee bis heute das, worauf es ihnen ankommt, nicht in die Sprache der Statistik zu übertragen. Die nun einsetzende Tendenz zur "Verwissenschaftlichung" der Bildungsdiskussion konnte also die Substanz dessen, was Bildung bisher bedeutete, nicht in den Blick nehmen; sie mußte es vielmehr ausklammern. Die Idee der Bildung bekam einen neuen, nun quantitativen Gehalt, der sich etwa in Absolventenzahlen niederschlug: Je mehr Abiturienten oder Studenten das Bildungswesen produzierte, um so moderner schien es zu sein. Auch die Bildungsprogramme änderten sich nun. Humboldts Idee der Allgemeinbildung, nach der es darauf ankommt, die wesentlichen Fähigkeiten des Menschen in der Auseinandersetzung mit allgemeingültigen geistigen Gehalten *vor* jeder beruflichen Nützlichkeit zu entwickeln, geriet in den Verdacht der Weltfremdheit. "Lebensnähe" und "Praxisorientierung" wurden die neuen Maßstäbe von der Grundschule bis zur Universität. Dabei geriet insbesondere das Gymnasium ins Kreuzfeuer der Kritik, das von allen Schularten dem traditionellen Bildungsverständnis am engsten verbunden ist. Ihm 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.

Demokratisierung der Bildung

Für sich genommen hätte die ökonomische Argumentation für eine Bildungsreform jedoch kaum durchschlagen können. Das damals immer noch kulturell tonangebende deutsche Bildungsbürgertum stand von jeher dem wirtschaftlichen und technischen Denken eher skeptisch, jedenfalls distanziert gegenüber, und die Kapitalismuskritik der Linken begann sich gerade erst zu artikulieren. Öffentlich wirksam wurde die Reformbewegung erst dadurch, daß die wirtschaftliche Begründung sich mit einer demokratisch-politischen verbünden konnte. Auch diese läßt sich an einem Buch festmachen: Unter dem Titel *Bildung ist Bürgerrecht* (1965) veröffentlichte der Soziologe Ralf Dahrendorf ein Jahr später als Picht 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 werden²³. Jedem Kind müsse jedoch in einem demokratischen Staat das Recht zugestanden werden, entsprechend seinen Fähigkeiten optimal schulisch gefördert zu werden. Damit war dem eben erörterten ökonomischen Aspekt ein Korrektiv erwachsen; es geht nicht nur um volkswirtschaftliche Optimalität, sondern auch um Chancengerechtigkeit für jedes einzelne Kind als Grundrechtsträger. Offensichtlich ging Dahrendorf davon aus, daß beide Postulate sich in ihren wirtschaftlichen Auswirkungen im wesentlichen decken: wenn alle Kinder ihr Grundrecht auf Bildung in Anspruch nehmen und sich möglichst gut qualifizieren, dann profitiert davon auch die volkswirtschaftliche

85

²³ Vgl. Karl Erlinghagen: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg 1965

Gesamtrechnung. Was aber, wenn aus der Übereinstimmung eine kostenrelevante Schere wird?

Begabt sein oder werden?

Eine demokratiepolitische Diskussion des deutschen Bildungswesens hatte, wie im 4. Kap. geschildert wurde, schon unmittelbar nach dem Kriege stattgefunden, war aber dann weitgehend versandet, als die Alliierten sich daraus zurückzogen und sie den Deutschen überließen. Die politische Forderung nach höchstmöglicher Bildung für alle Kinder bleibt jedoch inhaltsleer, solange die Pädagogik nicht sagen kann, wie sie zu realisieren ist. Bis zu den Attacken von Picht und Dahrendorf ging die öffentliche Meinung, teilweise unterstützt von der pädagogischen Wissenschaft, davon aus, daß das dreigliedrige Schulwesen - Hauptschule, Realschule, Gymnasium - im wesentlichen der Begabungsverteilung unter den Kindern und Jugendlichen gerecht werde. Daß sich diese Verteilung weitgehend mit den sozialen Schichten deckte, wurde entweder nicht weiter beachtet, oder - wie bei dem erwähnten Aloys Hundhammer - einer Art natürlicher geistiger Ressourcendifferenz zugeschrieben, mit der man in dem Maße gut leben zu können glaubte, wie offensichtlich Begabten aus den unteren sozialen Schichten ein Bildungsaufstieg ermöglicht wurde.

Voraussetzung dieser Annahmen war jedoch, daß Begabung relativ *statisch* verstanden wurde: sie ist vorhanden oder nicht, und wenn sie erkennbar wird, sollte sie auch gefördert werden. Von dieser Begabungstheorie gingen bisher nicht nur die Konservativen wie der erwähnte Hundhammer aus, sondern im Grundsatz auch die Reformer, die lediglich die organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen für das Erkennen und Fördern sonst verkannter Begabungen verbessern wollten. Diese Prämisse stellte nun der Göttinger Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth mit der Behauptung in Frage, 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. Demnach kommt es entscheidend darauf an, die Lern-

fähigkeit eines Kindes so gut wie irgend möglich zu *fördern*. Diese These war die eigentliche revolutionäre Neuheit in der Bildungsdiskussion, und ohne sie hätte sich die nun einsetzende Reformbewegung wohl lediglich in die Reihe der früheren mit kaum einer größeren Erfolgsaussicht als jene eingereiht. Obwohl Roth bereits in früheren Arbeiten seine Thesen entwickelt hatte, ging seine Wirkung vor allem auf *ein* Buch zurück, nämlich auf das von ihm herausgegebene Gutachten des Deutschen Bildungsrats *Begabung und Lernen* (1968). Zur wissenschaftlichen Fundierung oder Überprüfung seiner folgenreichen Thesen hat Roth selbst keine empirischen Untersuchungen angestellt, sondern die einschlägige ausländische Forschung, vor allem die amerikanische, als Beleg herangezogen, wobei zunächst offenbar niemandem auffiel, daß er im wesentlichen bekannte Daten aus den zwanziger und dreißiger Jahren benutzte und diese nur neu interpretierte. Die wissenschaftliche Kritik hat inzwischen seine Annahmen relativiert²⁴. Helmut Fend, dem wir gründliche empirische Untersuchungen über das Schulwesen verdanken, weist darauf hin, daß Roth die Leistungsfähigkeit des herkömmlichen Bildungswesens mit seinem vielfach verflochtenen Netz der Leistungssicherung unterschätzt habe²⁵.

Roths Thesen, die der Bildungsrat in seinen Empfehlungen weitgehend übernahm, hatten für die Zukunft des Bildungswesens und des pädagogischen Denkens eine kaum zu überschätzende Bedeutung, und manches, was heute als selbstverständlich gilt, geht darauf zurück. Dazu an dieser Stelle nur einige Hinweise, die später noch ausführlicher aufgegriffen werden:

- *Die Subjektorientierung des schulischen Lernens*: Die objektiven Leistungsanforderungen, die die Schulfächer bis dahin repräsentierten, wurden zweitrangig. In den Mittelpunkt des (schul)pädagogischen Denkens trat nun die Subjektivität des je einzelnen Schülers - seine Fähigkeiten, seine emotionale Gestimmtheit, seine sozialen und materiellen Behinderungen. Schließlich ging es darum, seine spezifischen Begabungen herauszufinden, und dies um so mehr, je weniger sie dem normalen Leistungsanspruch der Schule

87

²⁴ Vgl. Franz Weinert: Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff H. Roth's im Lichte neuer Forschungsergebnisse, in: *Die Deutsche Schule*, H. 5/1984, S. 535 ff.

²⁵ Helmut Fend, in: *Begabung-Lernen-Schulqualität*, in: Soester Symposion 1987, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1987

genügte. Im Idealfall sollte die Schule jedem Schüler sein je individuelles Bildungsprofil ermöglichen. Daran gemessen mußten die außersubjektiven Ansprüche, die die Schule bisher vertrat, als einigermaßen bedeutungslos erscheinen.

- *Gesellschaftskritik als Lernbehinderungskritik*: Unter dem Anspruch dieses Perspektivenwechsels von der objektiven zur subjektiven Seite hin geriet alles in die Kritik, was der Entdeckung der je individuellen Begabung und der damit verbundenen Selbstverwirklichung des Schülers im Wege zu stehen scheint: seine familiären Verhältnisse, die Leistungserwartungen und die Anforderungen des Lebens überhaupt, die Schule als Ort der Selektion. Diese Blickwendung ermöglichte zudem einen geradezu unerschöpflichen Fundus an Gesellschaftskritik, die im Extremfall kein Maß mehr findet, weil ja selbst die bestmögliche Gesellschaft nicht gut genug für die optimale Entwicklung des einzelnen Kindes sein kann; immer wird es durch irgend etwas daran gehindert, seine Fähigkeiten optimal zu entfalten. Aus diesem Blickwinkel ergab sich also eine subjektorientierte Sicht politischer Phänomene und Tatsachen überhaupt.

- *Instrumentalisierung des pädagogischen Handelns*: Die Konzentration des pädagogischen Denkens aufs Subjektive eröffnete der pädagogischen Profession nun nicht nur eine neuartige Legitimation, die sich vom bisherigen gesellschaftlichen Auftrag löste und sich als Anwalt der unentdeckten und allenthalben behinderten Fähigkeiten des Kindes verstand, sondern auch eine nahezu unbegrenzte Handlungsfülle. Endlich schien die Pädagogik zu einem modernen Beruf zu werden. Nun mußte der Unterricht den Lernbedürfnissen des Kindes angepaßt werden. Dies geschah in der Anfangsphase noch durch Berücksichtigung seiner objektiven Lebenswelt, indem unter dem Begriff des "Curriculum" die Lehrpläne und Stoffe daraufhin sortiert wurden, was sie für die Bewältigung typischer, aber notwendigerweise abstrakt gefaßter Lebenssituationen (in Familie, Freizeit, Schule, Beruf) hergaben. Das Ergebnis waren "Lernzieloperationalisierungen", welche die Stoffe entsprechend diesen Vorgaben zerstückelten. Inzwischen haben sich derlei Unterrichtsstrukturen als nicht praktikabel herausgestellt, und das

schulpädagogische Denken ist vollends auf Subjektivität und Individualisierung gerichtet: Wie kann ich als Lehrer das (oft lernunwillig erscheinende) Kind dazu bringen, irgend etwas zu lernen, für das es sich am besten sogar selbst entscheidet? Lernen unter zunehmendem Verzicht auf Lehren wurde zur schulpädagogischen Devise. Schließlich geht es um die Entdeckung der Begabung des einzelnen Kindes, und die kann es nur selbst herausfinden - wenn die neu verstandene Professionalität des Lehrers dafür geeignete Arrangements trifft. In diesem Zusammenhang erhalten die *Methoden* des Unterrichts, die früher im Dienst der zu vermittelnden Sache standen, ein Eigengewicht, sie werden zum Kern der pädagogischen Professionalität. Unermüdlich sucht man nach der richtigen Methode, um die Kinder dazu zu motivieren, ihre noch unentdeckte Begabung selbst zu fördern. Das schulpädagogische Schrifttum ist inzwischen voll von ausführlichen Methodenerörterungen, aber meist sucht man vergeblich Hinweise darauf, *was* damit eigentlich gelernt werden soll. Die Aufgaben des Lehrers hätten sich eben verändert, "er wird vom Wissensvermittler zum Erzieher", sagt der Hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel. Die "Lehrer lernen hauptsächlich Fachwissen, und dann brauchen sie lange, bis sie merken, daß sie gar keine Fächer unterrichten, sondern Kinder" ²⁶. Was aber, so läßt sich einwenden, sollen die Lehrer den Kindern beibringen, wenn nicht Stoffe aus bestimmten Fächern, die nicht einfach aus der Subjektivität der Schüler hervorgehen?

- *Einseitige pädagogische Verwissenschaftlichung*: Richtet sich der Blick einseitig auf die Individualität des Schülers und auf die Methoden, die diese in Gang setzen können, dann wird eine *fachwissenschaftliche* Ausbildung des Lehrers zweitrangig. Die in diesem Zusammenhang immer wieder erhobene Forderung nach "Praxisorientierung" der Lehrerausbildung meint nun immer weniger eine Auswahl der Studiergegenstände nach ihrer Bedeutung für das spätere pädagogische Handeln, vielmehr ruft sie nach Verfahren, wie man die Schüler dahin bringen kann, ihre begabungsgemäße Selbstverwirklichung auch tatsächlich in die Hand zu nehmen. Nicht das Lehren im Sinne von Unterrichten steht

89

²⁶ Fluchtreflex der Lehrer, in: Der Spiegel, H. 5/1996, S. 65

mehr im Mittelpunkt der beruflichen Tätigkeit des Lehrers, sondern das Arrangieren von Lernmöglichkeiten für die Schüler. Weil aber dabei nicht mehr zugleich das Was, also die Substanz des zu Lernenden, in den Blick tritt, die allein qualitative Reflexionen darüber ermöglichen könnte, wird der Beruf des Lehrers zu einem instrumentellen und manipulativen. Er geht nun allen Lebensäußerungen der Schüler sogar bis in tiefenpsychologische Dimensionen der Persönlichkeit nach, um festzustellen, an welchen von ihnen seine pädagogische Intervention ansetzen kann.

Ob Heinrich Roth dieser Entwicklung seiner Gedanken nicht auch selbst entgegengetreten wäre, wenn er sie noch erlebt hätte - darüber kann nur spekuliert werden. Jedenfalls wurde sein Buch *Begabung und Lernen* zu einer "Bibel der Verschulung" (Horst Rumpf).

Steigerung des Ausstoßes von Abiturienten und Studenten

Mit dem, was Roth vertrat, vervollständigte sich die Allianz für die Ende der sechziger Jahre einsetzende Bildungsreform: sie konnte als wirtschaftlich erforderlich, politisch im Sinne zunehmender Demokratisierung als geboten und pädagogisch als realisierbar erscheinen und fand deshalb einen breiten Konsens in der Bevölkerung. "Mobilisierung der Begabungsreserven" lautete der bildungspolitische Slogan. Ihr quantitativer Erfolg war durchschlagend. Weit mehr, als Picht und Dahrendorf in ihren Berechnungen gefordert hatten, wurde bisher scheinbar verkannten Begabungen der Zugang zu weiterführenden Schulen eröffnet, die Zahl der Gymnasiasten und Abiturienten gesteigert. Gut ein Drittel eines Schülerjahrgangs macht inzwischen das Abitur, in manchen Städten sogar mehr als 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.

Grenzen der Begabung

Diese Expansion markiert aber zugleich auch das Dilemma, in die das Schulwesen, vor allem das Gymnasium, geriet; sie war nämlich mit einer Senkung des früheren Leistungsniveaus verbunden. 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 - etwa 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. Weiterhin bleibt zwar die Einsicht richtig, daß man vorhandene Begabungen durch intensive Förderung erweitern kann, aber die Grenzen dafür sind enger, als die Reformoptimisten gehofft hatten. Schon dem gesunden Menschenverstand muß einleuchten, daß die erwähnte Erhöhung der Abiturientenquote von 6 auf über 30 Prozent nicht auf Begabungen beruhen kann, die früher nicht entdeckt worden sind.

Abwertung der Hauptschule

Die Fixierung der Bildungsreform auf die Steigerung der Abiturientenquote hat in den Augen der Eltern und der Öffentlichkeit andere Schulformen in Mißkredit gebracht. Wie nie zuvor wurde das Abitur zum fast schon monopolen Schulziel für einen zunehmenden Teil der Bevölkerung. Die Stoßrichtung der Reform richtete sich nämlich nicht nur gegen das Gymnasium, sondern auch gegen die Hauptschule, weil diese 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. Zwischen 1952 und 1990 hat sich in Westdeutschland der Anteil der Hauptschüler an der Schülerschaft in den 7. Klassen von 79 auf 31,4 Prozent reduziert; der Anteil der Realschüler stieg im selben Zeitraum von 6,1 auf 26,9, der Gymnasiasten von 13,2 auf 31,3 Prozent. 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. Wegen der Fixierung auf das Abitur wurden auch berufsbezogene Bildungsgänge, die nach einer Berufslehre Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen könnten, weitgehend vernachlässigt. Gab es früher unterschiedliche Bildungskonzepte für die einzelnen Schulformen, die an unterschiedlichen Begabungstypen orientiert waren, so setzte sich nun immer mehr eine Einheitsbildung durch, die lediglich durch unterschiedliche Leistungsstufen bestimmt ist und in der Konzeption des "Stufenlehrers" ihren Ausdruck findet, der wiederum in idealer Weise in der Gesamtschule seinen Platz hat; diese ist von vornherein konzipiert für *alle* Schüler. Der Hauptschüler ist, wenn er denn nicht zum Abitur gelangt, nur noch ein gescheiterter Abiturient. War er früher definiert durch das, was er erreichte (seinen Hauptschulabschluß), so ist er nun definiert durch das, was er *nicht* erreicht, nämlich das Abitur.

Instrumentalisierung der Bildung

Folgerichtig hat sich unter den Eltern eine instrumentelle Sicht der Schule breit gemacht: Ihr Kind soll den höchstmöglichen Abschluß erhalten. Was der Unterricht geistig, seelisch und sozial für ihr Kind bedeutet, ist zweitrangig. Bekommt es 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 Prozent 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 sogenannte "Freigabe des Elternwillens" aus. Die Eltern dürfen ihr Kind auch entgegen einer anderslautenden Empfehlung der Lehrer zum Gymnasium schicken. Diese Regelung ist zwar grundsätzlich nicht zu beanstanden, weil sie aus dem Erziehungsrecht der Eltern erwächst und ja auch niemand sonst eine solche Entscheidung verantworten kann. Wenn aber die Eltern die Schulart nicht nach den Fähigkeiten des Kindes wählen, sondern nach ihrem eigenen Ehrgeiz, dann wird ihr Kind leicht zum "schlechten Schüler", der nicht nur mit sich selbst unzufrieden ist, sondern leicht auch die Leistungsfähigkeit seiner Mitschüler einschränkt.

Im instrumentellen Verhalten vieler Eltern kommt aber nur die Tatsache zum Ausdruck, daß sich das Bildungsverständnis der Öffentlichkeit seit Ende der sechziger 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? Die Schulreform ging im Grunde davon aus, daß die Kinder "intrinsisch" zum Lernen motiviert seien, daß sie also dabei lieber einem inneren Antrieb als äußerer Nötigung folgen, wenn man ihnen keine Barrieren in den Weg stellt. Tatsächlich jedoch ist Lernen eine Form des *sozialen Handelns*,

das in hohem Maße auf Rückmeldung, Bestätigung, Erfolg und Perspektive angewiesen ist. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit sind nicht nur individuell, sondern auch kollektiv bedingte Größen, und sie drücken immer auch eine Form der sozialen Teilhabe aus. Deshalb haben Schüler aus gebildeten Familien, die an ihrem schulischen Lernen nicht nur kontrollierend, sondern auch inhaltlich Anteil nehmen, fast immer einen Motivationsvorsprung vor den anderen; deren Motivation ist durch schulinterne Förderung nur begrenzt kompensierbar, weil dabei in der Regel zwar intellektuelle Hilfe geleistet, aber nicht die ebenfalls notwendige soziale Resonanz ersetzt werden kann. Insofern brauchen Schüler aus bildungsfernen Familien eine härtere Motivation zur Schulleistung als die anderen, und dies ist ein Problem, das man ihnen nicht durch euphemische Schularrangements ausreden kann.

Gesamtschule

In dieser Gefahr steht vor allem die Gesamtschule. Sie hat das frühere Monopol des Gymnasiums für den Zugang zum Abitur und damit für den Einstieg in ein Universitätsstudium gebrochen; sie ist das bedeutendste Produkt der schulreformerischen Bewegung und repräsentiert zugleich deren pädagogische Maximen am entschiedensten. Dazu gehört der Anspruch, die "Bildungsbarrieren" der bisher benachteiligten sozialen Gruppen dadurch zu beseitigen, 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 Ersten Weltkrieg hatten Volksschullehrer und Sozialdemokratie sie als "Einheitsschule" verfochten, um das Bildungsprivileg des Bürgertums zu brechen, das sich ihnen in der sozialen 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. Die Reformbemühungen Ende der sechziger Jahre knüpften jedoch

weder an diese Tradition, noch an die erwähnten Versuche der amerikanischen Besatzer nach dem Kriege an. Der Begriff "Einheitsschule" wurde sogar sorgsam vermieden, weil er Assoziationen an das Schulsystem der DDR hervorgerufen hätte, die ihrerseits die Tradition der früheren Einheitsschule bewußt aufgenommen hatte. In der Bundesrepublik stützte man sich statt dessen auf englische, amerikanische und schwedische Vorbilder, die gegen eine politische Mißdeutung gefeit zu sein schienen.

Die Einrichtung von Gesamtschulen begann Anfang der sechziger Jahre in Berlin; andere Bundesländer folgten. Die zunächst unkoordinierten regionalen Entwicklungen erhielten eine Grundlage durch die 1969 vorgelegten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, 40 Gesamtschulen in der Bundesrepublik als Versuchsschulen einzurichten. Im Kern ging es dabei um die Jahrgangsstufen 5 bzw. (bei 6-jähriger Grundschule) 7 bis 10, aber auch gymnasiale Oberstufen konnten eingerichtet werden. Die einzelnen Länder schlossen sich dem Versuchsprogramm mit unterschiedlichen Absichten an: Hessen wollte von Anfang an die Gesamtschulen flächendeckend einführen, Baden-Württemberg und Bayern wollten nur prüfen, wie ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zum herkömmlichen Schulwesen einzuschätzen sei. Nach erheblichen bildungspolitischen Auseinandersetzungen kam es 1982 zu einer Vereinbarung der Kultusminister über die wechselseitige Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen; sie bedeutete auch ein Sichabfinden mit den unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Ländern. Von nun an wurde es immer schwieriger, zu bundesweit einheitlichen Regelungen zu gelangen, die andererseits grundgesetzlich gefordert sind. Vor allem die sozialdemokratisch regierten Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Hessen favorisierten diese neue Schulform. Sie 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 dagegen mobilisiert wurde. Insgesamt gelang es der Gesamtschule nicht, die anderen Schulformen zu verdrängen. Im Schuljahr 1991/92 besuchten 8 Pro-

zent der Schüler in der 7. Klasse integrierte, 4 Prozent kooperative Gesamtschulen. Überhaupt in Gesamtschulen zu finden waren in Hamburg 21 Prozent der Siebtkläßler, in Gesamtberlin 36 Prozent, in Hessen 15 Prozent, in Nordrhein-Westfalen 12 Prozent und in Brandenburg 57 Prozent.

Der Grundgedanke dieser Schulform ist auf den ersten Blick bestechend: Die bisherigen Haupt- und Realschulen sowie die Gymnasien werden in *einem* Schulkomplex zusammengefaßt, der wegen seiner Größe den Unterricht so zu organisieren vermag, daß zahlreiche den Fähigkeiten wie den Neigungen der Schüler jeweils angepaßte Differenzierungen vorgenommen werden können. An die Stelle der bisherigen Schulformen in unterschiedlichen Gebäuden treten schulinterne Kurse in den einzelnen Fächern, die der Leistungsfähigkeit der Schüler möglichst angepaßt sind, so daß eine optimale Förderung des einzelnen gewährleistet ist. Wenn ein Schüler seine Leistungen verbessert, kann er mühelos in den nächsthöheren Kurs aufsteigen und muß nicht, wie bisher, deswegen die Schule wechseln. Um individuellen Begabungen und Interessen eine Chance zu geben, werden zudem eine Fülle von Wahlpflicht- und Wahlangeboten offeriert. Wird die Gesamtschule als Ganztagschule eingerichtet, kann sie zudem die Versorgung und Betreuung der Kinder übernehmen, somit die Eltern entlasten, bei den Hausaufgaben fördernd und kontrollierend helfen und neben dem Unterricht unter Nutzung der schulischen Ressourcen attraktive Freizeitangebote bereitstellen. Auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten schien es vernünftig, eine schon wegen des Ganztagscharakters zwar etwas teurere Schulform einzurichten, die aber insgesamt kostengünstiger ausfalle, wenn dafür die anderen Schulformen aufgelöst würden. Diese Konzentration der Kräfte könne zu einer "demokratischen Leistungsschule" führen, die effektiver als jede andere Schulorganisation die Begabungsreserven mobilisieren werde. Ihr ideeller Kern sollte nicht mehr "Bildung", sondern "Wissenschaftsorientierung", die Gesamtschule eine "wissenschaftliche Schule für alle" sein.

Probleme der Gesamtschule

Sie konnte jedoch die in sie gesetzten Hoffnungen nur zum Teil erfüllen. Das liegt nicht nur an ihrem Konzept, sondern auch an äußeren Umständen. So war sie von Anfang an einem erheblichen politischen Druck ausgesetzt und mußte sich ständig im Vergleich zum etablierten Schulwesen rechtfertigen. In diesem Prozeß geriet sie auch dadurch in Schwierigkeiten, daß sie zuviel auf einmal anstrebte und durch permanente Experimente und dadurch bedingte Dauerkommunikationen die Kräfte der Beteiligten erheblich strapazierte. Die Gesamtschule wurde in zwei Varianten, als "integrierte" Form - wie eben beschrieben - und als "kooperative" realisiert; im letzteren Falle wurden die Dreigliedrigkeit beibehalten und die einzelnen Schulformen lediglich an einem Ort und in einer Organisation zusammengefaßt, wobei durch Abstimmung der Lehrpläne und durch Zusammenarbeit der Kollegien die Übergänge zwischen den einzelnen Schulformen durchlässiger gemacht werden sollten.

Zweifellos hat die Gesamtschule nicht unwesentlich zur Beseitigung der Bildungsbarrieren vor allem in ländlichen Regionen beigetragen, aber einige grundsätzliche, von vornherein in ihrem Programm angelegte Probleme konnte sie insbesondere in ihrer integrierten Version nie zufriedenstellend lösen.

- Ihr Konzept bestand von Anfang an aus einer Mischung von pädagogischen und politisch-ideologischen Momenten, die es widersprüchlich machten. Zwischen der optimalen Förderung des einzelnen, wie er ursprünglich im Verständnis der "demokratischen Leistungsschule" angelegt war, und dem Ausgleich von sozial bedingten Benachteiligungen bestand von Anfang an ein Widerspruch, der mit der Zeit immer mehr zugunsten der Kompensation und auf Kosten des Leistungsprinzips aufgelöst wurde. Das hatte damit zu tun, daß schon Anfang der siebziger Jahre eine kapitalismuskritische Position das Leistungsprinzip generell in Frage stellte und statt dessen auf die Beseitigung der sozialen Ungleichheit abhob²⁷.

- In diesem Zusammenhang erhielt die Gesamtschule eine po-

97

²⁷ Vgl. Wolfgang Klafki: Gesamtschule, in: Wörterbuch der Erziehung, hrsg. von Christoph Wulf, 4. Aufl. München 1974, S. 233

litisch motivierte Aufgabenerweiterung, die sie überfordern mußte. Es geht ihr nicht nur um die Beseitigung sozialer Mobilitätsbarrieren, sondern auch "um die Vorstellung, der nachwachsenden Generation die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln, die den einzelnen aus seinem partikularen Milieu herauslöst und zugleich in eine umfassendere Gesamtkultur einbindet"²⁸. Dies ist der Kerngedanke des bis heute aktuellen "sozialen Lernens": Die Schule als Mittelpunkt und gelebtes Beispiel einer die gesellschaftlichen Widersprüche außerhalb ihrer Mauern wieder integrierenden Kultur. Damit setzt sich die Schule normativ über die bestehende Gesellschaft, beansprucht eine Vorreiterrolle für deren Vermenschlichung, antizipiert eine bessere Zukunft in der Hoffnung, die durch sie Geformten würden diese später auch realisieren. Dieser Grundgedanke des "sozialen Lernens" ist im Laufe der Gesamtschulentwicklung mehrfach uminterpretiert worden; zunächst diente er als Korrektur einer als einseitig empfundenen Wissensorientierung, neuerdings wird damit auch die Öffnung der Schule zum sozialen Umfeld propagiert.

- Die erwähnten vielfältigen inneren Differenzierungen führten dazu, daß der Klassenverband als orientierende und insofern auch disziplinierende Schüलगemeinschaft 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. Eine "Ökologie der Anonymität" ist die Folge, die dazu führt, "daß immer mehr Lehrer die Schüler weniger lang kennen und deshalb Fortschritt, Rückschritt oder Stagnation des einzelnen Kindes und Jugendlichen nicht beurteilen können"²⁹. Zudem werden die Angebote und die Leistungserwartungen von einer bestimmten Differenzierungsdichte an für die Schüler unübersichtlich und der Stundenplan wird so kompliziert, daß die Frage entsteht, wann die organisatorische Komplexität pädagogisch, also für die Lernerfolge der Schüler, kontraproduktiv wird.

- Außerdem müssen die weniger begabten Kinder, die früher in einer ihnen angemessenen Schulform, etwa der Haupt-

98

²⁸ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 1994, S.519

²⁹ Helmut Fend, in: Begabung-Lernen-Schulqualität, a.a.O. S.78

schule, 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. Forschungsergebnisse zeigen, "daß die leistungsschwächeren Gesamtschüler stärker belastet sind als ihr Schulkameraden mit vergleichbarem Leistungsstatus an gegliederten Schulen. Dies ist besonders in Vergleichen von Schülern des unteren Leitungskurses mit Hauptschülern deutlich geworden"³⁰. Benachteiligt sind demnach sowohl die besonders guten wie die eher schlechten Schüler. Es ist offensichtlich kaum möglich, die Ziele der optimalen Förderung des einzelnen einerseits und des Ausgleichs der unterschiedlichen Begabungen andererseits zugleich zu erreichen.

- Nachteilig wirkte sich auf die Dauer auch 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 gehört aber, daß die guten Schüler die weniger guten mitreißen; die Schülerschaft soll nicht nur die gesamte Bevölkerung repräsentieren, sondern auch die unterschiedlichen Begabungen umfassen. Eingetreten ist jedoch eher das Gegenteil, daß nämlich die leistungsfähigeren Schüler unterfordert sind, weil zuviel pädagogische Kraft in die anderen gesteckt werden muß.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Gesamtschule sich am meisten selbst geschadet hat, nämlich durch die Verknüpfung von pädagogischen mit politisch-ideologischen Zielen, teilweise könnte man sogar von einer Überformung der ersteren durch die letzteren sprechen. Wäre sie pragmatisch beim ursprünglichen Ansatz, nämlich der optimalen Förderung des einzelnen Schülers zu seiner bestmöglichen Leistung, geblieben, und hätte sie auf darüber hinausgehende Kultur- und Sozialromantik verzichtet, stünde sie heute besser da und wäre wohl auch erfolgreicher gewesen. Zieht man diese Irrwege ab,

99

³⁰ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Das Bildungswesen ..., a.a.O., S, 541

bleibt sie nicht nur eine interessante Variante in unserem Schulsystem, vielmehr erweist sie sich auch als besonders flexibel, wenn es etwa darum geht, in ländlichen Bereichen auf zurückgehende Schülerzahlen zu reagieren und dennoch eine leistungsfähige Schule möglichst vor Ort anzubieten. Dafür gibt es inzwischen sogar lokale Bündnisse zwischen den ehemals verfeindeten bildungspolitischen Parteien.

Demontage des Gymnasiums

Die Gesamtschule ist jedoch nicht nur als Variante zu unserem Bildungssystem hinzugekommen, sie hat auch pädagogisch und bildungspolitisch das übrige Schulwesen nachhaltig beeinflusst. Die pädagogischen Ideen, als deren Träger sie sich gesehen hat, wurden teilweise schon genannt und bedürfen später noch genauerer Betrachtung. Sie hat aber in bildungspolitischer Hinsicht seit der erwähnten Vereinbarung der Kultusminister von 1982 auch die anderen Schulformen nicht nur zu deren Vorteil verändert. Da die Kultusminister sich ja auf einen *einheitlichen* Rahmen verständigen müssen, müssen sie seither immer auf deren Ziele Rücksicht nehmen. Ende 1995 stand erneut eine Vereinbarung über die gymnasiale Oberstufe an, über die es eine breite öffentliche Diskussion gab. 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. Selbst diese minimale Regelung kann noch dadurch unterlaufen werden, daß ein Teil dessen, was in den Kernfächern unterrichtet werden soll, auch in anderen Fächern abgeleistet werden darf. Inzwischen erwägt das Land Bayern, aus dem Konsens der Kultusminister auszuscheren.

Dieses Beispiel zeigt schon, daß das Gymnasium durch die Gesamtschule und die pädagogischen Ideen, die durch sie transportiert werden, in besonderem Maße tangiert wird. Daß es inzwischen in einer Krise steckt, behauptet nicht nur seit Jahren der Philologenverband, dem man als Standesorganisa-

tion von Gymnasiallehrern vielleicht parteiliche Interessen dabei unterstellen könnte; vielmehr gibt es inzwischen auch Bücher von Gymnasiallehrern selbst, die Interna dieser Schulform sehr detailliert schildern und belegen. Zu den vehementen Kritikern gehören etwa Wulff Rehfus, Leiter eines Düsseldorfer Gymnasiums, mit seinem Buch *Bildungsnot*³¹ und der bayerische Gymnasiallehrer Hans Maier, der vom *Tatort: Gymnasium*³² 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 für die Kinder - lange Zeit nur für die Söhne - gutbürgerlicher Eltern reserviert war, die sich selbst zur Elite der Nation zählten und bei ihrem Nachwuchs für einen solchen Status ebenfalls sorgen wollten. Der elitäre Gestus war auch den Nationalsozialisten verdächtig, und ihr "Reichsjugendführer", Baldur von Schirach, verspottete das Gymnasium vor seinem Führerkorps nach Strich und Faden³³. Aus ganz anderer Sicht gehörten nach dem Zweiten Weltkrieg die Alliierten zu seinen Kritikern. Sie waren 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 fünfziger und sechziger Jahren wieder durchsetzen, weil sein sozialer und geistiger Träger, das Bildungsbürgertum, nach seiner Diskriminierung durch den Nationalsozialismus noch einmal tonangebend zu werden vermochte. Aber die Bildungsreform hat es aus einer Reihe von Gründen erheblich in Mitleidenschaft gezogen.

101

³¹ Wulff Rehfus: *Bildungsnot*, Stuttgart 1995

³² Hans Maier: *Standort: Deutschland. Tatort: Gymnasium*, Eresing (Selbstverlag) 1996

³³ Baldur von Schirach: *Um die Einheit der Erziehung*, in: ders.: *Revolution der Erziehung*, München 1938, S. 104-125. Vgl. dazu: Hermann Giesecke: *Hitlers Pädagogen*, Weinheim-München 1993, S. 196 ff.

Abwertung der Schulfächer

Im Mittelpunkt des gymnasialen Unterrichts stehen die einzelnen Fächer, deren Lehrer entsprechend an den Universitäten ausgebildet werden. Gerade dieser fachorientierte Unterricht hat schon zur Jahrhundertwende Kritik auf sich gezogen. Er sei borniert, weil er über den Tellerrand der begrenzten Fachlichkeit nicht hinausblicke und somit die auf die Ganzheitlichkeit des Lebens gerichteten geistigen Interessen der Schüler verfehle. Zudem fördere er auf diese Weise keineswegs die intelligentesten Schüler, sondern nur diejenigen, die sich diesem Maßstab erfolgreich unterwerfen könnten. In dieser Linie steht auch die Kritik der heutigen Reformpädagogik, der es darauf ankommt, die Bedeutung der Schulfächer insgesamt ständig zu mindern, woran die Gesamtschule wesentlichen Anteil hat, weil gerade über sie die reformierten Schulziele transportiert werden; sie verstand sich von Anfang an als Motor der schulpädagogischen Erneuerung überhaupt, nicht nur bezogen auf ihr eigenes Konzept. Dazu gehörte, wie wir sahen, auch die konsequente Hinwendung zur Subjektivität der Schüler, der die Aufteilung des Lernens in Fächer und die damit verbundenen objektiven sachlichen Ansprüche prinzipiell im Wege zu stehen schienen.

Nun sind gewiß die Schulfächer im allgemeinen und die gymnasialen im besonderen historisch teilweise zufällig entstanden, je nach Macht- und Marktlage. Dabei spielten auch schulformspezifische Gesichtspunkte eine Rolle. Bei der Volksschule ging es früher einerseits um die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, andererseits um Unterstützung der schichtspezifischen Sozialisation, also um Sicherung der Loyalität in dem Bereich, auf den man die Volksschüler als spätere Erwachsene beschränkt sah: als Arbeiter und Bauern. Man macht sich heute kaum noch klar, daß erst der Wandel von der Volks- zur Hauptschule, die offiziell durch einen Beschluß der Kultusministerkonferenz 1964 vollzogen wurde, die Aufteilung des Unterrichts in Fächer brachte; vorher gab es unter Berufung auf den besonderen Bildungsauftrag der Volksschule einen nicht nach Fächern spezialisierten Gesamtunterricht - ein Lehrer unterrichtete alles, was geboten schien. Die

Realschule dagegen war schon für mehr Mobilität konstruiert, ihre Absolventen hatten mittlere Berufspositionen im Blick. Erst das Gymnasium galt als Stätte der höheren, berufsunspezifischen Bildung. Wegen dieser unterschiedlichen Traditionen und Begründungen der Schulfächer in den einzelnen Schularten läßt sich durchaus darüber streiten, ob sie nicht teilweise durch andere ersetzt werden sollten, die den modernen Herausforderungen angemessener sind, oder ob einige nicht überhaupt entfallen könnten. 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, denen sie zu dienen hatten. Ganz in diesem Sinne beschlossen die Kultusminister, als sie im Jahre 1972 die Oberstufe des Gymnasiums reformierten, 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, welche den Fächern einen neuen inneren Zusammenhang bringen sollten.

Neu daran war nicht, daß man den Fächern einen gemeinsamen pädagogischen Sinn zu geben versuchte; das geschah früher auch, und zwar unter dem Begriff des "Bildungswertes" eines Faches oder seiner Stoffe. Ich erinnere mich noch gut daran, daß wir als Schüler darüber gespottet haben: "... nun wird wieder der Bildungswert abgemolken". Das Bemühen unserer Lehrer, einen Sachverhalt, den wir gerade erarbeitet hatten, mit einer zusätzlichen Bewertung zu versehen - was er etwa für die allgemeine Sittlichkeit oder für ein gelungenes Menschsein bedeute - ,erschien uns damals wie eine eher unwillig vollzogene Pflichtübung; denn sie gingen - nicht zu Un-

recht - wohl davon aus, daß die Stoffe selbst, wenn wir sie denn begriffen hatten, von sich aus entsprechende Eindrücke bei uns hinterlassen würden. Die mit der Oberstufenreform ausgegebenen obersten Lernziele erzwangen jedoch gerade unter diesem Gesichtspunkt einen schwerwiegenden Perspektivenwechsel: Nun wurde der "Bildungswert" nicht mehr dem Zwiegespräch zwischen der Sache und dem sich daran bildenden Schüler überlassen, sondern von außen in Gestalt der Lernziele vorgegeben. *Vor diesen* mußten sich nun die Fächer und ihre Stoffe rechtfertigen, nicht mehr vor dem Bewußtsein der Schüler. Von nun an wurde der Sinn des schulischen Lernens weder im aneignenden Subjekt noch in der anzueignenden Sache gesucht, sondern einer Instanz unterworfen, die beiden äußerlich ist. Folgerichtig wurde dies auch nicht mehr "Bildung" genannt. Daraus wiederum resultiert bis heute eine didaktisch-methodische Verschulung des Unterrichts, die ein vorher nicht bekanntes Ausmaß angenommen hat. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß die obersten Lernziele so vage formuliert sind, daß sie vielleicht als politische Slogans taugen, nicht jedoch zur Neuordnung von Fächern und Stoffen; gerade ihre Unklarheit und permanente Interpretationsbedürftigkeit fordert die widersprüchlichsten Deutungen heraus. Was ist denn etwa als "Wissenschaftspropädeutik" anzusehen? Wenn damit Studierfähigkeit gemeint sein soll, dann wird davon lediglich eine gewisse Schnittmenge der einzelne Fächer berührt, zumal der Gymnasiast ja nicht *alle* Fächer studieren wird, die er in der Schule kennen lernt; im Gegenteil soll er in der geistigen Auseinandersetzung mit ihnen gerade herausfinden, welche er für sein Studium gemäß seinen Interessen und Fähigkeiten wählen will. Wozu sind aber dann die da gewesen, die er nach dem Abitur *nicht* für sein Studium wählt? Ohne das übergeordnete Motiv der "Bildung", das man aber eliminiert hat, gibt dieses übergeordnete Lernziel offensichtlich keinen Sinn.

Noch undeutlicher ist das zweite Lernziel formuliert: "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung". Wer will mit welchen Gründen entscheiden, was diesem Ziel dient oder nicht? Es dürfte kaum zu beweisen sein, daß jener altmodische Unterricht, den ich nach dem Kriege an einem ziemlich konser-

vativen Gymnasium erhielt, diesen obersten Lernzielen *nicht* entsprochen habe.

Der Gedanke, allgemeine Lernziele zu formulieren, denen die Fächer zu dienen haben, hatte mehrere Ursachen. Zum einen resultierte er 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 zur Lösung dieses Problems einfach auf einen neuen Bildungskanon pragmatisch verständigen und im übrigen alles beim alten lassen können; statt dessen wurden die Fächer in der beschriebenen Weise umfunktioniert. Hinzu kam, daß man nach der Auflösung der schulspezifischen Bildungsideale - Volksschule einerseits, Gymnasium andererseits - eine neue Generalüberschrift für alle Schulen finden mußte; "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung" wurde demnach zur Aufgabe aller Schulen, während "Wissenschaftspropädeutik" zur Kennzeichnung der besonderen Aufgabe der gymnasialen Oberstufe diente. Da in diesem Zusammenhang der Begriff der Bildung nicht mehr verwendbar erschien, wurde er durch "Wissenschaftsorientierung" ersetzt; alle Schulen sollten nun ihren Unterricht auf dieser Grundlage gestalten. Auf diese Weise kam die schon erwähnte Wissenschaftseuphorie zum Durchbruch, die sich anschickte, das Bildungswesen insgesamt sowie den Schulunterricht und die Lehrertätigkeit nach wissenschaftlich definierbaren Maßstäben zu konstruieren und entsprechende Erfolgskontrollen zu garantieren; ein Lieblingswort dieser Strategie ist seither "Evaluation" - ein Verfahren, das beweisen soll, ob die Lernziele auch tatsächlich erreicht wurden. Das wissenschaftliche Instrumentarium stammt, wie die benutzten Begriffe zeigen, aus den empirischen Sozialwissenschaften, und ein Problem entstand nun daraus, daß es erfunden worden war für die *Analyse* der sozialen und gesellschaftlichen Realität, nun aber für die optimale *Konstruktion* eines Teils dieser Wirklichkeit - des Bildungswesens - verwendet wurde. Dieser Sprung von der Analyse des Istzustandes zu einem erwünschten Sollzu-

stand ist aber erheblich. Ist nämlich schon die Analyse stets unvollständig, weil sie je nach gewählter Methode immer nur ermitteln kann, wonach auch gefragt wurde, so vergrößert sich dieser Mangel verständlicherweise noch, wenn daraus nun bestimmte *Handlungen* abgeleitet werden. "Handeln" wurde in diesem Zusammenhang verstanden als *Anwendung* irgendwelcher Forschungsergebnisse; tatsächlich bleibt aber jedes aufs Soziale gerichtete menschliche Handeln, auch das pädagogische, ein Schritt ins Dunkle, weil die anderen, die Schüler, ja mit- und gegenhandeln können und die Komplexität der miteinander verschränkten Bedingungsfaktoren letztlich unbekannt bleibt - im Unterschied zur Forschungssituation, wo man die Komplexität der Zusammenhänge durch entsprechende Definitionen weitgehend eliminieren kann. Viele Probleme, die die Reform sich selbst verschafft hat, beruhen auf diesem Mißverständnis. So hat man etwa zunächst möglichst große Schulen propagiert, weil in ihnen unterrichtliche Differenzierungen natürlich am besten organisierbar sind; übersehen wurden aber die psychologischen, sozialen und damit auch disziplinarischen Folgen solcher Lernfabriken für die Schüler.

Die Reformideen entstanden an Schreibtischen, nicht in den Klassenzimmern. Sie sind zudem auf eine eigentümliche Weise geschichtslos, weil sie Veränderungen nicht durch Modifizierung historisch gewordener Realitäten anstreben, sondern durch empirisch fundierte logische Konstruktionen. Die von der Reformbewegung propagierte "Verwissenschaftlichung" beruht in erster Linie auf einem *bestimmten Typus* von Wissenschaft, nicht auf wissenschaftlichem Denken überhaupt. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil eine Kritik dieser Vorstellungen sich ernsthaft nicht gegen eine wissenschaftliche Betrachtung und Fundierung von Erziehung und Bildung überhaupt richten kann; denn alle Alternativen dazu könnten nur auf weltanschaulicher Einseitigkeit basieren, so wie das bei der früheren Volksschule der Fall war, deren nichtwissenschaftliche Didaktik - "volkstümliche Bildung" genannt - auf einer völkisch-ständischen weltanschaulichen Grundlage beruhte. Vielmehr muß die Kritik geltend machen, daß dem empirisch-sozialwissenschaftlich verstandenen Wis-

senschaftsbegriff das überlieferte Bildungsverständnis schon deshalb im Wege steht, weil es nicht nach dessen Standards zu operationalisieren ist. Die auf diesem Hintergrund exzessiv produzierten "Lernziele" sind weder einzeln noch in ihrem Zusammenhang mehr identisch mit Bildungszielen. Das war auch nicht mehr gewollt, weil die Lehrer generell im Verdacht standen, sie würden unter der Fahne der Bildung ihre eigenen Urteile und Vorurteile in die Köpfe der Schüler transportieren; nun sollten sie sich für das, was sie im Unterricht tun, anhand von außen präzisierter Ziele rechtfertigen müssen.

Lernzielinflation

Alles wäre jedoch nicht so schlimm geworden, wenn die erwähnten obersten Lernziele lediglich als allgemeine Willens- und Wunscherklärungen, als unverbindliche Präambeln der Schulbildung gegolten hätten, so wie es früher beim "Bildungswert" der Fall war. Aber das Lernzielkonzept enthielt von Hause aus die Tendenz, die allgemeinen Lernziele immer weiter zu präzisieren, und das Zauberwort dafür hieß "Operationalisierung" - ein Begriff, der ebenso wie "Evaluation" aus den empirischen Wissenschaften stammt. Ganze Hierarchien von Lernzielen entstanden auf diese Weise, weil jedes einzelne nur dann mit Inhalt zu füllen ist, wenn es in möglichst viele untergeordnete aufgeteilt wird; sind diese erfüllt, kann auch das nächsthöhere als erreicht gelten. In diesem Zusammenhang 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 - 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 früheren fachorientierten Stoffen keinen inneren Zusammenhang mehr haben, sondern nur additiv aufgereiht sind. Die Stoffe der Fächer wurden auf diese Weise zerstückelt und - was schwerer wog - instrumen-

talisiert, also 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" - etwa 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. Mit anderen Worten: Die von Humboldt geforderte *Distanz* zur Unmittelbarkeit des Daseins wurde aufgegeben, "Lebensweltorientierung" zum schulpädagogischen Grundprinzip. Aber von welcher Perspektive aus sollten nun noch die einzelnen Aspekte des täglichen Lebens betrachtet, bewertet und gesteuert werden? Im Grunde war man auf diese Weise wieder beim alten "Utilitarismus" der Zeit vor Humboldt gelandet.

Pflicht- und Wahlfächer

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 unter-

richtet 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 erstenmal 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 womit kombiniert werden darf und was womit nicht. Immerhin müssen die Kultusminister ja auch dafür sorgen, daß die Rechtsgleichheit gewahrt und etwa das bayerische Abitur mit dem in Hessen vergleichbar bleibt. Eine Folge dieser Entwicklung ist die Vermehrung der angebotenen Fächer, in Nordrhein-Westfalen sind es inzwischen etwa dreißig. 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: Das Wichtigste ist, den "Schein" zu bekommen, 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. Jedenfalls wurde die Idee zu Grabe getragen, 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 etwa eine vernünftige Wahl für das künftige Studium treffen konnten. Die bloß additive Vielfalt der Fächer- und Kursangebote hat

aber eher das Gegenteil bewirkt, daß nämlich die Verunsicherung der Schüler über ihre tatsächlichen Fähigkeiten und die daraus zu ziehenden Schlußfolgerungen sich vergrößert hat. Jedenfalls ist die allgemeinbildende Funktion des Gymnasiums faktisch wie auch im Bewußtsein der Schüler mehr und mehr verfallen. Auf diese Weise wird eine additive und punktuelle Bildung gefördert, in der kaum noch etwas miteinander zusammenhängt.

Entwertung des Abiturs

Angesichts der geschilderten Entwicklung 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 so gern 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.

6. Die Vernichtung des Studierens

Die Bildungsreform hat nicht nur das Schulehalten in der beschriebenen Weise verändert, sondern auch den Lehrbetrieb in den Universitäten und Hochschulen. Von diesen gingen - jedenfalls soweit sie Lehrer und Sozialpädagogen ausbildeten - die Initiativen sogar aus, weil Studenten, nicht bereits berufstätige Lehrer oder Sozialpädagogen, zunächst die sozialen Träger der neuen pädagogischen Bewegung waren. Die universitäre Herkunft der neuen Pädagogik blieb nicht ohne Folgen; sie sorgte von Anfang an für ein Herumdoktern in der pädagogischen Praxis, weil sie deren Möglichkeiten oft maßlos überschätzte. Die Überwältigung des pädagogischen Alltagshandelns durch Hochschulangehörige, die nicht selbst realisieren müssen, was sie vorschlagen, ist bis heute ein Problem; denn auch die schulpädagogischen Konzepte sind zum geringsten Teil in den Schulen selbst entstanden, sondern von außen an sie herangetragen worden. Sie kommen von den Hochschulen und insbesondere von denen, die ihren Platz dort solchen Erfindungen verdanken, sich damit im akademischen Betrieb zu profilieren trachten und dafür in den Schulen oder in der Jugendhilfe ein Publikum brauchen. Inzwischen ist allerdings eine neue Entwicklung zu beobachten: Die pädagogische Profession koppelt sich weitgehend von den Hochschulen ab, die ihr als zu "theoretisch" im Sinne von praxisfern erscheinen, und macht sich für ihr Handeln ihre eigenen Vorgaben. Zwischen Hochschule und Berufstätigkeit hat sich ein Markt von Fortbildnern entwickelt, der einer eigenen Betrachtung bedürfte, weil er als wichtigster Umschlagplatz für reformpädagogische Ideologien angesehen werden muß, die nun einer wissenschaftlichen Kritik gar nicht mehr ausgesetzt sind; Hochschullehrer haben nur noch insofern Einfluß, als sie sich auf diesen Markt begeben. Zudem wird die Fortbildung von den reformorientierten Ministerien als Transmissionsriemen ihrer bildungs- und schulpolitischen Absichten benutzt - oft als "Beratung" getarnt - zumal die dort Tätigen im Unterschied zu den Hochschulprofessoren weitgehend von ihnen abhängig sind.

Begonnen hat aber alles an den Hochschulen, und wenn man diesen Hintergrund nicht ins Visier nimmt, versteht man die Krise des Bildungswesens nicht.

Der kritische Blick der Bildungsreformer richtete sich zwar zunächst und in erster Linie auf die Schule, aber der politische Druck kam von den Universitäten und Hochschulen - vor allem von Studierenden und Angehörigen des Mittelbaus - , und er richtete sich dort gegen die "Ordinarien", also die Professoren, und gegen die durch sie bestimmten internen Strukturen, während die Schulen und ihre Lehrer sich als sehr viel resistenter erwiesen. Das lag einerseits sicher am konservativen Habitus, der jedem Berufsalltag zunächst einmal eigen ist, andererseits aber auch daran, daß es innerhalb der Schulen keine gravierenden Statuswidersprüche wie die noch zu erörternden an den Hochschulen gab. Außerdem gewährte der Schulalltag die Erfahrung, daß es in wenn auch bescheidenem Rahmen Fortschritte gab, die Hoffnungen auf die Zukunft der pädagogischen Profession eröffneten. Die Schulen waren kein revolutionäres Pflaster, bis sie von außen dazu gemacht wurden. Wollte man also die Schulen verändern, mußte man mit den Hochschulen anfangen.

Träger der Universitätskritik

Jede Reform beginnt mit einer Kritik der bestehenden Verhältnisse. Daß die nun einsetzende Universitätskritik aber so schnell derart erfolgreich sein konnte, hatte mehrere Gründe. In unserem Zusammenhang geht es aber vor allem um die Frage, wer sich warum zu ihrem sozialen *Träger* machte. Es waren (eine Minderheit von) Studenten einerseits und der sogenannte "Mittelbau" andererseits.

Die Zahl der Studierenden nahm seit den fünfziger Jahren ebenso zu wie die der Abiturienten. Die Abiturientenquote stieg von 4,8 Prozent (1957) auf 7 Prozent (1965), 9 Prozent (1968) und 11 Prozent (1972). Mehr als 90 Prozent der Studienberechtigten wollten 1970 studieren. Die Studentenquote der 20- bis unter 25 Jährigen stieg von 4,1 Prozent (1955) auf 9,3 Prozent (1977)³⁴. Die Studentenzahlen stiegen von 135.000 (1955)

112

³⁴ Wolff-Dietrich Webler: Geschichte der Hochschule seit 1945, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10, Stuttgart 1995, S. 169-192, hier S. 177

auf 267.000 (1961), 312.000 (1965), 550.000 (1972) und 1,8 Millionen (1997). Aufgeholt haben vor allem die Frauen; fast die Hälfte der Studienanfänger ist 1997 weiblich, 1970 waren es nur 38 Prozent. Mit der steigenden Studentenzahl erhöhte sich auch die durchschnittliche Studiendauer, nämlich von 4,8 (1960) auf 5,7 (1970) und 6,3 (1972) Jahre. Die Zahlen zeigen, daß die Kassandrarufe von Georg Picht in einen bereits vorhandenen Bildungsaufbruch hinein ertönten und ihn keineswegs erst auslösten.

Mit der Vermehrung der Studierenden hielt die personelle und sachliche Mehrausstattung der Hochschulen nicht Schritt. Im Jahre 1955 gab der Bund für die Hochschulen ganze 5 Mill. Mark aus; 1961 steigerte sich die Summe auf 275 Mill., 1965 auf 510 Mill. Mark. Die Ausgaben der Länder erhöhten sich von 680 Mill. (1955) auf 1,34 Mrd. (1961) und 3,135 Mrd. (1965) Mark³⁵. Zwischen 1961 und 1964 wurden Neugründungen von Universitäten geplant, so in Bochum, Dortmund, Bremen und Konstanz.

Der Expansion waren die Lehrkörper der Universitäten nicht gewachsen, zumal die Professoren hartnäckig am Maßstab der Habilitation festhielten. Ein entsprechender Professorennachwuchs stand aber wegen der noch zu kurzen Nachkriegszeit nicht in genügendem Maße zur Verfügung. Deshalb mußte die Personalstruktur verändert werden.

Der *Wissenschaftsrat*, 1957 gegründet und paritätisch mit Vertretern des Bundes, der Länder und mit Repräsentanten der Wissenschaft besetzt, schlug daher 1960 vor, "Wissenschaftliche Räte" für zusätzliche Lehr- und Forschungsaufgaben vermehrt einzustellen, außerdem als neue Gruppe die "Studienräte im Hochschuldienst" zu schaffen - seit 1964 "Akademische Räte" genannt. Sie sollten den eigentlichen wissenschaftlichen Nachwuchs, die Assistenten, stärker für Forschungsaufgaben und damit auch für Habilitationen freistellen. Im Jahre 1953 ist die Zahl der Wissenschaftlichen Mitarbeiter dreimal, 1966 bereits viereinhalbmal so hoch wie die der Professoren. Die Lehre wird immer mehr Sache der Wissenschaftlichen Mitarbeiter; 1972 stellen sie 63,2 Prozent der Lehrenden und tragen zwei Drittel des Lehrangebots.

Zu den in steigender Zahl zur Universität strömenden Stu-

³⁵ Wolff-Dietrich Webler: ebd. S. 177

denten gehörten nun immer mehr auch solche, die den traditionellen Anforderungen des wissenschaftlichen Studiums nicht mehr gewachsen waren, obwohl die Gymnasien damals noch verhältnismäßig hohe Anforderungen an das Abitur stellten. Hier zeigte sich schon früh, daß die "Begabungsreserven" durchaus geringer waren, als man später annahm. Hinzu kam, daß das Bildungsprivileg der Mittelschicht eben durch die Zunahme der Studierenden allmählich gebrochen wurde, so daß ein Wettbewerb unter dem akademischen Nachwuchs entstand, wie er in diesem Ausmaß vorher nicht bekannt war, als die ohnehin Bildungsprivilegierten eher unter sich waren. Ein Hochschulabschluß garantierte nun keineswegs mehr unbedingt eine entsprechende Berufskarriere, die Horizonte waren offen und unsicher geworden, und sie wurden es um so mehr, je größer die Zahl der Studierenden wurde. Die dadurch bedingte Verunsicherung öffnete die Ohren für Erklärungen, die dem einzelnen Schuld und Verantwortung für fehlende Leistungen und Erfolge abnahmen und sie auf die Professoren sowie auf das System projizierten, das sie repräsentierten. Es liege an deren elitären und zudem altmodischen wissenschaftlichen Forderungen, wenn sie - die Studierenden - versagten; außerdem wollten sie gar nicht Wissenschaftler werden, sondern einen Beruf - wie den des Lehrers - ergreifen. Daran gemessen verlange das Studium viel zu viel unnötigen Wissensballast von ihnen.

In der Tat kannte die Universität in den geisteswissenschaftlichen Fächern traditionell nur zwei Studienabschlüsse: das Gymnasiallehrerexamen und die Promotion. Die Lehre richtete sich also nicht nach den erstrebten beruflichen Perspektiven, sondern orientierte sich am Ziel der Promotion; das galt auch für das Gymnasiallehrerstudium, für das nur weniger bei der Prüfung verlangt wurde. Erst 1960 wurde nach angelsächsischem Vorbild als weiterer Abschluß der "Magister" eingeführt; er sollte der steigenden Zahl derjenigen Studierenden entgegenkommen, die keine wissenschaftliche, sondern eine andere berufliche Laufbahn außerhalb der Universität einschlagen wollten. Aber auch diese Variante blieb weitgehend am klassischen akademischen Studium orientiert und war noch keineswegs berufsspezifisch angelegt, so daß sie die Universi-

tatslehre kaum veränderte. Die Professoren vertraten ihr Fach und dabei das, was sie daran für wichtig hielten oder womit sie sich gerade forschend beschäftigten, und es war ihnen verhältnismäßig gleichgültig, wie die Studenten sich daraus einen Studienplan zusammenbauten. Man studierte dies und das und mußte nach dem Abschluß zusehen, wo und wie man damit sein Brot verdiente. In diesem Sinne war das geisteswissenschaftliche Studium eher ein allgemeinbildendes als ein berufsbezogenes.

Die erwähnten "Mittelbauer" (Räte und Assistenten) waren den Professoren unmittelbar untergeordnet und hatten von sich aus keine weitere berufliche Perspektive, wenn sie nicht den üblichen Weg zur Promotion und Habilitation gehen wollten. Zumal die Assistenten befanden sich in einer engen persönlichen Abhängigkeit von ihren Professoren, die über deren weiteres berufliches Schicksal ohne nennenswerte Kontrolle verfügen konnten. Der nun enorm expandierte Mittelbau wurde also aus verständlichen Gründen hellhörig für Kritik an der Professorenuniversität, und die in der Folgezeit inszenierten Hochschulreformen sind ohne ihn als sozialen Träger und ohne seine tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Interessen gar nicht zu verstehen. Ohne ihn hätte die Politik von außen kaum eine Chance gehabt, die Hochschulen derart umzukrempeln. Die "Mittelbauer" verbündeten sich mit den Studierenden gegen die Professoren, wobei sie ihre eigenen Statusinteressen für identisch mit den Bedürfnissen der Studenten erklärten, und nur mit Hilfe dieses Bündnisses gelang der Politik der Einbruch in die Universitäten. Das Programm dieses Bündnisses war die Vision einer modernen Hochschule, die "praxisorientiert" auf akademische Berufe - auch auf pädagogische - vorbereitet; man ging davon aus, daß die Professoren von dieser Praxis keine Ahnung hatten, was andererseits der Selbstprofilierung des Mittelbaus diene. Der Mittelbau, zum Zweck der Lehre geschaffen, gab dieser nun mit der "Praxisorientierung" eine eigene Interpretation, die ihn zugleich vom Selbstverständnis der Professoren abhob.

Die auf diesem Wege in Gang gesetzten institutionellen Veränderungen - Neuordnung der Fakultäten und Fachbereiche, Mitbestimmung aller Universitätsangehöriger, Änderung der

personengebundenen Abhängigkeiten - sollen uns hier nur am Rande interessieren; die "Gruppenuniversität" hat jedenfalls die Probleme der Hochschulen nicht lösen können, sondern sie nur vermehrt. Die eigentlichen Gewinner der Reform sind nicht die Studenten, sondern die "Mittelbauer" und insbesondere diejenigen unter ihnen, die in nicht geringer Zahl als "Assistenzprofessoren" in den Status der Professoren "übergeleitet" wurden.

Die Reformbewegung wurde insbesondere durch die Medien - vor allem das Fernsehen - unterstützt, die überwiegend gegen die Position der Professoren Partei ergriffen. Zum ersten Mal in der deutschen Bildungsgeschichte wurden die Auseinandersetzungen vorwiegend in den Medien ausgetragen und kamen von diesen wieder an die Hochschulen zurück. Eine Folge davon war unter anderem, daß die Medien dafür Sprachregelungen und Schlagworte zur Verfügung stellten, die der sachlichen Erörterung der Probleme nicht unbedingt förderlich waren. Ein Slogan wie "Unter den Talaren - Muff von tausend Jahren" erzielte seine Wirkung erst dadurch, daß er optisch eindrucksvoll über den Bildschirm verbreitet wurde, sonst wäre der Satz im lokalen Milieu einfach versandet. Im Hinblick auf die medienwirksame Inszenierung ihrer Position waren die Studenten verständlicherweise den Professoren haushoch überlegen. Gleichwohl wurden sie zu den Opfern der Reform - ausgerechnet unter der Fahne der Praxis- und Berufsorientierung.

Numerus clausus und die Folgen

Um der Studentenmassen Herr zu werden, wurden für besonders überlaufene Studiengänge - darunter Medizin - Studienbeschränkungen eingeführt. Sie führten zu einem bisher unbekanntem Zensuredruck vor dem Abitur, dessen Durchschnittsnote ein wesentliches Kriterium für die Zulassung wurde, und vielfach zu jahrelangen Warteschlangen für die begehrten Studiengänge. Die Kontingentierung erlaubte das Bundesverfassungsgericht in seinem Numerus-clausus-Urteil von 1972 jedoch unter Berufung auf das Grundrecht der freien Be-

rufswahl nur als zeitlich begrenzte Notlösung und verpflichtete im gleichen Atemzug den Staat zur erschöpfenden Nutzung der Hochschulkapazitäten und dazu, objektivierte Kriterien für die Kapazitätsermittlung zu finden. Das Urteil bezog sich damals primär auf das Medizinstudium, galt aber im Prinzip für alle Numerus-clausus-Fächer. Es hätte also ausgereicht, entsprechende Kapazitätsberechnungen nur für die davon betroffenen Fächer anzustellen, um dem Spruch des Gerichts Genüge zu tun. Tatsächlich erwuchs aus ihm jedoch eine generelle Regelungswut auch für diejenigen Fächer - wie die meisten geisteswissenschaftlichen - für die das Ausgangsproblem der Kontingentierung der Studienplätze gar nicht zutraf. So beschleunigte das Urteil des Bundesverfassungsgerichts nicht nur den weiteren Bürokratisierungsprozeß, sondern schien ihn auch zu legitimieren. Nicht zuletzt der Hinweis des Gerichts auf das Studium als Berufsvorbereitung und die Herleitung seines Urteils aus dem Grundrecht der Berufswahlfreiheit schien zu rechtfertigen, was nun geschah.

Das auf diesem Hintergrund vom Bund erlassene Hochschulrahmengesetz von 1976 schrieb nicht nur den Praxisbezug aller Studiengänge vor, sondern auch die Einsetzung von Studienreformkommissionen; diese wurden so zu einem Instrument der Wissenschaftsverwaltung. Die Landesregierung Niedersachsen setzte in diesem Sinne 1978 "Studienreformkommissionen" ein, die *alle* Hochschulstudiengänge landeseinheitlich neu regelten. Neu daran war, daß nicht nur *Prüfungsordnungen* entwickelt wurden - die gab es vorher schon - , sondern auch *Studienordnungen*, die teilweise bis in inhaltliche Einzelheiten reichten. Nun drängte jedes Fachgebiet und jeder Fachvertreter auf optimale Berücksichtigung im Pflichtprogramm. Die Reglementierung wurde den Hochschulen also keineswegs nur von außen aufgezwungen, sie fand vielmehr Unterstützung auch in den eigenen Reihen.

Pädagogische Diplomstudiengänge

Vor allem die Erziehungswissenschaftler wurden nun tonangebend. Auch sie gehörten - neben dem Mittelbau - zu den Trägern der Reform. Ihr bedeutsamster Beitrag waren die 1969 neu geschaffenen Diplomstudiengänge. Diese waren in erster Linie eine Erfindung der Pädagogischen Hochschulen, die auf diese Weise einen mit dem Magisterstudium der Universität gleichrangigen Abschluß erreichten - eine Voraussetzung für ihre Integration in die Universitäten. Die pädagogischen Diplomstudiengänge unterscheiden sich erheblich vom klassischen 3-Fächer-Studium der Geisteswissenschaften, insofern die Erziehungswissenschaft mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie hier zur Hauptsache wurde und das Ganze sich als ein *sozialwissenschaftlicher* Studiengang verstand, der von vornherein auf bestimmte Berufsfelder (Vorschulische Erziehung, Schule, Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung/Jugendarbeit, Berufspädagogik) orientiert war und mit der neuen Forderung nach "Praxisorientierung" Ernst machte. An der nun einsetzenden Kombination von Bürokratisierung und Pädagogisierung des Studiums hatten die Pädagogischen Hochschulen mit diesem neuen Studiengang einen entscheidenden Anteil. Spätestens seit der Weimarer Zeit war ihre Integration in die Universität eine zentrale Forderung vor allem der Volksschullehrerverbände und der SPD, und auch die amerikanischen Besatzer hielten dies - wie bereits erwähnt - für ein Fundament demokratischer Bildungspolitik. Die universitäre Ausbildung für alle Lehrer setzte sich jedoch in den zwanziger Jahren nur ausnahmsweise - z.B. in Hamburg - durch, und die Nationalsozialisten schafften auch diese Ausnahmen wieder ab. Eigentlicher politischer Motor war der Aufstiegs-wille der Volksschullehrerschaft mit einer dem entsprechenden Aussicht auf Status- und Einkommensgewinn, und die Bildungsreformen der letzten dreißig Jahre sind ohne diesen Impetus nicht verständlich. Um diesen Aufstieg zu rechtfertigen, mußte nicht nur die Ausbildung der Lehrer angeglichen, sondern auch der Status der Schulen egalisiert werden. Auf diesem speziellen Interessenhintergrund ist die Propagierung der Gesamtschule als einheitlichem Schultyp für alle Kinder

und das Konzept des Stufenlehrers zu verstehen; die *pädagogischen* Begründungen dafür standen von Anfang an nicht im Vordergrund, sondern hatten eher den Charakter von nachträglichen Rechtfertigungen.

Erziehungswissenschaftliche Relativierung des Fachstudiums

Das traditionelle Volksschullehrerstudium kannte nicht das Fachstudium der Gymnasiallehrer. Vielmehr waren die Pädagogischen Hochschulen "Bildnerhochschulen" (Spranger), dort sollten sich also die angehenden Lehrer möglichst umfassend erst einmal selbst "bilden", damit sie anschließend dieses Gebildetsein auf die Schüler zu übertragen vermochten; hier ging es also nicht um bloße *Lehrerausbildung*. In diesem Konzept waren Hochschullehrer und Studierende zumindest im Idealfall miteinander in einer Art Bildungsgemeinschaft verbunden; man studierte weniger einzelne Fächer als vielmehr fächerübergreifende Probleme, ging gemeinsam zur Hospitation in die Schule und verbrachte möglichst auch "Freizeiten" miteinander. Dieses Konzept war jedoch nicht universitätsfähig, weil es nicht am klassischen Fachstudium orientiert war und weil die Universität deshalb in dieser Tatsache nicht zu Unrecht pädagogisch motivierte weltanschauliche Überzeugungen vermutete, die im Rahmen universitärer Studien unangebracht sind. Der Sprung zur Wissenschaftlichkeit gelang durch die vor allem von Heinrich Roth initiierte Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, welche nun als eigenständige Sozialwissenschaft verstanden wurde und ihren idealen Ausdruck in den erwähnten Diplomstudiengängen fand. Ihre neue Aufgabe wurde darin gesehen, Pädagogik als berufsbezogene *Handlungswissenschaft* zu definieren und dieses Handeln und seine Bedingungen, Voraussetzungen und Ziele zum Gegenstand der Forschung und Lehre zu machen. Die Inhalte des pädagogischen Berufsstudium - das nun "Ausbildung", nicht mehr "Bildung" hieß - sollten im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit im späteren Beruf sortiert werden, was bis dahin im Universitätsstudium gerade nicht geschehen war. Weniger Fachwissen-

119

schaft als vielmehr Fach*didaktik* war nun gefragt, die künftige Berufspraxis sollte in die Hochschule hineingeholt werden, möglichst so, daß die bisherige Trennung von Studium und Referendariat aufgehoben wurde zugunsten einer "einphasigen" Ausbildung von der Hochschule aus.

Der Definitionswechsel von einer als Anwendung der Philosophie oder der Psychologie verstandenen Pädagogik hin zur Erziehungswissenschaft als einer eigenständigen Sozialwissenschaft hat - nebenbei bemerkt - diese Disziplin insofern auf eine problematische Schiene gesetzt, als sich dieser Wandel im wesentlichen einer wissenschaftlichen Mode verdankt. Die damals in Blüte stehende Soziologie schien ein besonders geeigneter Modernisierungspartner zu sein, was sich inzwischen als überholt herausgestellt hat, insofern diese Wissenschaft ebenfalls in eine Krise ihres Selbstverständnisses geraten ist und deshalb erheblich an öffentlichem Ansehen verloren hat. Deswegen ist die Erziehungswissenschaft seither ständig auf der Suche nach ihrer akademischen Heimat, und insbesondere "praxisorientierte" Erziehungswissenschaftler neigen dazu, sich mit jeweils in Mode stehenden Wissenschaften bzw. Teilen davon zum Zwecke der wissenschaftlichen Legitimation zu liieren. Dabei lassen sich regelrechte Phasen unterscheiden: Psychoanalyse, Konstruktivismus oder Systemtheorie; alles, was in dieser Hinsicht neu auf den Markt kommt, wird begierig aufgegriffen.

Die Statusprofilierung des Mittelbaus, der Druck durch das Verfassungsgericht, das Aufstiegsinteresse der Volks- bzw. Hauptschullehrer und ihrer Ausbildungsstätten und Organisationen sowie schließlich die Suche der sich ausbreitenden Erziehungswissenschaft nach einem modernen Aufgabenkatalog verbündeten sich zu zwei Forderungen, die im Hochschulrahmengesetz zum Ausdruck kamen: nach *Praxisorientierung aller Studiengänge* und nach *Studienordnungen*, die dies gewährleisten sollten. Beide Forderungen scheinen auf den ersten Blick vollkommen einleuchtend, führten aber weitgehend zur Vernichtung dessen, was man vorher Studieren genannt hatte. Das muß erklärt werden.

Studienordnungen

Das pädagogische Studium - nur davon ist hier die Rede - wurde nun wie alle anderen in einzelne berufsbezogene Studiengänge sortiert, für die jeweils eine Prüfungs- und eine Studienordnung gelten. Nun müssen die Lehrinhalte auf die Studiengänge - Grund- und Hauptschullehrer, Realschullehrer, Gymnasiallehrer, Magister, Diplom in den verschiedenen Varianten - aufgeteilt und entsprechend angekündigt werden: eine Veranstaltung über "Pestalozzi" für diesen oder jenen Studiengang, im Haupt- oder Nebenfach, im Grundstudium oder Hauptstudium. Früher gab es "Pestalozzi" einfach für den, den es interessierte. Meist schon in den Prüfungsordnungen, auf jeden Fall aber in den Studienordnungen wurde festgelegt, wie viele Semesterwochenstunden nicht nur für ein Studienfach insgesamt, sondern auch für bestimmte Studiengebiete dieses Faches zu absolvieren sind und ob und unter welchen Voraussetzungen etwa eine Veranstaltung über "Pestalozzi" dazugehören darf. Diese Neuordnung hatte gravierende Folgen:

- Die Erziehungswissenschaft hat gar keinen eigenen *Gegenstand* wie etwa Geschichte oder Biologie, den sie entsprechend aufteilen könnte; vielmehr bearbeitet sie *Aspekte* einer Wirklichkeit, die sie mit anderen Wissenschaften wie Philosophie, Soziologie und Psychologie teilt. Die klassischen Texte der Pädagogik etwa - von Pestalozzi, Makarenko, Korczak - enthalten *alle* wesentlichen pädagogischen Fragestellungen, insofern sie Reflexionen über eine pädagogische Praxis bieten, die die Autoren selbst arrangiert und geleitet haben. Die Studienordnungen teilten auf, was von der Sache her gar nicht aufzuteilen ist, und deshalb fiel für die Studenten nun auseinander, was früher *im Zusammenhang* bearbeitet werden konnte. Folgerichtig entstanden nun Teilstudiengebiete, die ein wissenschaftliches Studium kaum zu tragen vermögen, was nicht nur zur Zerstückelung, sondern vielfach auch zu einer intellektuell armseligen Beschränkung des Lehrangebots führte.

- Die Unterschiede zwischen den Veranstaltungsformen -

Vorlesungen und Seminare - wurden faktisch aufgehoben. Im Prinzip ist es im Sinne der Studienordnung gleichgültig, ob 16 Semesterwochenstunden in der einen oder anderen Veranstaltungsform angeboten werden. Da "Scheine" als Leistungsnachweise sinnvollerweise nur im Rahmen von Seminaren auf der Grundlage eines Referates erworben werden sollen, sind Vorlesungen dank der bürokratischen Gleichmacherei der Veranstaltungsformen weitgehend aus der Mode gekommen. In Vorlesungen, die ohnehin als "autoritäre Veranstaltungsform" ganz oben auf der schwarzen Liste der Studienreformer standen, müssen die Professoren ihre fachlichen Fähigkeiten aber in ganz anderem Maße *öffentlich* präsentieren als in der "geschlossenen Gesellschaft" eines Seminars. Ein "fauler" Professor fällt im Seminar kaum auf, in der Vorlesung aber sehr wohl. Die Studierenden andererseits erhalten nur durch Vorlesungen die Möglichkeit, Einzelaspekte ihrer Arbeit - gerade auch aus den Seminaren - in einen größeren fachlichen Zusammenhang einzuordnen. Außerdem müssen die Vorlesungen Maßstäbe vorführen, wie ein Stoff gut gegliedert und didaktisch produktiv entfaltet wird, sonst können die Studierenden dies nicht lernen.

- Die Studienordnungen sollten das Studium übersichtlich machen, in eine vernünftige Reihenfolge bringen und Leerlauf vermeiden. Von Anfang an waren sie aber in erster Linie das Produkt von Marktabsprachen unter den beteiligten Fächern. Deren Ansprüche wurden - in Stundenzahlen ausgedrückt - so hoch wie irgend möglich angesetzt, um das Prestige der jeweiligen Fächer und damit auch deren Stellenvermehrung zu sichern. Ferner wurde das Bedürfnis der Administration befriedigt, durch möglichst genaue Studienordnungen eine rechnerisch plausible Grundlage für Stellenentscheidungen zu erhalten: Wie viele Lehrende braucht man, um wie viele Studierende mit einer bestimmten Menge von Lehrveranstaltungen zu "versorgen"? Unter dem Druck des Finanzmangels interessieren inzwischen solche Konstruktionen und Fiktionen die Administration kaum mehr, die Hochschulen bleiben auf ihren aufgeblasenen Berechnungen von damals gleichsam sitzen.

- Wegen der unterschiedlichen Interessen an den Studienordnungen haben diese nicht zur Verbesserung des Studiums beigetragen, sondern es im Gegenteil nur verschult mit dem Ergebnis, daß die studentische Eigenleistung, nämlich das Studieren außerhalb der Lehrveranstaltungen, darin gar nicht mehr vorkommt. Nun übertragen die Studierenden ihre Schulerfahrungen vertrauensvoll insofern auf die Universität, als sie die Lehrveranstaltungen als den Inbegriff der Studieninhalte verstanden, nicht mehr als eine Hilfe für selbständiges Studieren; was geprüft wurde, mußte vorher auch gelehrt worden sein, und zwar in ständigem Turnus, damit jeder im Laufe seines Studiums auch damit befaßt werden konnte. Viele Studierende sitzen nun unvorbereitet in überfüllten Seminaren, während einige von ihnen Referate übernehmen, um einen der geforderten "Scheine" dafür zu erlangen, um sich dann in anderen, ebenfalls überfüllten Seminaren niederzulassen, wo andere ihre Scheine erwerben. Die Studienordnungen haben das Studieren und somit eine entscheidende ökonomische Ressource der Hochschule weitgehend vernichtet und bei den Studierenden den Eindruck erweckt, alles Wichtige finde in den Lehrveranstaltungen statt. Diese sind aber nur Dienstleistungen, deren sinnvolle Nutzung Eigenarbeit voraussetzt. Ein geisteswissenschaftliches Studium ist ganz überwiegend ein privates Lektürestudium, und die Teilnahme an einem Seminar ist nur sinnvoll, wenn jeder Teilnehmer sich entsprechend vorbereitet hat, sonst vergeudet er seine und seiner Dozenten Zeit. Wem soviel Lektüre Schwierigkeiten macht, ist in den Geisteswissenschaften am falschen Platz und kann nicht erwarten, daß ihm die Hochschule dafür Kompensationen anbietet. Sechzehn Semesterwochenstunden und mehr für ein geisteswissenschaftliches Studium sind eine erhebliche Verschwendung von Ressourcen; warum sagt man den Studierenden nicht, was man von ihnen *am Ende*, nämlich bei der Prüfung oder Zwischenprüfung erwartet? Dann könnten sie selbst entscheiden, wie viele Semesterwochenstunden sie dafür brauchen und würden nicht sowohl irreführt als auch bestraft, wenn sie mit sechs oder acht Stunden auskommen.

Wer pro Semester an drei Seminaren (= 6 Semesterwochenstunden) teilnimmt und dafür jeweils ein gutes Referat schreibt, bewegt sich im allgemeinen an der Grenze seiner Leistungsfähigkeit. Nimmt er noch zwei intensiv verfolgte, durch begleitende Lektüre vertiefte Vorlesungen dazu, dann haben wir es wirklich mit einem fleißig studierenden Studenten zu tun. Paradoxerweise haben die Kapazitätsberechnungen die Ressourcen der Hochschulen nicht mobilisiert, sondern im Gegenteil verknappt, weil die ihnen zugrunde liegenden Quantifizierungen nicht auch die Eigenarbeit der Studenten, sondern einseitig die Lehrveranstaltungen berücksichtigen.

- Gerade die Zerstückelung der Studieninhalte durch die Studienordnungen machte das Studieren unübersichtlich, führte zum ständigen Zweifel, ob man auch das Richtige und Notwendige tue und ob man das Gelernte später im Beruf auch wirklich brauchen werde. Erst jetzt wurde das Studieren zur Bewältigung von Stoffmengen, zwischen denen sich kein sinnvoller Zusammenhang mehr ausmachen läßt, und diese Situation schuf einen ganz neuen Bedarf, nämlich nach Beratung und Betreuung. Ohne Sinn aneinander gereichte Stoffpakete machten aus dem studierenden Subjekt einen Lehrstoffvertilger, dessen subjektive Aneignungsprozesse zur Privatsache wurden, womit der bildende Impetus der Sache eliminiert war. Was immer bereits geschafft war, es machte den Berg der Unkenntnis nicht niedriger. Die daraus resultierende Frustration wurde nun in Beratungen und sogar Therapien von denjenigen gnädig aufgegriffen, die sie ohne Not verursacht hatten. Man produzierte erst die Krankheit und bot dann deren Heilung an.

- Die Studienordnungen minimieren zudem den Wettbewerb unter den Lehrenden. Im Prinzip kann sich jeder damit begnügen, sich auf ein einziges Teillehrgebiet einzulassen, weil dafür ja regelmäßige Teilnehmer sicher sind. Die Separierung der Studieninhalte verstärkte sich dadurch und hat in Verbindung mit der weitgehenden Abschaffung der Vorlesungen vielfach zu kleinkarierten Parzellierungen des Lehrangebotes geführt.

- Nicht wenige Studierende verstehen die "Praxisorientie-

rung" als Ersatz für systematische geistige Ansprüche und weisen diese mit dem Hinweis zurück, sie seien für das spätere berufliche Handeln nutzlos. Marktgerecht kommen nicht wenige Lehrende dem durch Senkung des Niveaus entgegen. Es wäre jedoch einseitig, für diese Entwicklung den Studierenden die Schuld zuzuweisen. Ebensowenig wie Erstkläßler von sich aus wissen können, wozu die Schule da ist, können Erstsemester von sich aus bereits angemessene Vorstellungen über die Maximen eines wissenschaftlichen Studiums mitbringen; es ist Aufgabe der Lehrenden, diese von Anfang an zu vermitteln und einzufordern. Die in der Öffentlichkeit weit verbreitete Hoffnung, durch Wettbewerb zwischen den Universitäten die Qualität der Lehre steigern zu können, wird sich als Illusion erweisen, solange die bloße *Zahl* der Studierenden oder gar ihrer Studienabschlüsse als Finanzierungsgrundlage dient; dann wird nämlich der Wettbewerb ähnliche Folgen haben wie der unter den TV-Sendern.

- Schließlich führten die Studienordnungen auch zu einer von der Sache her unnötigen Spezialisierung der Lehraufträge. Immer öfter wurden Stellen - auch für Professoren - unter Hinweis auf die "Versorgung" im Rahmen der Studienordnung mit begrenzten Lehraufträgen ausgeschrieben und besetzt, die einen wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrauftrag inhaltlich nicht zu tragen vermögen. Auf diese Weise wurde geradezu amtlich verordnet, nicht mehr über den Tellerrand des eigenen Süppchens hinauszuschauen. Daraus wiederum ergaben sich leicht profilneurotische Bestrebungen oder Bedürfnisse nach weltanschaulicher Überhöhung.

Berufsbezogenheit

Sie war das Ziel der Studienordnungen und zugleich deren Rechtfertigung; es war ein typisches Schlagwort dieser Zeit, das die Medien gierig aufgriffen und als selbstverständliches Postulat verbreiteten, über das man bis heute einen ebenso großen Scheinkonsens herstellen kann wie über den Begriff

Bildung. Alle Gutmeinenden sind selbstverständlich dafür. Dabei wird so getan, als sei längst geklärt, worum es da im einzelnen geht, und es komme nur darauf an, das Nötige gegen die reaktionären Hochschulstrukturen und deren professorale Repräsentanten politisch durchzusetzen. Geklärt daran ist aber bis heute so gut wie gar nichts. Über das Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis hatten sich vielmehr schon die "alten Hasen" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik den Kopf zerbrochen; sie waren schnell dahinter gekommen, daß die Verbindung beider Ebenen sehr komplex zu verstehen sei und daß sie sich gegenseitig beeinflussen müssen, um produktiv sein zu können. Was jetzt zu diesem Problem zu hören und zu lesen war, führte die Sache nicht nur nicht weiter, sondern vergaß sogar den früher erreichten Standard.

Wenn das Studium zu einem bestimmten Beruf - wie dem des Lehrers - führen soll, so lautet die Begründung der Reformanhänger, dann könne man doch den Studierenden nicht freistellen, was sie in ihren gewählten Fächern studieren, und schon gar nicht den Professoren, daß sie gerade das lehren, was ihnen im Augenblick an ihrem Fach besonders wichtig erscheint. Aber nach aller Erfahrung ist es im Hinblick auf den künftigen Beruf nahezu gleichgültig, was jemand in seinen Fächern studiert, wenn er es nur intensiv genug tut und so, daß dabei das Handwerk des wissenschaftlichen Recherchierens und Argumentierens gelernt wird. Sollte der Beruf später gerade das verlangen, was nicht besonders intensiv studiert wurde, so wird das einigermaßen mühelos nachgeholt werden können. Zudem wiederholte sich hier das Dilemma der schulischen Lernzielakrobatik: Was nämlich für den späteren Beruf benötigt wird und was nicht, ist *sachlich unentscheidbar* und letztlich nur durch *Machtentscheidungen* - etwa eines Hochschulgremiums - also durch einen schlichten politischen Willensakt festzulegen. Solche Entscheidungen mochten so lange hingenommen werden, wie die Berufsaussichten für Pädagogen einigermaßen gut waren. Inzwischen jedoch sind sie für alle geisteswissenschaftlichen, also auch pädagogischen Berufe sehr unsicher geworden. Studienreglementierungen - welcher Art sie auch sein mögen - entsprechen keiner Realität

mehr, sie versprechen etwas, was sie nicht halten können, nämlich eine positive berufliche Perspektive, wenn man sich ihnen brav unterwirft.

Der berufspraktische Wert des pädagogischen Studiums - und des geisteswissenschaftlichen überhaupt - besteht in seinem *allgemeinbildenden* Charakter, gerade nicht in einer bereits handlungsorientierten Verengung; dafür würde die Universität nicht benötigt. Selbst das "praxisorientierte" Duale System der Berufsausbildung steuert, wie noch zu zeigen sein wird, zunehmend auf eine berufsunspezifische möglichst hohe Allgemeinbildung hin. Erst in diesem Vergleich wird klar, daß "Berufsorientierung" kein fortschrittliches, sondern ein eklatant rückschrittliches Leitmotiv der Studienreform war und ist.

Geisteswissenschaften zu studieren heißt heute wie immer schon, sich in einem allgemeinen Sinne marktfähig zu machen und flexibel auf den Markt reagieren zu können. Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Numerus-clausus-Urteil von 1972 das Recht zur freien Wahl von Studiengängen - im damaligen Falle der Medizin - aus dem Grundrecht der freien Berufswahl abgeleitet. Insofern muß sich jeder Studiengang vor einer künftigen Berufsperspektive rechtfertigen. Aber in bestimmten Bereichen wie bei den pädagogischen Berufen gibt es eben offene Horizonte, sozusagen die Zurücknahme von Spezialisierungen. Wer etwa "Freizeitpädagogik" studiert, kann anschließend in einem Freizeitheim landen, oder im Journalismus, oder im Tourismus oder auch - nach Absolvieren eines zusätzlichen Informatiklehrgangs - in einem Wirtschaftsbetrieb, weil man dort davon ausgeht, daß jemand, der Pädagogik studiert hat, anderen auch etwas beibringen kann. Antizipierbar sind solche Möglichkeiten im Einzelfalle nicht, und deshalb muß die Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Studiums wieder an die Studierenden zurückgegeben werden. Das muß übrigens auch für die Wahl und die Kombination der Fächer gelten. Alle dem entgegenstehenden Reglementierungen sind disfunktional geworden.

Sucht man nach den berufsorientierten Implikationen eines geisteswissenschaftlichen Studiums, so kann man sie nur in den Regeln des Studierens selbst finden. Sachverhalte präzise

recherchieren und das Ergebnis anderen gut gegliedert und "werbend" präsentieren zu können sind gewiß Fähigkeiten, die für alle kulturellen Berufe und nicht zuletzt für didaktische Analysen in der Schule von Nutzen sind. Diplomarbeiten können so beraten werden, daß die Verfasser sich als Autoren verstehen, die über das von ihnen bearbeitete Thema intellektuell gleichrangige Leser informieren und aufklären wollen (erst Dissertationen werden für Professoren geschrieben). Auch diese Fähigkeiten, nämlich leserorientiert, gut gegliedert und knapp zu schreiben, sind in kulturellen Berufen nützlich. Aber eben das bringen die Verfechter des berufsorientierten Studiums den Studenten schon lange nicht mehr bei - weil sie es meist selbst nicht können.

Der Gesichtspunkt der Praxisorientierung hat, weil er sich ja auf keinen wirklich zu erforschenden Sachverhalt stützen kann, sondern ein rein spekulativer ist, den Weg für die kaum mehr wissenschaftlich zu kontrollierende Ideologisierung der pädagogischen Berufstätigkeit gebahnt, die zu einer wesentlichen legitimatorischen Grundlage der Schulreformpädagogik wurde. Wer seine Lehre unter dem Gesichtspunkt der Berufsorientierung anbietet, entzieht sich damit gewollt oder ungewollt jeder rationalen Argumentation, weil niemand beweisen kann, daß etwas Bestimmtes dazugehört oder nicht. Da in der Universität die pädagogische Berufspraxis nicht vorkommt, also auch nicht unmittelbar erfahren werden kann, haben die Studierenden von sich aus keine Maßstäbe, nach denen sie entsprechende Aussagen selbst beurteilen können. Anders als bei den fach- und stofforientierten Lehrangeboten, die sie zumindest im Prinzip nach denselben Regeln überprüfen können, die auch ihre Professoren verwenden, sind sie in diesem Falle den Meinungen, Vorstellungen und Positionen ihrer Lehrenden ausgeliefert. Der Ideologisierung des Studiums und damit auch der späteren pädagogischen Berufstätigkeit ist gerade durch den Praxisfetischismus Tür und Tor geöffnet worden.

Praktika

Wie an jedem anderen sozialen Ort, so kann man auch an einer Universität zunächst einmal nur lernen, was man dort auch braucht; Schule, Unterrichten, Umgang mit Kindern kommen dort nicht vor, und es ergibt keinen Sinn, ein entsprechendes Als-Ob zu inszenieren. Wegen der didaktischen Beschränkungen, die im Lernort Hochschule notwendigerweise vorhanden sind, ist es zweckmäßig, zumal für eine berufsorientierte Ausbildung andere Lernorte hinzuzuziehen; insofern ist der Wert von Praktika für die pädagogische Ausbildung (und inzwischen auch für andere) heute nicht mehr umstritten. Erst das Praktikum bringt die Perspektive der beruflichen Handlungsorientierung als konkrete Erfahrung ins Spiel.

Aber auch in dieser Frage schossen die neuen Studienregelungen weit übers Ziel hinaus. Das nunmehr "betreute" Praktikum erhöhte die Kosten dafür erheblich. Unter der Fahne der "Praxisorientierung" des Hochschulstudiums begleiten Hochschullehrer die Praktikanten in die Schulen, bereiten sie in Gruppen darauf vor und nach, anstatt die dabei verausgabte Arbeitskapazität in die übliche Hochschullehre zu investieren. Zur Vorbereitung auf ein Praktikum würde nämlich eine darauf zugeschnittene Vorlesung genügen, die den Praktikumsort - wie die Schule - als Institution und als Handlungsfeld einschließlich seiner Bedingungen vorstellt. Die Nachbereitung würde darin bestehen, daß die Studierenden anschließend an den Lehrveranstaltungen mit einer geschärften Bewußtheit teilnehmen, indem sie ihre neuen Erfahrungen dort einbringen. Gerechtfertigt wird der unnötige Aufwand im wesentlichen mit dem Argument, auf diese Weise die beiden Lernorte "integrieren" zu können. Aber Erfahrungen integrieren kann nur das einzelne Bewußtsein, das kann man nicht veranstalten, und wenn man es trotzdem versucht, hat das jedenfalls nichts mehr mit Wissenschaft zu tun, sondern speist sich aus anderen, meist dubiosen und unaufgeklärten Quellen. Der ursprüngliche Hintergrund war ja auch ein anderer: Die Schule sollte auf diese Weise von der Hochschule aus *verändert* werden, was auch erklärt, wieso kaum jemand umgekehrt auf den Gedanken kam, durch die Mitwirkung von Schullehrern oder

Sozialpädagogen auch die Hochschullehre verändern zu wollen. Praktika haben nur dann einen Sinn, wenn die Studierenden sich dort rückhaltlos auf die für sie neue Wirklichkeit einlassen müssen, die Anwesenheit von Hochschulangehörigen verfälscht die Realität nur. Die immer wieder ins Feld geführte "Verbindung von Theorie und Praxis" kann nicht institutionell getrennt werden; an *beiden* Lernorten sind Theorie und Praxis - im Sinne von systematischem Denken und reflektiertem Handeln - erforderlich, allerdings mit unterschiedlichen Bedingungen und Zielen. Die Disparatheit der verschiedenen Lernorte beruht auf gesellschaftlicher Pluralität und Arbeitsteilung und könnte nur *mit* diesen wieder aufgehoben werden.

Inzwischen gibt es vielerorts eine regelrechte inneruniversitäre Bürokratie für die Organisation solcher "integrierter" Praktika. Das damit beschäftigte Personal wird der Hochschullehre entzogen, und die Praktikanten können sich ihre Praktikumsstelle nicht aussuchen, was billiger wäre und außerdem Initiative von ihnen verlangen würde. Das Praktikum ist aber der Sache nach keine Aufgabe der Hochschule, sondern der jeweiligen Schule oder sozialpädagogischen Einrichtung. Die Einmischung der Hochschule, die teilweise durchaus inkompetent ist, weil ja Hochschullehrer eine andere Aufgabe als Lehrer oder Sozialarbeiter haben, nimmt den Praktikums-einrichtungen nur die Verantwortung, das Ihre für die Ausbildung des Nachwuchses beizutragen.

Zur Zeit wird wieder wie schon Ende der sechziger Jahre hörbar für eine Reform der Lehrerausbildung plädiert, allerdings meist leider unter erneuter Vorführung alter Hüte. Dabei wirken vor allem zwei Tendenzen zusammen: Zum einen erleben viele Lehrer ihren Beruf als unbefriedigend, zum anderen kommen aus den Hochschulen Vorschläge für eine angebliche Lösung ihrer Probleme. Sie laufen im wesentlichen auf eine Veränderung, ja Umwertung des Unterrichts zugunsten höherer erzieherischer Kompetenzen hinaus. Da wird aber der Teufel mit Beelzebub ausgetrieben; denn die Misere der heutigen Schule hat ihre Ursachen in erster Linie in jenen, in diesem Teil des Buches beschriebenen reformpädagogischen Deformierungen, die in der Abwertung des Unterrichts und der mit ihm verbundenen Verhaltensweisen kulminieren und die be-

endet, nicht etwa weitergetrieben werden müssen. Die bisherigen Erfahrungen mit der Bildungsreform sollten mißtrauisch gemacht haben gegen die Praxisretter aus den Hochschulen. Abgesehen davon ist die Universität für erzieherische Handlungskompetenzen nicht zuständig, sie kann lediglich die damit gemeinten Sachverhalte systematisch zum Thema machen - aber nur nach ihren Regeln. Versucht sie mehr, gleitet sie ins moralisierende Postulieren ab, das vielleicht weltanschauliche Bedürfnisse von Erwachsenen zu befriedigen vermag, aber den Kindern nicht helfen wird. Sollte die Lehrerausbildung dennoch auf der bisherigen Schiene weiterlaufen, wäre es an der Zeit, ihr den Status einer Universitätsqualifikation wieder zu nehmen.

Alles in allem ist die Idee auf der Strecke geblieben, daß ein geisteswissenschaftliches und also auch ein pädagogisches Studium in erster Linie der persönlichen Bildung dient. Es eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, das, was sie insgesamt erleben und speziell in ihrem Studium erfahren, für sich in einen ihnen sinnvoll erscheinenden Zusammenhang zu bringen. Darin besteht die vielleicht wichtigste geistige Leistung des Studierenden, und man kann in ihr den Bildungssinn des Studierens sehen, der sich aber nur in je eigentümlicher Weise individuell-biographisch erarbeiten läßt. Wer das von sich aus nicht leisten kann, verfehlt den Kern eines geisteswissenschaftlichen Studiums, und wer dies für eine Gruppe zu veranstalten versucht, wird dabei notwendigerweise auf weltanschauliche Füllsel verwiesen.

Die Vernichtung des Studierens hat weitreichende Folgen für die Schulen, weil sie längst auch den Lehrernachwuchs erfaßt hat. Wie soll jemand, dem an der Universität das Studieren als Bildungschance ausgetrieben worden ist, seinen Schülern die bildende Erschließung der Welt vermitteln können? Wie soll er seine Unterrichtsaufgabe ernst nehmen, wenn er dazu angehalten wurde, sie samt seinen Fachstudien als unwichtig anzusehen?

(Leerseite im Original)

III. Gescheiterte Alternativen zur Bildung

(Leerseite im Original)

Unsere bisher nur allgemeine Kritik der Bildungsreform als einer Bildungszerstörungsreform soll im folgenden noch präzisiert werden. Dies könnte auf unterschiedliche Weise geschehen. Einmal wäre denkbar, die gesamte schulpädagogische Literatur einer entsprechenden Prüfung zu unterziehen. Das wäre jedoch ein uferloses Unterfangen und zudem ein solches, das den Kern der Sache nicht treffen würde; denn diese Literatur ist keineswegs eindimensional reformorientiert. Alles, was kritisch zur gegenwärtigen Lage zu sagen ist, findet sich dort ebenfalls, wenn auch verstreut. Das Problem ist vielmehr, daß diese kritischen Positionen ein Mauerblümchendasein führen, in wissenschaftlichen Büchern und Zeitschriften versteckt bleiben und insofern kaum öffentliche Wirkung haben. Die Kritik muß vielmehr solche Texte und Positionen aufgreifen, die *tonangebend* sind, bildungs- und schulpolitische Bedeutung und dadurch legitimatorische Kraft erlangt haben. Wenn die Kritik sich darauf konzentriert, kann sie den reformpädagogischen Zeitgeist gleichsam *exemplarisch* ins Visier nehmen. Vor allem drei weitverbreitete Texte werden seit geraumer Zeit als wissenschaftlich fundierte Beweismittel von der Reformpädagogik ins Feld geführt, die unsere Aufmerksamkeit verdienen:

- Die im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesregierung verfaßte Denkschrift *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*³⁶;
- die *Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*, die unter dem Titel *Die Zukunft beginnt in der Grundschule* veröffentlicht wurden³⁷, und
- Wolfgang Klafkis Entwurf einer neuen Allgemeinbildung³⁸.

Diese drei Dokumente entwerfen Szenarien, wie wir uns die Schule der Zukunft vorstellen sollen, wenn die schulreformerischen Ideen endgültig gesiegt haben. Deshalb verdienen sie unsere ungeteilte Aufmerksamkeit. Um nicht den Eindruck einer bloß vordergründigen Kritik zu erwecken, zitiere ich verhältnismäßig umfangreich aus den Originalen - in der Meinung, daß diese Zitate vielfach selbst schon ihre Kritik provozieren.

135

³⁶ Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995

³⁷ Gabriele Faust-Siehl, /Ariane Garlichs, /Jörg Ramseger, /Hermann Schwarz, /Ute Warm: *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*, Reinbek 1996

³⁸ Wolfgang Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 5. Aufl. 1996

7. Kult der Subjektivität im "Haus des Lernens"

Die Denkschrift *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft* ist nach dem "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und dem "Strukturplan" des Deutschen Bildungsrates der dritte Anlauf nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, eine Reform des Bildungswesens in einem umfassenden Argumentationszusammenhang zu begründen und praktisch auf den Weg zu bringen. Es verdeutlicht die künftigen Aufgaben der Schule im Bild vom "Haus der Lernens", in dem zwar auch noch Unterricht stattfinden soll, aber nur noch als Teil vielfältiger und im einzelnen offener allgemeiner Lernprozesse. Der Begriff des Lernens hat hier den des Unterrichts und damit auch der Bildung weitgehend abgelöst.

Die Denkschrift, die inzwischen in über 200 000 Exemplaren verbreitet ist, hat eine erhebliche *politische* Bedeutung; denn sie fungiert als - wenn auch nur inoffizielle - Grundlage für schulpolitische und schulpädagogische Entscheidungen in Nordrhein-Westfalen und auch in anderen sozialdemokratisch regierten Bundesländern. Sie würde, konsequent verwirklicht, das Schulwesen in einem Maße revolutionieren wie keiner der Entwürfe vorher. Es gibt also gewichtige Gründe, sich mit der Denkschrift genauer zu befassen. Das kann an dieser Stelle jedoch nur unter bestimmten Aspekten geschehen³⁹.

Die Denkschrift führt den Leser auf einen weiten Rundweg durch die zeitkritische, pädagogische und bildungspolitische Landschaft. Sie geht von einer Diagnose der heutigen Verhältnisse aus und benennt die grundlegenden Veränderungen, die nach ihrer Auffassung eine neue Konzeption der Schule unausweichlich machen: die Pluralisierung der Lebensformen, die neuen Medien und Technologien, die Internationalisierung der Lebensverhältnisse, der Wertewandel, die Ökologieproblematik und die globalen Migrationsprozesse. Daraus ergäben sich zwangsläufig neue Positions- und Aufgabenbestimmungen für das Schulwesen, aber auch für dessen or-

136

³⁹ Zur kritischen Auseinandersetzung vgl. auch: Kurt Aurin/Horst Wollenweber (Hg): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine "andere Schule"?, Bad Heilbrunn 1997; Lothar Beinke u.a. : Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft? Zur Diskussion um die Denkschrift der Bildungskommission NRW, Sankt Augustin 1996; W. Schlaffke/Klaus Westphalen (Hg): Denkschrift NRW - Hat Bildung in Schule Zukunft?, Köln 1996; V. Ladenthin: Zukunft der Bildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1997, S. 238-253

ganisatorische und personelle Aspekte - vor allem hinsichtlich der Autonomisierung und Regionalisierung der Schule; Schulreform müsse als ein sich selbst steuernder Prozeß verstanden werden, dessen inhaltliche Substanz nicht mehr wie früher von den politischen Instanzen vorgegeben wird, sondern aus eben diesem Prozeß durch auf Dauer gestellte Kommunikation zwischen den unmittelbar Beteiligten - Lehrer, Eltern, Schüler - und der Administration hervorgehen muß. In unserem Zusammenhang ist jedoch lediglich von Interesse, was die Denkschrift über Lernen, Lehren und Unterricht, also über unser Bildungsthema aussagt.

Schule als Lern- und Lebensraum

Die Denkschrift kritisiert den in der Schule vorherrschenden Lernbegriff: Er sei auf bloße Reproduktion angelegt, unterscheide nicht zwischen dem *Lernergebnis* und dem *Lernprozeß*, so daß die individuelle Lernanstrengung oft nicht gewürdigt werde; er favorisiere das individuelle Lernen und mißachte gruppenbezogenes, lege zuviel Wert auf abfragbares Wissen und zu wenig auf Methoden des Recherchierens.

Diese und andere Vorwürfe sind durchaus ernst zu nehmen, und wenn sie der Verbesserung des Unterrichts dienen, sind sie auch nützlich. Andererseits ist die Denkschrift von einer pauschalen Schulkritik getragen, die so nicht mehr zu halten ist. Nie zuvor ist die Schule derart auf Bedürfnisse und Interessen der Schüler eingegangen wie heute. Aber man braucht das negative Gegenbild, um die eigene Vision als Lösung zu präsentieren, die im wesentlichen darin besteht, die Aufgabe der Schule über den Unterricht hinaus auszudehnen und damit dessen Bedeutung zu relativieren.

Die überlieferte Schule war trotz aller erzieherischer Absichten, die mit ihr verbunden wurden, in erster Linie Stätte des Unterrichts. Dem stellt die Denkschrift eine neue Sicht von Schule gegenüber, die sie im Bild vom "Lern- und Lebensraum" zusammenfaßt. Mit dieser Perspektive erfährt die nun "Haus des Lernens" genannte Schule eine Erweiterung ihrer *Erziehungsfunktion*, die weit über das hinausgeht, was bisher

darunter verstanden wurde. Demnach hat die künftige Schule folgende "Teilaufgaben":

- "Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung sollen zusammengesehen und wieder stärker zueinander in Beziehung gesetzt werden,
- fachliches und überfachliches Lernen müssen ins Gleichgewicht gebracht werden,
- soziales Lernen von Kindern und Jugendlichen untereinander und mit Erwachsenen muß möglich werden,
- anwendungsorientiertes Lernen mit Bezug zu biographischen, historischen und umfeldbezogenen Erfahrungen wird unverzichtbar,
- das Finden der eigenen Identität und die Achtung der Integrität anderer, der Respekt vor dem Andersartigen müssen in der Schule gelebt werden können"(S. XIV).

Schon an dieser einleitenden Aufzählung wird deutlich, daß von Wissen immer nur im Zusammenhang mit bestimmten Zwecken die Rede ist. Das "Gleichgewicht von fachlichem und überfachlichem Lernen" etwa ist ein *Mittel*, um die erzieherischen Ziele wie "Persönlichkeitsbildung" und "Identität" zu erreichen und macht nur Sinn im Hinblick auf diese; sonst könnte es ja dabei bleiben, daß ein Mathematiklehrer Mathematik lehrt und ein Musiklehrer Musik. "Anwendungsorientiert" ist jedes Lernen, anders wäre es gar nicht überprüfbar durch die Lernenden. Auch das Antworten auf die Fragen des Lehrers ist eine Form der Anwendung, ebenso sind es alle Hausaufgaben, die aus mehr als bloßem Memorieren bestehen. Aber offensichtlich sind *bestimmte* Anwendungen gemeint, nämlich solche, die möglichst das Alltagsleben der Schüler betreffen oder von ihm ausgehen. Daran ist richtig, daß nichts gelernt werden kann, was nicht mit der bisherigen Erfahrung in Zusammenhang zu bringen ist. Einseitig wird diese Forderung aber dadurch, daß nicht auch die umgekehrte Möglichkeit in Erwägung gezogen wird, nämlich die bisherige Alltagserfahrung mit Bildungserfahrungen zu *konfrontieren*; denn Bildung bedeutet auch so etwas wie eine *Emanzipation* von den drängenden Alltagsproblemen der

Schüler, damit sie sich in der Schule gerade mit solchen Stoffen beschäftigen können, die sich *nicht* aus der Beschränktheit ihres Alltags ergeben. Schließlich mußte die Schulpflicht einmal *gegen* die alltägliche Inanspruchnahme der Kinder, etwa zur Kinderarbeit, durchgesetzt werden. Die allgemeinbildende Schule sollte sie gerade von Zumutungen entlasten, wie sie von Erwachsenen unausweichlich verlangt werden müssen. Abgesehen davon haben die Schulkinder immer schon das, was sie in der Schule lernten, mit ihrem sonstigen Leben in Beziehung gesetzt, aber das war ihre eigene Leistung, über die sie selbst verfügen konnten; nun soll das offensichtlich für alle *in* der Schule planmäßig mit erzieherischen Absichten veranstaltet werden. Wir haben es hier also mit einer deutlichen Zweck-Mittel-Relation zu tun: Die oben erwähnten Teilziele der Schule sind dem Zweck unterworfen, jene erzieherischen Ziele erfolgreich anzusteuern, sonst ergeben sie keinen Sinn - es sei denn, man geht davon aus, daß hier nur vordergründig plausible Wunschziele in einer medienwirksamen Sprache aneinander gereiht werden.

Überwältigung der Bildung durch Erziehung

Sieht man sich nun diese Erziehungsziele im einzelnen an - "Persönlichkeitsbildung", "soziales Lernen", "Finden der eigenen Identität", "Achtung der Integrität anderer", "Respekt vor dem Andersartigen" - dann fragt man sich, warum man ihretwegen die Schule ändern müsse. Habe ich das auf meinem altmodischen Gymnasium nicht auch gelernt, als ich mich mit den Stoffen meiner damaligen Fächer auseinandersetzen und dabei die Fähigkeit erwerben mußte, den Lehrern ebenso wie den Mitschülern aufmerksam zuzuhören, ihre Ansichten zu respektieren, sie etwa wegen ihres anderen Glaubens nicht zu kränken? Abgesehen davon stellt sich bei derart komplexen pädagogischen Intentionen immer die Frage, inwieweit sie mit den Mitteln der Schule überhaupt zu erreichen sind. Bleiben das nicht letzten Endes Leerformeln, die allenfalls eine strategische Richtung des schulpädagogi-

schen Handelns angeben, dessen Gelingen jedoch letztlich bei den Schülern selbst liegt? Kann man - die Vernünftigkeit solcher Ziele vorausgesetzt - den Unterricht in einer Weise organisieren, daß solche erzieherischen Wirkungen wahrscheinlicher werden? Was sollen die Lehrer konkret tun, um das Ziel "Finden der eigenen Identität" zu realisieren? Gewiß spielen Ton und Stil des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern dabei eine bedeutsame Rolle; es ist schon ein Unterschied, ob sie autoritär geprägt sind oder ob sie die Schüler als Subjekte ihres Handelns und Lernens ernst nehmen. Aber ist das heute noch ein Grund für Schulreformen, wie er zweifellos zu Beginn unseres Jahrhunderts und zumindest teilweise noch in den fünfziger Jahren geltend gemacht werden konnte? Die Expansion des Erziehungsgedankens, wie er in diesem Gutachten stellvertretend für eine weit verbreitete schulpädagogische Gestimmtheit zum Ausdruck kommt, wird uns im letzten Kapitel noch genauer beschäftigen. Was die Denkschrift als "Teilaufgaben" der Schule definiert, sind pädagogische Wunschbilder, denen vordergründig jedermann zustimmen kann. Abgesehen jedoch von der Möglichkeit ihrer schulischen Verwirklichung dienen sie als Legitimation, die traditionelle Bildungsfunktion der Schule, die Welt durch Aufklärung verständlich und zugänglich zu machen, aus den Angeln zu heben.

Die primär *erzieherische* Begründung und Rechtfertigung der Zukunftsschule führt zudem geradezu zwangsläufig zur Expansion ihrer Aufgaben nicht nur nach innen, sondern auch nach außen, obwohl die Denkschrift Besinnung darüber fordert, "was Schule leisten kann und womit sie sich nicht überlasten darf" (S. XII). "Die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen machen ... eine Erweiterung der Aufgaben der Schule in Bereiche hinein notwendig, die bisher als 'außerschulisch' galten... Kennzeichen des Ausbaus sollte ein Angebot von Betreuungs- und Aktivitätsmöglichkeiten mit einer Angebotsvielfalt sein, die von der 'klassischen' Ganztagschule bis zu außerunterrichtlichen Ergänzungsangeboten der Halbtagschule reicht" (S. XIV). Das "Haus des Lernens" hat offensichtlich die immanente Tendenz, möglichst viele Lebenssituationen

an sich zu reißen, um sie in Lernsituationen verwandeln zu können.

Nun ist gewiß nichts dagegen einzuwenden, daß eine Schule über den Unterricht hinaus auch zu einem Mittelpunkt des kulturellen Lebens in einer Gemeinde wird, von dem Impulse etwa auch für die außerschulische Jugendarbeit ausgehen. In den neuen Bundesländern füllten viele Schulen nach der Wende auf diese Weise die Lücken aus, die der Zusammenbruch der FDJ-Angebote hinterlassen hatte. Gegen eine zu bestimmten Zeiten für die Eltern kalkulierbare Betreuung aufsichtsbedürftiger Kinder in den Räumen der Schule ist natürlich ebenfalls nichts einzuwenden, solange das Betreuungsangebot *freiwillig* in Anspruch genommen werden kann, es von den eigentlichen schulischen Aufgaben auch im Bewußtsein der Kinder deutlich getrennt wird und aus der Betreuung nicht eine heimliche Erweiterung der Schulpflicht mit schulfremden Aufgaben gemacht wird. Grundsätzlich nämlich ist die Schule für derartige, an sich wichtige sozialpädagogische Aufgaben generell nicht qualifiziert, rechtlich nicht verfaßt und auch nicht ausgestattet. Wird das ignoriert, dann wird die pädagogische Arbeitsteilung zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe unterlaufen, anstatt zu einer produktiven Zusammenarbeit zu führen. Je mehr die Schule den Eltern abnimmt, um so mehr unterhöhlt sie auf Dauer auch deren pädagogische Verantwortung. Daß Schule und Jugendhilfe rechtlich unterschiedlich geregelt sind, ist bedeutsam für unsere demokratische Verfassung, nämlich ein wesentliches Moment der Gewaltenteilung. Daß der Bereich der Jugendhilfe in Deutschland - abgesehen von der DDR - nicht verstaatlicht wurde, hat gute und wichtige Gründe. Wenn man das übersieht, droht die Schule zu einem pädagogischen Monopolisten zu werden, zu einem pädagogischen Leviathan⁴⁰.

141

⁴⁰ Vgl. dazu Kurt Edler: Die multifunktionale Schule - ein pädagogischer Leviathan? in: Neue Sammlung, H. 1/1996, S. 107-113

Überwindung des fachlichen Lernens

Als eine bedeutsame Konsequenz der Expansion der schulischen Aufgaben nach innen wie nach außen präsentiert die Denkschrift die Überwindung des fachorientierten Lernens. Sie betont zwar mehrmals, daß "fachliches Lernen und fachliche Kompetenz ... auch in der Schule der Zukunft ihren herausragenden Platz haben" (S. XV). Aber diese Beteuerungen wirken eher beruhigend, als resignierten die Verfasser angesichts der nicht abzuschaffenden Fachorientierung des traditionellen Unterrichts; jedenfalls gönnt sie seiner Verbesserung kaum ein Wort, ihre Liebe gilt offensichtlich dem, was jenseits der Fachlichkeit angesiedelt ist. "Fachliches Lernen" werde sich nämlich "anders vollziehen, als es heute in der Regel noch der Fall ist: es wird stärker auf überfachliche Zusammenhänge bezogen werden... Alltagsfragen, Alltagserfahrungen und Lebensprobleme...sollen die Lernsituationen in stärkerem Maße mitbestimmen..."(S. 82 f.). Das fachlich parzellierte Lernen widerspreche "dem Bedürfnis nach ganzheitlicher Wahrnehmung und Erkenntnis" (S. 102). Seine "Nachteile sind: isolierte Wissensbestände, die weder horizontal noch innerhalb eines Bildungsganges zusammengeführt werden, ein Übergewicht abstrakt-kognitiver gegenüber handlungsbezogen-praxisgerechten Zielen, die Ausblendung zentraler Gegenstandsbereiche unter Hinweis auf die Überlastung mit fachlicher Obligatorik" (103). "Erkenntnisse über die Struktur von Lernprozessen" zeigten hingegen, "daß menschliche Erkenntnis konstruierend und handelnd-deutend sowie gekoppelt an Emotionen und Kommunikationsprozesse erfolgt, nicht durch die Übermittlung von systematisierten Inhaltselementen und Ergebnissen fachwissenschaftlicher Strukturierung" (S. 103). Entgegen dieser Einsicht werde immer noch von den Schülern verlangt, daß sie "lernen, sich im Rahmen des Fachunterrichts Gegenstände anzueignen, die weitgehend unabhängig sind von ihrem Lebenszusammenhang, von ihrem Nutzen zur Klärung bedeutsamer Fragestellungen, unabhängig auch vom Nutzen für das eigene Handeln, Urteilen und Entscheiden" (S.103 f.).

Wäre die hier geäußerte Kritik des herkömmlichen Schul-

lernens auch nur annähernd zutreffend, dann müßte es lauter Weltfremdlinge produziert haben, unfähig zu jedem vernünftigen Handeln und Urteilen. Wieso waren dann aber vergangene Generationen vom Hochofenarbeiter bis zum Industriemanager imstande, ein zerstörtes Land wieder aufzubauen und zu einer führenden Industrienation zu machen? Das Gutachten arbeitet mit Klischees über Schule und Unterricht, als befänden wir uns noch am Beginn unseres Jahrhunderts.

Zudem wird hier ein bestimmter Lerntypus verallgemeinert. Es war auch früher so, daß nicht jedes Kind auf den *sofortigen* Nutzen seines Lernens verzichten konnte, sondern dazu nur motiviert werden konnte in konkreter Aussicht auf baldige Verwertbarkeit des Gelernten, etwa im Rahmen eines angestrebten Berufes. Für diesen Typus waren insbesondere die Volks- bzw. Hauptschulen vorgesehen. Deren Schülern wurde nicht zugemutet, was immer schon der Kern zumindest der gymnasialen Bildung war, nämlich gerade *in Distanz* zu aktuellen Verwertbarkeiten und spekulativen Nutzenrechnungen sich mit dem geistigen Gehalt der Schulfächer zu befassen, die unmittelbaren Bedürfnisse zurückzustellen oder ihnen im Leben nach dem Unterricht zu frönen. Jedenfalls sind gerade die intelligenteren Schüler nicht darauf angewiesen, den Nutzen von Kenntnissen und Einsichten in jeder Unterrichtsstunde mitgeliefert zu bekommen. Dies nicht zu benötigen, ist charakteristisch für die Abstraktionsfähigkeit eines Menschen, auf die jede höhere geistige Leistung angewiesen ist. Deshalb muß man sich hüten, diejenigen Schüler, die damit ihre Schwierigkeiten haben, zum Maßstab für alle anderen zu machen. Wer von seinen unmittelbaren Bedürfnissen und Horizonten nicht abstrahieren kann, ist gewiß ebenso förderungswürdig wie die anderen, aber er ist diesen gegenüber auch auf Dauer benachteiligt, und es ergibt weder gesellschaftlichen noch pädagogischen Sinn, diesen Mangel zur allgemeinen Norm zu erheben. Es geht hierbei nicht um den Unterschied zwischen nützlichem und nutzlosem Wissen, sondern nur um den zwischen aktuellem oder künftigem, noch unbekanntem Nutzen, nämlich um die in Kap. 3 erörterte Differenz von Handlungs- und Bildungswissen.

Der hier propagierte fachübergreifende Unterricht will nicht nur - was heute durchaus auch in der von der Denkschrift kritisierten Schule verbreitet ist - die Stoffe der Fächer möglichst mit Alltagsproblemen wechselseitig zu verbinden; vielmehr ist damit faktisch eine Absage an die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts überhaupt verbunden. Der Sinn des schulischen Lernens liegt nicht mehr darin, sachliche Zusammenhänge zu erkennen, sondern "den Handlungsspielraum von Schülerinnen und Schülern zu erweitern" (S. 93). Welcher Spielraum ist damit gemeint? Der, den die Schüler in ihrem Alltagsmilieu bereits haben, oder auch der, der sich ihnen auftun könnte, wenn ihnen eine gerade nicht an ihrer Lebensaktualität orientierte Bildung neue Partizipationsperspektiven eröffnet? Die Denkschrift führt hier wieder den alten Utilitarismus ein, gegen den die Erfinder der Bildungsidee schon zu Beginn des vorigen Jahrhunderts gekämpft haben, und bringt auf diese Weise erneut Maximen einer vordergründigen wirtschaftlichen Brauchbarkeit und der politischen Inanspruchnahme zur Geltung.

"Lernen" als Selbstzweck

Im Mittelpunkt der Denkschrift steht ein ebenso inhaltsleerer wie grenzenlos gebrauchter Lernbegriff. Er löst den Bildungsbegriff faktisch ab, obwohl von Bildung noch die Rede ist; diese gilt aber als nicht weiter inhaltlich zu bestimmendes subjektives Resultat von Lernprozessen: der irgend etwas lernende Mensch bilde sich eben dadurch. Konsequenterweise wird ein Wechsel von den objektiven, jedenfalls außersubjektiven Ansprüchen der Sachverhalte hin zum lernenden Subjekt vollzogen, den die Denkschrift geradezu euphorisch unter immer wieder neuen Gesichtspunkten beschreibt. "Schule als Lebens- und Erfahrungsraum braucht einen Konzentrationspunkt für Arbeit und Zusammenleben: Dieser ist das Lernen" (S. 81). Die Rede ist von einer neuen "Lernkultur", in der die Schüler "Lernkompetenz" erwerben, aber auch die Lehrer sind Lernende. Beim Lernen geht es um den "Zuerwerb von Wissen und Können in der Gemeinschaft von 'Experten' und 'Novizen', das

heißt von Erfahrenen und Neueintretenden, die gemeinsam in den Räumen des Fragens, Wissens und Könnens tätig sind" (S. 82), selbstverständlich in Abgrenzung vom "traditionellen Lernbegriff". Dieser "geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus. Er ist auf Lernergebnisse im Sinne von Reproduktion überprüfbares Wissen orientiert und vernachlässigt den Lernprozeß selbst, die Entwicklung von Interessen, den Hinzugewinn von anwendungsbezogenem Wissen, die Zunahme von Handlungskompetenz und die Möglichkeit sozialer Erfahrungen" (S. 82 f.).

Hier wird ein negatives Kontrastbild von Schule gemalt, das vielleicht zur Schulzeit der Autoren der Denkschrift noch gültig war, aber die aktuellen Schulprobleme eher verzerrt. Diese bestehen längst nicht mehr darin, daß sinnlos ein Kanon von Wissen gepaukt würde, der keinen Bezug zu den Erfahrungen der Schüler hätte. Die Denkschrift unterstellt, daß die Fragen, die sich die Schüler angesichts eines Unterrichtsstoffes aus ihren außerschulischen Erfahrungen heraus stellen, von den Lehrern gleich mit eingeplant werden müßten. Dabei könnte es doch auch sein, daß sich wirklich ernsthafte Fragen aus ihrem außerschulischen Leben um so eher ergeben, je größer die Spannung des Unterrichtsstoffes zum Alltag ist und je weiter er davon entfernt ist.

An die Stelle der Fachorientierung sollen sieben "Lerndimensionen" treten:

- "1. Identität und soziale Beziehungen, eigene Körperlichkeit und Psyche".
- "2. Kulturelle Tradition: Weltbilder, Wissenschaften, weltanschauliche Gemeinschaften, Kulturen".
- "3. Natur, Kunst und Medien: Gestaltender Umgang mit Materialien, Konstruktion und Rekonstruktion, Informieren, Manipulieren, Inszenieren und Schaffen, Erleben von Natur und Kunst".

"4. Sprache, Kommunikation: Sprache als Medium des Ausdrucks und der Verständigung, Wege und Medien der Kommunikation, Internationalisierung der Lebensverhältnisse".

"5. Arbeit, Wirtschaft, Beruflichkeit: Fremdbestimmung und Selbstverwirklichung in der Arbeitswelt, ökonomische Sachzwänge und Gestaltbarkeit wirtschaftlicher Verhältnisse, Beruflichkeit als Lebens- und Bildungsform".

"6. Demokratie und Partizipation: verantwortete Entscheidungen, Beteiligung an der Gestaltung der Wirklichkeit".

"7. Ökologie: Umgang mit der Welt der heute lebenden und der folgenden Generationen" (S. 108 ff.).

Diese "Lerndimensionen" sind inhaltlich ebenso vage gehalten wie die begriffliche Bezeichnung und offensichtlich im Stile eines Katalogs aneinander gereiht; jedenfalls verraten sie keine innere Systematik, wie sie die traditionellen Schulfächer immerhin noch aufwiesen. Sie bieten keinen Maßstab für die Auswahl von Fächern und Stoffen, also auch keinen für einen denkbaren Bildungskanon. Die inhaltliche Konfusion wird noch dadurch vergrößert, daß die "Lerndimensionen" durch sogenannte "Schlüsselprobleme" (S. 112 f.) überlagert werden, ohne daß daraus eine didaktische Grundkonstruktion erkennbar würde, die wenigstens Hinweise auf die aus diesen Vorgaben zu erwartende Lehrplangestaltung enthielten. "Schlüsselprobleme" seien "Fragen, die sich aus der Lebensaktualität von Schülerinnen und Schülern ergeben", aber: "Diese aktuellen Problemlagen und Konflikte, die in der Regel mit den großen Problemen gegenwärtiger und zukünftiger Gesellschaft zusammenhängen ... bilden kein in sich abgeschlossenes System und stellen keinen Stoffkatalog dar" (S. 112 f.). Weshalb werden sie dann hier überhaupt erwähnt, wenn nicht wenigstens im Sinne eines die "Lerndimensionen" didaktisch reduzierenden Konstrukts? Außerdem mutet die unmittelbare Verknüpfung von Alltagsproblemen der Schüler mit den epochalen Schlüs-

selbstproblemen der Menschheit einigermaßen weltfremd an und erinnert an die volkstümliche Heimatkunde der früheren Volksschule.

Im Umgang mit den "Schlüsselproblemen" und/ oder den "Lerndimensionen" sollen die Schüler "Schlüsselqualifikationen" erwerben. "Zu ihnen gehören Erkenntnisinteresse und eigenständiges Lernen, die Reflexion und Optimierung der eigenen Lernprozesse und damit die Fähigkeit dazuzulernen, das Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit als Grundeinstellung, Flexibilität, Fähigkeit zur Kommunikation und zur Teamarbeit, kreatives Denken" (S. 113). Diese Aufzählung enthält nun fast alles, was der Mensch sich so wünschen kann, ohne daß präzisiert wird, wie, durch welche Unterrichtsorganisation und durch welche didaktischen Arrangements dies alles gelernt werden könnte. Die Denkschrift vermeidet jede inhaltliche Festlegung auf das, was die Lehrer in den Schulen eigentlich tun sollen, und schiebt die inhaltlichen Entscheidungen - und damit auch die Verantwortung dafür! - dem Lernwillen der Schüler zu. Auf diese Weise verrennt sich die Denkschrift in eine geradezu nihilistische Lerneuphorie: Die Schüler sollen ihr Lernen selbst gestalten, was dabei herauskommt, ist gleichgültig, Hauptsache, sie tun es unentwegt! Dabei wird unterstellt, daß Schüler von sich aus, vielleicht genetisch oder instinktmäßig fundiert, zum Lernen motiviert sind, wenn man sie nicht daran hindert - etwa durch lebensfremde Stoffe, durch Zersplitterung der Stoffe in Fächer, durch Einzwängen in die 45-Minuten-Schulstunde, durch Leistungsdruck und anderes mehr. Diese Annahme widerspricht nun aller Lebenserfahrung. Zum einen ist Lernen immer mit einer gewissen *Anstrengung* verbunden, die sich in irgendeiner Form *lohnen* muß. Der Lohn kann darin bestehen, daß die Neugier befriedigt wird, einer Sache auf den Grund zu gehen, oder daß Freude dabei entsteht, seine Fähigkeiten zu erweitern, also etwas zu können, was man vorher nicht konnte. Diese "intrinsische", also von innen kommende Motivation ist aber nur begrenzt zu beobachten und spielt für nicht wenige Schüler kaum eine Rolle. Sehr viel verbreiteter ist die "extrinsische" Motivation, die der sozialen Resonanz bedarf. Deshalb ist die Forderung der Denkschrift richtig, in der Schule selbst

ein entsprechendes soziales Klima gegenseitiger Anerkennung von Lernerfolgen zu stiften. Aber auch dieses Verfahren hat seine Grenzen. Es funktioniert nämlich nur insoweit, als die Schüler ihre sozialen Bezüge in der Schule für hinreichend bedeutsam und nicht bloß für ein notwendiges Übel halten; davon kann man im allgemeinen vielleicht bei leistungsfähigen Schülern ausgehen, aber kaum bei denen, die sich schwertun mit den schulischen Ansprüchen und deshalb verständlicherweise lieber dem Ende des Schultags als seinem Anfang entgegensehen.

Natürlich würde ein derart idealisiertes Lernen verunreinigt, wenn es in erster Linie auf Abschlüsse, Prüfungen und Berechtigungen orientiert wäre; vielmehr soll "das Lernen als eine das Leben insgesamt tragende individuelle und sozial orientierte Befähigung eingeübt und verstanden werden" (S. 85).

Lernen gehört zwar zu den großartigen Möglichkeiten des Menschen, trägt aber auch, wenn es übertrieben wird, zu seiner Verunsicherung bei. Lernen bedeutet schließlich nicht nur Mühe und Anstrengung, sondern auch *Änderung* des bisherigen Denkens und Verhaltens. So richtig es ist, daß die Pädagogik den (jungen) Menschen unter dem Gesichtspunkt betrachtet, daß er - teils freiwillig, teils gezwungenermaßen - ein *lernendes* Wesen ist, so bleibt dieser Aspekt jedoch auch partikular; der Mensch ist auch *mehr* und *anderes*. Würde er pausenlos lernen, verlöre er seine Identität und im Extremfall sogar seine Würde. Beides bedarf vielmehr auch eines Mindestmaßes an stabilisierender Selbstverständlichkeit. Lebenslanges Lernen ist, zumal wenn es aus Gründen der Anpassung an neue Situationen erzwungen wird, keineswegs zur ein Zuckerschlecken, wie es die oberflächliche Anthropologie der Denkschrift glauben machen will. Lernen muß sich schon lohnen, muß Hoffnung darauf aufkeimen lassen, daß irgend etwas Wichtiges im Leben des einzelnen dadurch zu verbessern sei. Der Sinn des Lernens muß im konkreten Falle immer auch selbst reflektiert werden können, und das kann nur im Durchgang durch die *Lerninhalte* geschehen. Von daher ist auch eine *Begrenzung* der täglichen Lernzeit in der Schule begründet; danach beginnt zu Recht ein anderer Teil des Schülerlebens.

Was ist ein Lehrer?

Das lerneuphorische Konzept ist natürlich nicht mit dem bisherigen beruflichen Selbstverständnis des Lehrers zu realisieren. "Selbstgesteuerte Formen des Lernens verändern die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im 'Haus des Lernens'. Sie können nicht mehr vorrangig Wissensvermittler sein.

Ihr professionelles Selbstverständnis muß sich in der neuen Rolle des 'Coaching', der Kompetenz von Lernberatern und 'Lernhelfern' (learn-facilitators) ausdrücken, die gegenüber den Lernenden als Lernerfahrenere, als Experten einen gewissen Vorsprung haben. So kann Schule für Lehrende und Lernende zum gemeinsamen sozialen Erfahrungsraum werden" (S. 85). Alle sind Lerner, keiner ist mehr richtig Lehrer. "'Lehren' heißt ... daß die kompetenteren Lerner anderen beim Aufbau und bei der Entfaltung ihrer Lernkompetenz beistehen" (S.99). Der Lehrer kann nur das Lernen besser als seine Schüler, sonst offenbar nichts. "Der Unterschied zwischen kompetenteren und weniger kompetenten Lernenden betrifft nicht nur das Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern. Kinder und Jugendliche lernen auch voneinander. Das könnte durchaus in der organisierten Form eines tutoriellen Systems geschehen, in dem die Lernenden zugleich Lehrende sein können. Dies hätte große Lerneffekte, denn erwiesenermaßen lernen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die anderen etwas vermitteln, selbst besonders gut. Das Bedürfnis, es denen gleichzutun, die schon etwas wissen oder können, kann zusätzliche Lernmotivation bei den anderen fördern" (S. 99 f.).

Zutreffend ist gewiß, daß auch Schüler einander beim Lernen helfen können und daß ihnen dies nur nützen kann. In der DDR-Schule war das sogar mit offenbar passablem Erfolg entsprechend organisiert. Aber dort war die Schule in eine sie tragende sozialisatorische Umgebung eingebettet, in der wegen der Abwesenheit pluralistischer Variationen Solidarität eine besondere Bedeutung hatte und deshalb auch konsensfähig veranstaltet werden konnte. Dies trifft so für unsere Gesellschaft nicht zu, und die Schule kann das innerhalb ihrer Mauern nur begrenzt ändern. Aber dafür müßte sie auch nicht um-

gekremgelt werden, das ließe sich auch im traditionellen Fachunterricht verwirklichen. Allerdings lernen die schwächeren Schüler allenfalls dann bereitwillig von den leistungsfähigeren, wenn sie nicht ständig, also in jedem Fach, die schwächeren sind.

Ich erinnere mich an einen Mitschüler, der ein begabter Mathematiker und möglicherweise fachlich unserem Lehrer sogar teilweise überlegen war; er las mathematische Texte und Formeln wie unsereiner Kriminalromane. Unser Lehrer hatte nun - was an einem stockkonservativen Gymnasium Anfang der fünfziger Jahre keineswegs selbstverständlich war - das pädagogische wie menschliche Format, die außergewöhnlichen Fähigkeiten dieses Mitschülers nicht nur zu akzeptieren, sondern auch dadurch zu fördern, daß er ihn als Lehrenden in seinem Unterricht mitwirken ließ. Anfangs bestand seine Lehrfähigkeit allerdings nur darin, mit uns unverständlichen Erläuterungen die Tafel mit mathematischen Ableitungen vollzuschreiben. Auf die Dauer jedoch gelang es ihm mit Hilfe des Lehrers, sich didaktisch-methodisch auf unser Niveau einzulassen, und wir gaben uns schon aus Solidarität besondere Mühe, ihm geistig zu folgen. Aber diese Erfahrung vermag ich nicht im Sinne der Denkschrift zu deuten. Zwar haben wir alle davon profitiert, nicht zuletzt auch der erwähnte Mitschüler, der gezwungen war, seine Kenntnisse immer wieder didaktisch durcharbeiten und sie dadurch nach eigenem Bekunden enorm steigerte. Aber obwohl der Lehrer dabei ebenfalls lernte, war er mehr als der bloß "Lernerfahrene", schon weil ohne seine profunde Fachkenntnis das Arrangement nicht hätte funktionieren können. Im übrigen haben Schüler immer schon einander bei den Schularbeiten geholfen, und die Frage ist, welche Erfolgsaussichten bestehen, wenn die Schule dies nun innerhalb ihrer Mauern generell organisieren will.

Schule als "Haus des Lernens"

So fügen sich die einzelnen Bausteine zu einer Vision der neuen Schule zusammen. Sie "ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet, ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden, ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbständigen Auseinandersetzung locken, ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben, ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann, ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt"(S. 86).

Unschwer ist erkennbar, daß sich in dieser Vision traditionelle schulische mit familiären Tendenzen mischen; die Schule wird familiarisiert: Die Lehrenden und Lernenden werden "in ihrer Individualität angenommen", die "persönliche Eigenart" soll in der Schule ihren Platz finden, es soll "Zeit zum Wachsen" gegeben werden.

"Das zentrale Ziel" dieser neuen Schule ist "Lernkompetenz aufzubauen"(S.89). Das sei selbstverständlich nur durch "Erwerb inhaltlichen Wissens" möglich, "im Erarbeiten konkreter Lerninhalte und in der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben. Aufgaben sind um so anspruchsvoller, je weniger eine einzige vorher definierte Lösung feststeht und je weniger der Lösungsweg bekannt ist" (S. 90). Aber zu der Frage, welches Wissen denn welche Lernkompetenz hervorrufen könnte, schweigt sich die Denkschrift aus. Außerdem ist zu fragen, welche Lernaufgaben denn wie angegangen werden sollen, wenn niemand - auch der Lehrer nicht - wenigstens *einen* Lösungsweg kennt - es muß ja nicht der einzig mögliche sein. Vieles muß schließlich einfach gelernt werden, ohne daß es vordergründig um die Lösung eines Problems geht. Der Denkschrift geht es aber darum, "Selbststeuerung zu optimieren, das heißt die Notwendigkeit

einer Hilfe der Lehrenden für die Lernenden schrittweise zu vermindern" (S. 92). Auch das ist eine höchst einseitige Sicht, als sei der Vorsprung der Lehrer das von den Schülern zu lösende Problem. Welches Lernniveau die Schüler immer erreicht haben mögen: der Abstand zum Lehrer wird nicht geringer, weil er nun nämlich weitere, höhere und kompliziertere Aufgaben zu stellen hat. Statt des üblichen Wissens, unter dem sich jedermann etwas vorstellen kann, soll "intelligentes Wissen" "erzeugt" werden, nämlich "Kenntnis der Sachverhalte, Begriffe, Regeln und der Prinzipien eines Gegenstandsbereiches"; dies sei "verfügbares 'Vorwissen' für weitere Lernprozesse ... Nach jeder größeren Lerneinheit sollte eine Unterrichtsphase stehen, die sich mit der Bewußtmachung der erworbenen Methoden und Strategien beschäftigt" (S.96). Das würde jeder altmodische Gymnasiallehrer sofort unterschreiben und fragen, was daran denn Neues sei. Unklarheit verursacht jedoch der Begriff "Gegenstandsbereich". Wäre damit ein traditionelles Schulfach gemeint, das sich auf eine Bezugswissenschaft stützen kann, wäre die Sache einleuchtend. Aber die Fächer sollen ja in fächerübergreifende "Lerndimensionen" aufgelöst werden; diese jedoch kennen weder klare Sachverhalte, noch Begriffe, Regeln und Prinzipien, weil sie entweder gar keine oder gleich mehrere Bezugswissenschaften haben, deren Beziehung zueinander das Gutachten nicht einmal anspricht, geschweige denn klärt. Will man auf diese Bezugswissenschaften ganz verzichten, fragt sich erst recht, woher die Begriffe und Regeln eigentlich kommen sollen. Es geht in der Schule ja nicht nur um Fächer, sondern auch um die unterschiedlichen Methoden der Erkenntnisgewinnung, die zugleich Grenzen des Wissens beschreiben und die etwa für Mathematik und Geschichte keineswegs identisch sind. Das Fächerübergreifende hat kein entsprechendes Set an Methoden.

Was ist Schulleistung?

Der Friede im "Haus des Lernens", wo alle freudig Lernende sind und die Lehrer sich von Schülern allenfalls noch durch das Lebensalter unterscheiden, wird natürlich durch die traditionellen Leistungsanforderungen nachhaltig gestört. Schulische "Leistung ... wird überwiegend individualistisch, wettbewerbs- bzw. konkurrenzorientiert aufgefaßt. Von mehreren gemeinsam erbrachte Leistungen, die sich vielleicht nicht ohne weiteres nach geläufigen Maßstäben messen lassen, werden häufig gering erachtet oder gar nicht zur Kenntnis genommen. Dieses eingeschränkte Leistungsverständnis begünstigt allenfalls diejenigen, die bereits mit guten, meistens soziokulturell bedingt guten Ausgangsbedingungen ausgestattet sind, es stiftet jedoch kaum eine sachorientierte Leistungsmotivation" (S. 87).

Wäre die Schule ein Produktionsbetrieb, wäre diese Kritik vielleicht berechtigt. Dann müßte man sich jedenfalls fragen, ob eine "individualistische" Leistung ohne Berücksichtigung der Leistung anderer Mitarbeiter dem Betriebserfolg zugute kommen kann. Aber *Lernen* kann nun einmal letzten Endes nur der einzelne, die anderen gehören zum sozialen Arrangement dafür. Ob unter den Schülern wirklich Wettbewerbs- und Konkurrenzbewußtsein vorherrscht wie vielfach in einem Betrieb, darf bezweifelt werden; daß einer bessere Noten hat als ein anderer, bleibt für die Beziehung der Schüler zu einander relativ gleichgültig, solange niemand wegen Nichtversetzung aus dem Sozialverband seiner Klasse ausscheiden muß. Das Gutachten unterstellt einfach, daß eine in Politik und Wirtschaft geläufige Verhaltenserwartung und -struktur auf die ganz anderen Zwecken dienende Schule selbstverständlich durchschlage. Die Begründung für diese Kritik am angeblich in der Schule herrschenden Leistungsbegriff kommt denn auch aus einem anderen, nämlich sozialpolitischen Zusammenhang: er begünstige von vornherein die Kinder aus bildungsprivilegierten Familien. Vielleicht traf das vor 30 Jahren noch weitgehend zu, als die neue Reformpädagogik sich formierte. Inzwischen stammen die "schwierigen" Schüler keineswegs mehr überwiegend aus diesem Milieu, sondern min-

destens ebenso sehr aus der gebildeten Mittelschicht. Abgesehen davon verallgemeinert die Denkschrift die spezifische schulische Leistung. Jedermann und erst recht jeder Schüler weiß, daß die Schule aus der Fülle aller möglichen und vielleicht glücklich und zufrieden machenden Leistungen nur sehr wenige herausfordern kann, und daß Schulleistungen über den Wert eines Menschen so gut wie nichts aussagen. Anstatt sich nun darauf zu beschränken, diese speziellen Leistungen zu präzisieren und andere dem außerschulischen Erfahrungsbereich zu überlassen, versucht die Denkschrift auf dem Vehikel eines nahezu grenzenlos gewordenen Lernbegriffs möglichst alle überhaupt wünschenswerten Leistungen in der Schule zu realisieren. Gewiß ist zu begrüßen, wenn die Schüler außer den im engeren Sinne unterrichtlichen Leistungen, die eben in einer geeigneten Weise auch gemessen und beurteilt werden müssen, im Rahmen der Schule - etwa bei künstlerischen Aufführungen oder Festen und Feiern - Leistungen präsentieren können, die sie sonst vielleicht gar nicht oder nur in ihrer Familie oder auf dem Sportplatz erbringen würden. Aber diese können eben außer durch Lob und soziale Resonanz nicht weiter bewertet werden. Deren schulischer Sinn besteht vor allem darin, daß Erfolge aus solchen schulisch nicht meßbaren Tätigkeiten auf die Leistungen im Unterricht positiv zurückwirken können - aber das gilt für entsprechende außerschulische Erfahrungen ebenfalls.

Abgesang auf eine Epoche

Vergleicht man die Denkschrift mit früheren Projekten dieser Art, etwa mit denen des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" oder des "Deutschen Bildungsrates", dann fällt auf, daß sie nicht von den *Lerninhalten* ausgeht, um die es in der Schule gehen soll, die vielleicht zu revidieren sind, aus denen sich aber in jedem Fall dann entsprechende Folgerungen für die Lehrpläne und die Bildungsorganisation ergeben. Vielmehr ist die Absicht aufgegeben worden, der jungen Generation zu sagen, *was* sie *warum* in der Schule lernen soll, zugunsten eines "Selbstmanagements" der

Lernenden selbst; die sollen es im wesentlichen selbst herausfinden. Die objektivierbaren, letzten Endes nur in fachlichen Zusammenhängen begründbaren Lernaufgaben verblassen zugunsten vager "Lerndimensionen" und "Schlüsselprobleme", die nur noch einen stofflichen Auslöser für die Mobilisierung des "Selbstmanagements" bieten. Ein Kanon von Fächern und Stoffen ist nicht mehr vorgesehen, ebenso entfällt im Grunde die klassische Aufgabe der Didaktik, die Lehrbarkeit der Welt zu erforschen und dabei unter anderem Grundlegendes zu finden, mit dem das Lernen beginnen und von dem aus es folgerichtig fortschreiten kann. Statt dessen ist, wie in den "Schlüsselproblemen" und den "Lerndimensionen" erkennbar, die Welt immer gleich in ihrer unreduzierten Komplexität gegeben, die nur noch durch die subjektive Auswahl der Beteiligten sowie ihre jeweiligen Abstraktionsfähigkeiten und insofern nur noch willkürlich begrenzt werden kann. In dieser Hinsicht markiert die Denkschrift nicht nur das Ende der "alten" Schule, sondern das Ende eines sinnvollen Begriffs von Schule überhaupt. Deren *spezifische* Aufgabe kann auf diesem Hintergrund nicht mehr bestimmt werden, denn schließlich lassen sich auch eine moderne psychotherapeutische Klinik oder ein Jugendfreizeitheim als "Haus des Lernens" bezeichnen.

Seine Legitimation bezieht dieses Konzept einerseits aus einer Analyse gesellschaftlicher Veränderungen und einer daraus angeblich resultierenden veränderten Kindheit, andererseits aus einer sehr einseitigen Kritik des gegenwärtigen Schulehaltens. Die bisherige Schule ist den veränderten Herausforderungen nicht mehr gewachsen, so lautet die Botschaft. Dabei wird unterstellt, daß es Aufgabe der Schule sei, solchen Veränderungen gleichsam hinterher zu laufen, sich ihnen jedenfalls ständig anzupassen. Gewiß ist dies immer wieder einmal nötig geworden, - weniger jedoch deshalb, weil der Schulunterricht nicht mehr in der Lage gewesen wäre, die Welt verständlich und handhabbar zu machen, sondern eher deshalb, weil der Unterricht *nicht* wissenschaftlich fundiert, sondern erzieherischen und damit verbundenen weltanschaulichen Einseitigkeiten unterworfen worden war und weil die Schule eine Standes- bzw. Klasseneinrichtung war; aus diesen Gründen

mußte sie immer wieder neuen politischen Machtverhältnissen, die sich aus dem historischen Prozeß der Emanzipation ergaben, angepaßt werden. Eine wissenschaftsorientierte Schule, wie sie der Deutsche Bildungsrat *generell* und für *alle* Kinder gefordert hatte, *kann* gar nicht rückständig sein, wenn man davon absieht, daß es immer einige Zeit dauert, bis wissenschaftliche Fortschritte auch die Schule erreichen. Aber auch dieser kaum zu vermeidende Rückstand hat sich nie als besonders nachteilig für die Schüler erwiesen, und das gilt zumal in einer Zeit, in der wie heute zumindest die für das gesellschaftliche Leben *relevanten* Entwicklungen in den Massenmedien sehr bald zur Verfügung stehen. Ein gewisses Beharrungsvermögen der Schule in einer sich - nicht zuletzt auch in wechselnden Moden - ändernden Welt kann ja auch für Heranwachsende ein Stabilitätsfaktor sein⁴¹.

Zudem muß sich die Kommission fragen lassen, für welche der von ihr ins Feld geführten Veränderungen die herkömmliche Schule überhaupt ungeeignet ist, wenn sie denn fachlich zuverlässig unterrichtet und auf dem Klavier des inzwischen vorhandenen methodischen Repertoires zu spielen versteht. Die Behauptung, die Schule müsse sich wegen der gesellschaftlichen Veränderungen ihrerseits gründlich wandeln, wird durch die Denkschrift nicht belegt. Wieso soll der "normale" Unterricht nicht in der Lage sein, den Wertewandel, die ökologische Problematik, die Migrationsproblematik geistig zu bearbeiten? Und ist die traditionelle Schule nicht immer schon einer der wichtigsten Faktoren zur Integration von Immigranten gewesen? Der Beweis, daß die traditionelle Schule für die kulturelle Einübung in die moderne Gesellschaft wie auch für deren Aufklärung ungeeignet sei, bleibt die Denkschrift schuldig.

Pädagogisch gesehen huldigt sie einer übertriebenen Subjektorientierung; leitendes Motiv ist eine psychologisierte Vorstellung vom lernenden Kind, das durch Lernen seine Welt selbst konstituiert. Die Welt als außersubjektiver Wirklichkeitszusammenhang tritt demgegenüber zurück. Diese Sichtweise hält das Kind aber in seiner *unmittelbaren* Lernerfahrung weitgehend gefangen, eröffnet ihm kaum darüber hinausgehende Horizonte. Insofern wird auch der subjektive

156

⁴¹ Vgl. Jürgen Gidion: Von der Widerstandsfähigkeit der alten Schule, in: Neue Sammlung, H. 3/1997, S.407-418

Sinn der traditionellen Bildung aufgegeben, der ja gerade darin bestand, von den unmittelbaren Lebensnotwendigkeiten zu emanzipieren, in Distanz zu diesen angemessene Weltvorstellungen zu entfalten und die Techniken selbständiger Einsicht und der Strategien des erfolgreichen Umgangs mit der Wirklichkeit zu lernen.

Statt dessen wird das Lernen insofern politisiert, als die pädagogische Vorstellung der Bildung durch den politischen Begriff des Konsenses ersetzt wird: Die Lernenden und Lehrenden, die Lehrer und Eltern, die an der konkreten Schule interessierte lokale und regionale Öffentlichkeit - sie alle sollen *gemeinsam* herausfinden, was für sie von *gemeinsamer* Bedeutung ist; aber von welchem Standpunkt aus können sie dann das Ergebnis einer kritischen Prüfung unterziehen, um zu verhindern, daß es sich lediglich einer bornierten Alltagsmentalität oder durch Massenmedien transportierten kurzfristigen Moden verdankt? Einen Konsens im politischen Sinne kann man zudem jederzeit aufkündigen, wenn sich Interessenlagen ändern. Woher soll auf diese Weise also diejenige Stetigkeit kommen, die für langfristig angelegte Bildungsprozesse benötigt wird? Wird sie nicht einem blinden, interaktionistischen Dynamismus geopfert? Hier wird für einen Fortschritt an Reform gehalten, was sich weitgehend nur dem Selbstlauf von Gremien verdankt, und die Schüler haben nichts in der Hand, woran sie sich orientieren könnten.

Wissenschaftlichkeit als Prinzip für die Analyse der Lerninhalte, also für deren didaktische Grundlegung wird aufgegeben; wissenschaftlich orientiert ist allenfalls noch die *Berufstechnik* der Lehrer als Lernhelfer. Damit wird eine wichtige Legitimation des Unterrichts aufgegeben, ohne daß erkennbar würde, welche andere Fundierung an deren Stelle treten soll. Nach aller Erfahrung werden sich dabei ideologische Weltansichten durchsetzen, was nur insofern weitgehend verschleiert werden kann, als es sich dabei nicht mehr so einfach um öffentlich erkennbare, von Parlamenten und politischen Organisationen vertretene Weltanschauungen handelt, sondern nun um solche, die jeweils allenfalls noch lokal dingfest zu machen sind und deshalb jegliche so zu verstehende Absicht leugnen können: die Beteiligten *meinen* es eben nur so, und

dazu haben sie schließlich ein demokratisches Recht. Die Rahmenvorgaben der an sich zuständigen politischen Organe werden andererseits so vage im Jargon der pädagogischen Gutwilligkeit gehalten sein, daß sie keinerlei politische Aufregung mehr verursachen können. Die ungeordnete Fülle des Wirklichen wird, gefiltert durch die Köpfe der zufällig Beteiligten, ein geistiges Chaos verursachen.

Mit dieser Wende vollzieht die Denkschrift eine Abkehr von allem, was seit den fünfziger Jahren, nicht zuletzt durch die Tätigkeit des Deutschen Bildungsrates, als pädagogischer Fortschritt gegolten hat.

- Das "Haus des Lernens" wird einen nihilistischen Lernaktivismus entfalten, der den Erscheinungen der objektiven Welt gleichgültig gegenübersteht wie etwa den abendlichen Fernsehprogrammen. Alles wird honoriert, was die Schüler von sich aus als Lerntätigkeit ausgeben. Das Lernen kreist in sich selbst, kommt nicht vom Fleck, jeden Tag geschieht dasselbe, nur mit neuen Themen, die schon wieder vergessen sind, sobald das nächste auf dem Programm steht.

- Die Schulpädagogik reduziert sich endgültig auf Methodik und gibt dabei den logischen Zusammenhang von Sachstruktur und methodischem Arrangement auf. Die Frage ist nicht mehr, welches Unterrichtsziel mit welcher methodischen Inszenierung am besten zu realisieren ist; vielmehr werden diejenigen Methoden bevorzugt, die den erzieherisch vorgegebenen Zielen des Selbstmanagements und des gemeinsamen Lernens am ehesten entsprechen.

Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, daß die Denkschrift von den didaktischen, methodischen, bildungspolitischen und schulorganisatorischen Lieblingsideen der (neuen) Reformpädagogik ihren Ausgang nimmt. Zu deren Rechtfertigung wird ein theoretischer Gesamtrahmen erdacht, der für sich genommen gar nicht wichtig scheint, sondern diesen Reformideen eine neue Legitimation verschaffen soll. Nur eine derartige Hypothese könnte die unsystematische Wirrnis des Textes und seine logische Unzulänglichkeit erklären. Hinzukommen mag, daß nach aller Erfahrung ein Gremium dazu neigt, Kompromisse in der Weise zu finden, daß jedes Mitglied das, was ihm wichtig ist, auch in den Text einzubringen

wünscht. Aber selbst wenn man solche eher äußerlichen Aspekte abzieht, ist es kein zukunftsorientiertes Konzept, sondern eines, das eine zu Ende gehende Epoche noch einmal in eine scheinbar überzeugende Fassung zu bringen versucht und dabei - gegen seine Absicht - zugleich die Ursache ihres Scheiterns zum Ausdruck bringt. Das schließt einen möglicherweise noch Jahre dauernden Erfolg keineswegs aus, weil es alle in diesem Zusammenhang positiv besetzten Worthülsen mobilisiert. Wer will schon ein Mensch sein, der den Kindern nicht das Beste gewährt? "Das Bild 'Schule als Haus des Lernens' ist ... ambivalent. So wie es in der Denkschrift ausgestaltet wurde, liegt der 'Schlüssel' dazu weniger beim pädagogischen Interesse der 'Bewohner' als vielmehr bei den gesellschaftlichen und politischen Interessen der 'Architekten' "⁴².

159

⁴² Jürgen Rekus: Schule als "Haus des Lernens" - und wer soll über die "Schlüssel" verfügen?, in: Lothar Beinke u.a.: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft? Zur Diskussion um die Denkschrift der Bildungskommission NRW, Sankt Augustin 1996, S. 35-52, hier S. 52

8. Sozialromantik in der Grundschule

"Die Grundschule kann als die reformfreudigste und pädagogisch am intensivsten arbeitende Schulform angesehen werden. Sie hat die Meinungs- und Entwicklungsführerschaft in vielen Reformfragen"⁴³. Die Grundschule als Hort des pädagogisch Vernünftigen, von dem alle weiterführenden Schulen lernen müßten - das ist ein unter Reformern weit verbreiteter Gedanke. Sie gilt ihnen als letzte Bastion einer im übrigen steckengebliebenen Erneuerung des ganzen Schulwesens. Was sich dort abspielt, wird von der Öffentlichkeit kaum zur Kenntnis genommen, die eher die höheren Ebenen des Bildungswesens im Blick hat. Das ist jedoch schon deshalb kurzsichtig, weil in der Grundschule schließlich die Weichen gestellt werden für das weitere Bildungsschicksal unserer Kinder. Dort und nicht erst später werden deren Vorstellungen über die Aufgaben der Schule überhaupt geprägt, die sie dann als Erwartungen an die weiterführenden Schulen mitnehmen; denn die Schüler selbst können mangels alternativer Erfahrungen nicht beurteilen, was in den ersten Schuljahren mit ihnen veranstaltet wird.

Entstehung und Entwicklung der Grundschule

Seit 1920 ist die Grundschule, die in den meisten Bundesländern vier, in einigen sechs Jahre dauert, als Pflichtschule für *alle* Kinder eingerichtet. Erst danach erfolgt eine Aufteilung in die verschiedenen weiterführenden Schularten - Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Insofern könnte man sagen, daß die Grundschule die erste Gesamtschule in Deutschland war, worauf deren Befürworter auch stets hinweisen. Die Weimarer Verfassung legte in Art. 146 eine "für alle gemeinsame Grundschule" fest, auf der sich "das mittlere und höhere Schulwesen" aufbaut. Auf diese Weise wurde das vorherige Säulenprinzip der unverbunden nebeneinander existierenden

160

⁴³ Manfred Bönsch: Der Bildungsauftrag der Grundschule heute, in: Pädagogik und Schulalltag H. 1/1997, S. 5-13, hier S. 5

Schulformen durch ein Gabelungsprinzip ersetzt, das von der gemeinsamen Grundschule seinen Ausgang nimmt. Nicht zuletzt politische Gründe waren dafür maßgeblich. Vor 1920 kam man aufs Gymnasium, indem man die Aufnahmeprüfung bestand, und zu deren Vorbereitung waren private "Vorschulen" eingerichtet. Die Gymnasiasten blieben also von vornherein separiert von denjenigen Kindern, die die "Volksschule" besuchten. Das Schulwesen spiegelte nahezu unkorrigierbar die Trennung der sozialen Klassen wider, oder um es in der Sprache der Konservativen auszudrücken: Es war in "Standesschulen" getrennt. Da andererseits mit dem Besuch des Gymnasiums und mit dem Erwerb des Abiturs ein höherer sozialer Status verbunden war, den die "Volksschüler" kaum erlangen konnten, wurde dieses Schulsystem zu Recht als undemokratisch empfunden und entsprechend geändert: Die für höhere Bildungswege Geeigneten sollten nun aus allen Schichten des Volkes gewonnen werden, und nur ihre Schulleistung, nicht ihre soziale Herkunft sollte dafür zählen.

Allerdings muß man, damit kein falsches Bild entsteht, auch hinzufügen, daß damals gerade im Bereich der Wirtschaft soziale Aufstiege vom Volksschulabschluß her möglich waren, die heute kaum noch vorstellbar sind. Höhere Schulabschlüsse wie das Abitur sind - wie heute - dafür offensichtlich nur dann entscheidend, wenn ein Überangebot an qualifizierten Arbeitskräften besteht; sonst sorgt die Wirtschaft im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbst dafür, daß sie die von ihr benötigten Arbeitskräfte auch bekommt - nicht zuletzt durch das Angebot betriebsinterner Karrieren. Die Einführung der Grundschule erhöhte keineswegs sofort die Abiturientenzahlen, und als die Bildungsreformer Ende der sechziger Jahre Alarm schlugen, weil (West-)Deutschland angeblich zu wenig Abiturienten produziere, war die für alle verbindliche Grundschule ja schon lange eingeführt.

Da die Grundschule seit 1920 eine neue Schulform war, nicht mehr nur der untere Teil der Volksschule, mußte für sie erst ein pädagogisches Konzept erarbeitet werden. Es wurde nachhaltig von der in Blüte stehenden Reformpädagogik bestimmt. Mit deren Ideen wurde sie zu einer Lebensstätte des Kindes gestaltet, in der seine geistigen und körperlichen Kräfte geweckt und ge-

fördert werden sollten. Da jetzt auch "bürgerliche" Kinder sie besuchen mußten, brauchte man eine pädagogische Idee, die als über den sozialen Klassen stehend angesehen werden konnte; dafür bot sich die reformpädagogische Vorstellung einer gelungenen Gestaltung der Kindlichkeit des Kindes an. Anders als vorher sollte nun die Motivation und die Erlebnisfähigkeit der Kinder im Unterricht berücksichtigt werden. In diesem Sinne wurde der Unterricht modernisiert, Kunst- und Musikunterricht erhielten, beeinflusst von der Kunsterziehungsbewegung, eine neue Bedeutung. Das Schöpferische im Kind sollte freigesetzt und seinen Ausdrucksmöglichkeiten durch Aktivierung der Phantasie Raum gegeben werden. Die Schule wandelte sich von einer Stoff- und Lernschule zu einer Kinderschule, die der erzieherisch-pflegerischen Förderung aller kindlichen Kräfte den Vorrang einräumte gegenüber einer einseitigen stofflichen Bildung. Damit hatte die Grundschule ein pädagogisches Profil gewonnen, das für die nächsten Jahrzehnte, weitgehend unangefochten, seine Geltung behaupten konnte. Auch die Nationalsozialisten änderten daran, abgesehen von der üblichen Ideologisierung des Schullebens, kaum etwas.

Nach 1945 blieb die Grundschule in ihrer überlieferten Form erhalten. In der Auseinandersetzung um ihre Dauer setzte sich in der Bundesrepublik - mit Ausnahme der Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin, die eine sechsjährige Grundschule einführen - wieder die vierjährige Grundschule durch. Wie im übrigen Bildungswesen auch knüpfte man an die Weimarer Zeit an, so daß sich reformpädagogische Vorstellungen um die Mitte der fünfziger Jahre wieder weitgehend durchgesetzt hatten.

Doch gerieten auch sie in die Kritik, die sich vor allem um den Begriff der "Heimatkunde" rankte. Diese spielte in der reformpädagogisch orientierten Grundschule eine zentrale Rolle. Einerseits war sie ein didaktisches Prinzip, das bei der unmittelbaren Lebenswelt des Kindes ansetzte und von daher - gleichsam in konzentrischen Kreisen, "vom Nahen zum Fernen" - die nicht durch Erfahrung und sinnliche Anschauung zugängliche Welt Zug um Zug erschließen sollte. Andererseits war dieses Prinzip durch den Heimatkult und die völkische Borniertheit des Na-

tionalsozialismus politisch-ideologisch belastet. Trotz dieser Kritik blieb die Grundschule als Teil der Volksschule zunächst unverändert.

Auch der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen stellte in seinem *Rahmenplan zur Umgestaltung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*⁴⁴ von 1959 fest, daß die Grundschule zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfe; allerdings monierte er zu große Klassen und eine materielle Unterausstattung dieser Schulform. Seine wichtigste Erfindung war die zweijährige "Förderstufe" im Anschluß an die Grundschule, um diese von einem zu hohen Leistungsdruck zu entlasten und die Selektionsentscheidung für das weiterführende Schulwesen für diejenigen Schüler verschieben zu können, bei denen die Prognose noch unklar ist.

Erst Ende der sechziger Jahre geriet die Grundschule als reformpädagogische Kinderschule unter heftigen Beschuß. Exemplarisch dafür ist ein Aufsatz von Martin Mayer⁴⁵. Die Ideen der Reformpädagogik hätten die Grundschule als Schule zugrunde gerichtet, wozu die "Freiheit vom Stoff" und der sogenannte "kindliche Erlebnisunterricht" maßgeblich beigetragen hätten. "In den Händen des Psychologen ist die Grundschule verweichlicht. Die ganze Erstunterrichtspädagogik ist auf Schonung, Wachsenlassen, Entwicklung und Selbstentfaltung aufgebaut"⁴⁶. In den Grundschulbüchern verschleierten Kindertümlichkeit, Erlebnisbetontheit, Spiel- und Bilderbuchcharakter den eigentlichen Lehrgegenstand und propagierten eine verniedlichende "Kindgemäßheit". Die Anforderungen des Lernens würden durch die Überbetonung der Individualität, einer ruhig reifenden Kindheit und der Spontaneität abgewertet. Statt dessen sei eine Dominanz der Sachlichkeit und eine endgültige Abkehr von der traditionellen "volkstümlichen Bildung" zu fordern. "Die Schule hat Lehrgänge durchzuführen. Die Kinder kommen demgemäß nicht in einen Schonraum für die ruhig reifende Kindheit, in einen freien Spielraum der Individualität, in eine Schulwohnstube, in eine 'casa dei bambini', sondern in einen Arbeitsraum, in eine Lehr- und Lernstätte mit vorgegebenen verbindlichen Aufgaben. Wird eine solche Situation den Kindern nicht den Atem

163

⁴⁴ Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg): *Rahmenplan zur Umgestaltung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*, Stuttgart 1959.

⁴⁵ Martin Mayer: *Neubau der Grundschule*, in: *Pädagogische Welt*, H. 8 1967, S. 404-417.

⁴⁶ Martin Mayer: *ebd.* S. 406

verschlagen? Nein, im Gegenteil, sie wird ihn beleben. Die Kinder werden aufatmen und von einem Streben nach immer höheren Zielen erfaßt werden"⁴⁷. Die "volkstümliche Bildung" war im Unterschied zur gymnasialen Bildung ein Volksschulkonzept, verbunden mit dem didaktischen Prinzip der "Heimatkunde", und ging im wesentlichen davon aus, daß die Absolventen im selben Arbeiter- und Bauernmilieu verbleiben würden, aus dem auch ihre Eltern stammten.

Erst 1969, auf dem Grundschulkongreß in Frankfurt, wurden die neuen Begabungs- und Lernforschungen aufgegriffen, wie sie vor allem Heinrich Roth vorgetragen hatte. Roths These, daß Kinder nicht nur begabt *seien*, sondern auch begabt *werden* könnten, erreichte nun auch die Grundschule und fand eine breite Aufnahme in der Lehrerschaft.

Der *Strukturplan für das Bildungswesen*⁴⁸, den der Deutsche Bildungsrat 1970 veröffentlichte, forderte eine Neufassung der Lehrpläne, die Vorverlegung des Einschulungstermins auf das fünfte Lebensjahr, eine bessere Förderung aller Kinder, besondere Lernhilfen für bedürftige Kinder, anspruchsvolles Lernen auf allen Stufen, besonders auch für die unteren Jahrgänge. Um diese Zeit vollzogen auch alle Bundesländer die organisatorische Trennung der Grundschule von der Volksschuloberstufe, die schon im Hamburger Abkommen der Kultusministerkonferenz von 1964 beschlossen worden war; die Grundschule ist seitdem eine eigenständige Schulform.

Schichtspezifische Sozialisation

Neben den neuen Begabungstheorien wurden nun auch Forschungsergebnisse zur schichtspezifischen Sozialisation der Kinder aufgegriffen, nach denen der unterschiedliche Sprachgebrauch der Mittel- bzw. Unterschichtkinder letztere von vornherein beim Schuleintritt benachteilige, weil die in der Schule verwendete und normgebende Sprache die der Mittelschicht sei; die Unterschichtkinder müßten demnach die Schulsprache gleichsam wie eine Fremdsprache erst einmal lernen, um mit den anderen Kindern mithalten zu können.

164

⁴⁷ Martin Mayer: ebd. S. 414

⁴⁸ Deutscher Bildungsrat (Hg.): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 124-133

Diese Differenz sei um so gewichtiger, als sich in den unterschiedlichen Sprachcodes auch eine verschiedenartige Weltsicht ausdrücke⁴⁹. Als Reaktion darauf entstand das Konzept der "Kompensatorischen Erziehung". Sie definierte die Unterschiede zwischen den Schichten nicht mehr als Defizite der einen Seite - der Unterschichtkinder - sondern als Differenzen, die in der Schule aufgegriffen und gestaltet werden müßten. Bis dahin waren diese Unterschiede zumindest in der Schulpraxis keineswegs unbekannt, denn die Lehrer wurden damit ja täglich konfrontiert; aber sie betrachteten den Unterschichtcode als einen Mangel, der gerade im Interesse des Kindes überwunden werden müsse. Davon war nun keine Rede mehr, vielmehr sollte der Unterschichtcode als gleichrangig betrachtet werden, womit den erwähnten Sozialisationsforschungen eine normative Deutung verliehen wurde, die sie von sich aus keineswegs hatten. Diese Strategie, nämlich wissenschaftliche Fakten in Normen umzudeuten, ist charakteristisch für reformpädagogische Begründungen. Jedenfalls war damit ein bis heute ungelöster Widerspruch entstanden: Einerseits war die Schule als Mittelschichtinstitution unentbehrlich für die künftigen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen der Kinder, weil die sogenannte Mittelschichtsprache eben auch die des beruflichen und öffentlichen Lebens ist; insofern mußte die Schule auch eine entsprechende Anpassung gerade der Unterschichtkinder an ihre Normen und Erwartungen fordern. Andererseits war Solidarität geboten mit den von vornherein benachteiligten Kindern, und die schien eine Anerkennung ihres von der spezifischen Sozialisation geprägten Soseins ohne Diskriminierung zu verlangen. Mit der Zeit ist dieser Widerspruch unter dem Anspruch der "sozialen Integration" immer mehr auf Kosten der objektiv erforderlichen Schulleistungen und insofern einseitig gelöst worden. Viele grundschulpädagogische Einzelheiten sind auf diesem Hintergrund zu sehen, wie etwa der Gedanke der Selektionsfreiheit, daß also jede Leistungsbeurteilung und daran orientierte Auswahl der Schüler die ohnehin benachteiligten nur weiter diskriminiere und daß die Grundschule nicht durch einseitige Leistungsforderungen späterer Schulstufen belastet werden dürfe. Um dem "kompensatorischen" Auftrag gerecht zu wer-

165

⁴⁹ Vgl. Basil Bernstein: Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: P. Heintz (Hg): Soziologie der Schule, Köln - Opladen 1959, S. 52-79

den, verschob man die unterrichtlichen Anforderungen zugunsten der sozialen, bis sie, wie in der NRW-Denkschrift generell formuliert, alle Formen des Lernens als gleichrangig betrachteten und somit egalisierten.

Die Grundschule war vor der neo-reformpädagogischen Wende allenfalls in dem Sinne wissenschaftsorientiert, daß sie sich auf entwicklungspsychologische Phasen- und Altersstufentheorien stützte. Für den Unterricht galt das nicht; er war nicht nach Fächern aufgeteilt, die Grundschullehrer zu studieren hatten. Vielmehr dominierte ein ganzheitlich verstandener "Gesamtunterricht" - "ganzheitlich" in Bezug zur Gesamtpersönlichkeit des Kindes wie zum Lebenszusammenhang der im Unterricht behandelten Stoffe. Wollte man das ändern, mußte man zu einer anderen Grundlage greifen, und die konnte nur in der Wissenschaftlichkeit liegen. So schlug der Deutsche Bildungsrat 1971 die wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse auch in der Grundschule vor. Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie der modernen Mathematik und Linguistik sollten in elementarer Form auch die Grundschule bereits bestimmen, was einen fachorientierten Unterricht und demzufolge auch eine fachorientierte Ausbildung der Grundschullehrer zur Folge haben mußte. Davon ist jedoch, wie sich zeigen wird, in dem Maße wenig übriggeblieben, wie der Unterricht durch andere, für pädagogisch wichtiger gehaltene Aufgaben zunehmend zurückgedrängt wurde.

Rückblickend muß man sagen, daß schon damals die Thesen Bernsteins, die sich auf englische und amerikanische Untersuchungen bezogen, auf deutsche Verhältnisse kaum zu übertragen waren, was nicht zuletzt daran lag, daß in Deutschland über Jahrzehnte hinweg die Volksbildung - nicht zuletzt in Grundschule und Volks- bzw. Hauptschule - die schichtspezifischen Sprachcodes weitgehend angenähert hatte; allenfalls friesisch sprechende oder in bayerischer Mundart aufgewachsene Kinder hatten vielleicht gewisse Schwierigkeiten, sich in den Sprach- und Vorstellungsmodellen der Mittelschichtlehrer hineinzusetzen, die zudem noch bis in die sechziger Jahre meist aus dem Milieu ihrer Schüler stammten; erst als *alle* Lehrer das Abitur

und ein
166

Hochschulstudium für ihren Beruf brauchten - ein Ergebnis der Bildungsreform - mag eine Entfremdung zwischen Mittelschichtlehrern und Unterschichtschülern eingetreten sein. Getragen wurde die Reform jedenfalls von diesem neuen Lehrertyp, nicht von den Unterschichtschülern und deren Eltern. Erst seit der Reform und als deren Folge dominiert eine ziemlich einheitliche Mittelschichtmentalität auch den Umgang mit dem Nachwuchs der unteren Schichten, während sie vorher etwa in den Gymnasien weitgehend auf den eigenen Nachwuchs beschränkt war. Abgesehen davon fehlte in Deutschland - im Unterschied etwa zu einem Einwanderungsland wie den USA - die ethnische Gemengelage für dramatische Sozialisationsdifferenzen. In Wahrheit kamen diese Theoreme dem primär politisch motivierten Bildungsaufbruch als scheinbar gesicherte Legitimation entgegen.

Heinrich Roths an sich richtige These, daß man Kinder auch *begaben* könne, hat den pädagogischen Akzent - gewollt oder nicht gewollt - auf die Lehrertätigkeit und auf das optimale Arrangement von Lernsituationen - also auf methodische und schulorganisatorische Fragen - verschoben. Dadurch geriet immer mehr aus dem Blick, daß vielleicht auch die Schüler *sich selbst begaben* müssen, um ihre schulischen Chancen wahrnehmen zu können.

Grundschul-Utopien

Auf diesem hier nur knapp skizzierten historischen Hintergrund muß die aktuelle Diskussion über die Grundschule gesehen werden. Die vorhin erwähnte NRW-Denkschrift hat diese Schulform wohl deshalb nicht ausdrücklich behandelt, weil gleichzeitig an einem ähnlich offiziösem Text gearbeitet wurde, der inzwischen als eine Art von Grundschulgutachten⁵⁰ vorliegt, das von fünf Experten im Auftrag des Grundschulverbandes erstellt wurde; dieser vertritt etwa 15 000 Grundschullehrer und -lehrerinnen, hat jedoch den Text insgesamt bisher nicht offiziell verabschiedet. Offensichtlich aus seinem Material hat die Bundesgrundschulkonferenz 1995 ein

167

⁵⁰ Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek 1996

Memorandum *Zukunft der Kinder - Grundschule 2000* veröffentlicht⁵¹. Aus beiden Dokumenten läßt sich von denjenigen Vorstellungen ein Bild gewinnen, die die Grundschule der Zukunft bestimmen sollen; es speist sich teils aus den früheren reformpädagogischen Ansätzen, teils sind neue Akzente hinzugetreten.

Ausgangspunkt: Bedrohte Kindheit

Ausgangspunkt und zugleich Rechtfertigung und Begründung für eine radikal neu zu gestaltende Grundschule ist eine äußerst pessimistische Diagnose der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Kinder heute aufwachsen. Galten zu Beginn der Reform, also Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre, die Mittelschichtkinder noch als privilegiert im Vergleich zu den anderen, jedenfalls nicht einer besonderen Fürsorge bedürftig, so erscheinen nun alle Kinder gleichermaßen bedroht.

"Scharfe soziale Gegensätze, Wohlstand und ausgeprägter Konsum auf der einen, Arbeitslosigkeit und neue Armut auf der anderen Seite, gravierende familiäre Unterschiede, Berufstätigkeit beider Elternteile, viele Alleinerziehende, zahlreiche Einzelkinder und der kulturelle Pluralismus, Aussiedler- und Ausländerfamilien stellen hohe Anforderungen an die Integrationskraft der Gesellschaft und ihre Schulen". Dazu kommen "Umweltbelastungen vielfältiger Art", "multimediale Berieselung, belastete Atemluft, ungesunde Ernährung, verbauter Lebensraum, Straßenlärm, Bewegungsmangel, Hektik" und "Ängste, die durch Gewalt, Kriege, atomare Bedrohung und ökologische Katastrophen ausgelöst werden"^(M⁵²). Aus der schlechten Gegenwart wird "eine bessere Zukunft der Kinder" abgeleitet, für die es sich auch in der Grundschule einzusetzen gilt. "Die Zukunft der Kinder wird in hohem Maße von Lebens- und Überlebensfragen bestimmt, auf die wir als Erwachsene mit den Kindern Antworten suchen müssen. Nicht nur die Schule, sondern auch der Wohn- und Nachbarschaftsbereich, das eigene Land, Europa bis hin zur globalen Dimension der 'Einen Welt' sind als gesunde und lebenswerte Räume zu er-

168

⁵¹ Dokumentation in Deutsche Lehrerzeitung Nr. 6/96, 8.2.96, S. 10

⁵² Im folgenden werden das Memorandum als "M", die Empfehlungen als "G" zitiert.

halten und zu gestalten, um allen Kindern jetzt und künftig ein gesichertes und menschenwürdiges Heranwachsen und Erwachsenenleben zu ermöglichen. Es gilt, einen ökologischen Generationenvertrag zwischen den heutigen Gesellschaften und den nachfolgenden Generationen zu schließen. Wir dürfen heute nicht auf Kosten der Kinder und ihrer Kinder leben. Eine intergenerative Gerechtigkeit ist zu gewährleisten"(M). Daraus folge, "gesundes Verhalten bewußt und zielgerichtet (zu) fördern", "intensive Naturerlebnisse" zu ermöglichen, "Bewegungsformen" und "gesunde Ernährung" zu propagieren und "die Kreisläufe der Vergiftung in unserer Welt zu erkennen"(M).

Diesen wichtigen Lebensfragen müsse "nachgespürt" werden, aber nicht nur durch Unterricht, sondern auch durch die Gestaltung des Schullebens im ganzen: "Die Institution Grundschule muß als erfahrbares Modell einer humaneren Lebenswelt gestaltet werden. Abzubauen sind Strukturen, die Ungleichbehandlung, Selektion und undemokratisches Verhalten begünstigen". "Im Lebensraum Grundschule und über die Schule hinaus müssen Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden, die Kinder als eigenen Beitrag zur Bewältigung dieser Fragen begreifen können"(M).

Hier wird keine Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen formuliert, unter denen Kinder heute aufwachsen; vielmehr werden deren außerschulische Lebensverhältnisse pauschal moralisierend abgewertet. Vorgelegt wird keine Sozialisationstheorie, die neben den möglichen Nachteilen auch die Vorteile des gegenwärtigen Heranwachsens herausarbeitet, so daß sich aus dieser Differenz eine für die junge Generation vernünftige und plausible pädagogische Intervention ableiten ließe. Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden nicht als ambivalent gesehen, so daß sich an deren positiv zu wertenden Aspekten anknüpfen ließe. Vielmehr wird die heutige Kindheit radikal pessimistisch gedeutet. Aus einem derart einseitigen Verständnis von veränderter Kindheit läßt sich jedoch kein rational diskutierbares pädagogisches Konzept entwickeln, sondern nur eine sektiererisch anmutende Lebenseinstellung, die mit dem Jüngsten Gericht droht, wenn die Sünden des Lebens nicht korrigiert werden. Die reformpädagogische Grundschule der Weimarer Zeit wollte eine Enklave zum Schutz des Kindes vor verfrühten Anforderungen der

Welt sein, nun wird sie zur Klagemauer von Erwachsenen, die ungeniert die Kinder mit ihrem Weltpessimismus infizieren und, wie sich zeigen wird, daraus entsprechende schulpädagogische Schlußfolgerungen ableiten. Anstatt den Kindern die Welt mit einem Mindestmaß an Zuversicht zu erklären und auf diese Weise ihre Stellung darin zu stärken, werden sie - Sechs- bis Zehnjährige! - zur Mitlösung von Problemen gedrängt, auf die sie nun wirklich keinen Einfluß haben. Welche "Handlungsmöglichkeiten" sollen ihnen nahelegt werden? Sollen sie als kleine Umweltblockwarte aus der Schule nach Hause kommen und ihren Eltern Vorschriften über die Müllbeseitigung machen? Die pädagogische Moralisierung der Welt nimmt hier ein schwer erträgliches Ausmaß an, als sei die gegenwärtige Welt die miserabelste, die je eine Generation erlebt hätte. Jede junge Generation muß sich aber zunächst einmal in die Welt einfädeln, wie sie diese vorfindet, und Aufgabe der Pädagogik, gerade auch der Schule, ist, ihr dabei durch Aufklärung über ihren Zustand und durch Begegnung mit alternativen Vorstellungen und Konzepten zu helfen, ohne die Zukunft vorwegzunehmen; denn die heute Erwachsenen können nicht wissen, ob die später Erwachsenen die Probleme nicht auf eine andere Weise angehen werden, als es heute geschieht.

Grundschule als alternative Lebenswelt

In dieser unwirtlichen und kinderfeindlichen Welt muß die Grundschule ein Gegengewicht des Humanen bilden; je dunkler das Bild der realen Welt gezeichnet wird, in um so hellerem Licht erstrahlt das künstliche Gegenüber, die Schule, und um so bedeutsamer werden deren Lehrer. "Ohne sich der Illusion hingeben zu dürfen, die Welt verbessern zu können, sollte die Grundschule an dem Anspruch festhalten, wenigstens im Kleinen selbst das Modell einer besseren Welt zu sein, eine Welt, in der Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft friedvoll miteinander leben und ihre Konflikte in Prozessen eines demokratischen Interessenausgleichs regeln lernen"(G., S. 28).

Natürlich ist es vernünftig, wenn Menschen ihre Konflikte mit dem Ziel eines friedlichen Lebens selbst zu regeln lernen, aber das geschieht in der Regel auch außerhalb der Schule; dazu muß sie nicht zum "Modell einer besseren Welt" werden. Entscheidend ist, welche Konflikte notwendigerweise in der Schule auftauchen und welche nur deshalb, weil die Schule keinen disziplinarischen Schutzraum bietet, so daß die Kinder statt dessen soziale Überlebensstrategien entwickeln müssen. Welche besonderen Interessen haben Kinder in der Schule, die eines Ausgleichs bedürfen? Wenn der Zweck der Veranstaltung Schule klar ist, nämlich Lernen durch Unterricht, dann definiert dieser Zweck zwar auch Interessen, aber er begrenzt sie auch. Je unklarer dieser Zweck wird, indem er etwa durch einen unbestimmten Lernbegriff ins Unkalkulierbare ausgeweitet wird, um so mehr werden sich Interessenkonflikte ergeben, für deren Ausgleich es dann wiederum an Maßstäben mangeln muß. Kommt es darauf an, daß alle lieb miteinander sind, oder daß sie sich lediglich so verhalten, daß sie miteinander dem Unterricht folgen können? Die Idee von der Grundschule als "Lebenswelt" schafft erst Probleme, die es sonst gar nicht gäbe. Sie stiftet zur Rollenkonfusion an und entfernt sich damit von einer in Rollen ausdrückbaren gesellschaftlichen Differenzierung, die unsere öffentlichen Freiheiten konstituiert. Die Grundschule ist eine öffentliche Pflichtveranstaltung, und das verlangt eine Begrenzung ihrer Ansprüche auf den Zweck, dem sie dienen soll; sie ist keine Weltverbesserungsanstalt.

Beziehungsarbeit und Gemeinschaft

Das Alternativangebot der Grundschule besteht nach dem Willen der Autoren insbesondere in einer intensiven Beziehungsarbeit und der Entwicklung einer Gemeinschaft, die zugleich Geborgenheit verleiht.

"Geborgenheit der Kinder entsteht aus der Beziehung zu glaubwürdigen Pädagoginnen und Pädagogen, durch die das Kind sich geschützt und gestützt weiß, aus dem Eingebundensein in eine Gruppe, in der das Kind sich angenommen fühlt, aus der Beziehung zu einem Raum, den es als seine Welt empfinden kann, und aus der Verlässlichkeit

durchschaubarer Entscheidungsstrukturen und zeitlicher Verläufe schulischen Lebens und Lernens. Aus dem Gefühl der Geborgenheit und des Dazugehörens gewinnen Kinder Zutrauen zu sich und zur Welt - eine Voraussetzung, um sich öffnen zu können für nachhaltige Beziehungen zu Menschen und Sachen als Bedingung ihrer seelisch-geistigen Entwicklung"(G, S. 32).

Unstrittig ist gewiß, daß sich Kinder in der (Grund-) Schule individuell akzeptiert und sozial anerkannt fühlen sollten und daß die Lehrer qua professione für ein entsprechendes Klima zu sorgen haben. Aber was sollen Schüler tun, wenn sie ihre Lehrer, die sie sich ja nicht aussuchen können, im ganzen oder teilweise nicht mögen? Wie sollen sie dann die Beziehung gestalten, dürfen sie dann wenigstens *innere* Vorbehalte haben, ohne Beziehungsabweichler zu sein? Und auch die anderen Schüler können sie sich nicht aussuchen. Zum Problem wird ja nicht, wie man mit denen auskommt, die man mag, sondern wie mit denen, die man nicht mag. In der Schule muß man wie auch sonst im öffentlichen Leben lernen, mit Menschen auszukommen, die man nicht besonders leiden kann. Soziale Kultivierung besteht gerade darin, *solche* Beziehungen produktiv zu gestalten. Dazu bedarf es jedoch eines relativ komplexen Beziehungsgefüges, in dem Annäherung und Distanzierung immer wieder ausbalanciert werden können. Das ist mit der Kategorie des "Vertrauens" nur zum Teil zu beschreiben. "Vertrauen" zu einer Lehrerin kann sich zunächst einmal nur auf ihre Professionalität gründen und liegt auf einer anderen Ebene als das Vertrauen zu einem Mitschüler, der als Freund gesehen wird, und wieder anders, wenn es sich um einen eher als unfreundlich empfundenen Klassenkameraden handelt. Die Grundschule hat nicht familiäre Verhaltenserwartungen fortzusetzen, sondern öffentliche einzuüben, und zu denen gehört nun einmal eine gewisse Distanz der Umgangsformen. Gewiß, für Erstkläßler ist dieser Übergang ins öffentliche Rollenverhalten schwierig und bedarf deshalb der Geduld, aber erstrebt werden muß er zumindest. Dieser Unterschied ist zumal dann bedeutsam, wenn wie vielfach in der Grundschule Schüler unterschiedlicher sozialer und religiöser Herkunft zusammentreffen. Aus einer solchen Gruppe läßt

sich nicht ohne weiteres eine "Gemeinschaft" bilden, wenn sie nicht auch außerhalb der Schule selbstverständlich ist. "Multikulturelles" Zusammenleben in der Schule kann nicht an und für sich und überhaupt, sondern nur im Hinblick auf den gemeinsamen Zweck gestaltet werden: Jedes Kind hat das Recht, nach seinen Fähigkeiten und nach seinem Leistungswillen optimal gefördert zu werden, und keine dem angemessene Bildungschance darf ihm verweigert werden, aber es behält dabei gleichwohl das andere Recht, sich seine Beziehungen innerhalb wie außerhalb der Schule nach Nähe und Distanz aussuchen zu können. Die Schule ist keine Gemeinschaft, sondern ein zeitlich immer wieder begrenzter Zweckverband, und die dort geltend gemachten Regeln des Zusammenlebens dürfen davon nicht absehen.

Naives Demokratieverständnis

Das idealisierte Gemeinschaftsleben sei Ausdruck einer gelebten Demokratie; denn "demokratisch leben" "stellt hohe Anforderungen an Ich-Identität, Toleranz und Verantwortung ... Die Kinder müssen in die Gestaltung des Unterrichts und Schullebens aktiv einbezogen werden." Daraus folgt, "daß die Grundschule als Lern- und Lebensraum motivierende Gelegenheiten zur Mitgestaltung schafft". Das ist nicht nur innerschulisch gemeint, vielmehr sollen alle mitmachen, die irgendwie mit der Schule zu tun haben. "Als Schule mit eigenem Profil ist sie wesentlich das Ergebnis der Abstimmungsprozesse zwischen Kindern, Eltern, Kollegium, Schulleitung und allen anderen Beteiligten"(M). Erst die autonome Schule sei eine wirklich demokratische, sie werde zugleich zum Fokus einer demokratischen Teilhabe der lokalen, gemeindlichen Umgebung.

Wer Pathos mag, darf in diesem Zusammenhang durchaus von "gelebter Demokratie" sprechen, obwohl mich dieser Begriff an die "Schülermitverantwortung" der Nachkriegszeit erinnert, die im wesentlichen darauf hinauslief, daß wir uns nun im Unterschied zu früher *freiwillig* der Schuldisziplin unterordnen und auf diese Weise unseren Lehrern die psychische

Arbeit der Disziplinierung abnehmen sollten. Nach wie vor besteht jedenfalls das Problem, daß einer demokratischen Mitwirkung auch entsprechende Sachaufgaben entsprechen müssen. Welche kommen da für Grundschüler in Frage? Grundsätzlich sind vier Möglichkeiten denkbar:

- Mitbestimmung über die Einstellung von Personen, also hier über Lehrer; das verlangen nicht einmal unsere Autoren von den Grundschulern.

- Mitbestimmung über sachliche Ressourcen, etwa über Teile des Schuletats; das mag in Grenzen auch für Grundschüler sinnvoll sein, solange die finanzielle Gesamtverantwortung bei jemandem liegt, der wie der Schulleiter rechtlich gegenüber der öffentlichen Hand oder dem sonstigen Geldgeber Rechenschaft schuldet.

- Mitbestimmung in innerschulischen Angelegenheiten; diese kann sich sinnvollerweise jedoch nur auf solche Maßnahmen erstrecken, die dem Zweck der Schule nicht zuwiderlaufen, also nicht etwa die Abschaffung von Klassenarbeiten fordern. Betätigungsfeld dürften unter diesem Aspekt wohl am ehesten Fragen des "Schullebens" im weitesten Sinne sein.

- Interessenvertretung im Rahmen der schulgesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten, aber die gibt es für Grundschüler kaum.

Das Mitbestimmungspathos steht also in keinem realistischen Zusammenhang mit den der Altersstufe angemessenen Möglichkeiten. Damit sind auch gar nicht in erster Linie die Schüler gemeint, sondern deren Eltern; denn es geht um die "autonome" Schule, deren oberstes Organ die *Schulkonferenz* sein soll. Diese "ist das oberste Beschlußorgan der einzelnen Schule. Sie ist paritätisch besetzt, da Bildung und Erziehung der Kinder grundsätzlich Sache der Pädagoginnen und Pädagogen und der Eltern sind ...

In den Angelegenheiten, in denen sich Eltern und Pädagogen hinsichtlich Problemkenntnis und Sachnähe gleichstehen, hat die Schulkonferenz auch in Streitfragen das Entscheidungsrecht und kann die Pädagogenkonferenz überstimmen. In der

Demokratie muß dem Votum der obersten paritätisch besetzten Entscheidungsinstanz Vorrang vor dem Votum der Bediensteten zukommen" (G., S. 207).

"Entscheidungsfreiheit" sollen die Pädagogen jedoch "bei der Gestaltung des Lehrens und Lernens in der einzelnen Klasse" haben, weil sie dort "über eine berufliche Vorbildung und professionelle Kompetenz verfügen" (G, S. 207).

Den Autoren fallen bei ihrer Schwärmerei für demokratische Prinzipien, an die vor ihnen noch niemand gedacht zu haben scheint, offensichtlich folgende Probleme ihres Vorschlags nicht weiter auf:

- Die Abstimmungen in der paritätisch besetzten Schulkonferenz sind insofern strukturell höchst *einseitig*, als sie zwar die Lehrer binden können, nicht aber die Eltern. In dieser Struktur ist also von vornherein angelegt, daß die Lehrer für möglicherweise augenblicksbestimmte und stimmungorientierte Entscheidungen, die ihren beruflichen Alltag betreffen, die Zeche zahlen müssen, während die Eltern höchstens moralisch in die Pflicht zu nehmen sind.

- Den Eltern als sozialer Gruppe wird hier ein Mandat übertragen, das durch nichts gedeckt ist. Weder sind sie eine besondere politische Gruppierung, und sie werden es auch nicht dadurch, daß ihre Kinder eine Zeitlang die Schule besuchen; noch finanzieren sie die Schule zumindest teilweise, so daß ihnen von daher ein Recht zu einer derartigen Mitbestimmung zustünde. Es ist eine Mitbestimmung, die andere - nämlich alle Steuerzahler - finanzieren, ohne daß diese ihrerseits zur Mitbestimmung - außer bei politischen Wahlen - gebeten werden. Die "*Bediensteten*" sind nicht solche der Eltern, sondern des staatlichen Schulträgers. Demokratietheoretisch ist diese Sache so wenig durchdacht, daß sie als Ausgeburt entweder eines antistaatlichen Ressentiments oder als vordergründige politische Propaganda verstanden werden muß.

- Nach aller bisherigen Erfahrung werden sich an diesen Demokratiespielen nicht alle Eltern, sondern nur die relativ gebildeten und von diesen vor allem Mütter beteiligen, wodurch die demokratische Legitimation dieser Elternreprä-

sentanz noch einmal herabgesetzt wird. Die Autoren des Gutachtens haben das bemerkt: "Die häufig zu beobachtende Überrepräsentanz bildungsnaher Schichten, die dazu führen kann, daß vor allem Interessen bestimmter Elternkreise artikuliert werden, ist kein Grund, diesen Gremien die Unterstützung zu verweigern. Allerdings muß von den verschiedenen Zusammenschlüssen immer wieder eingefordert werden, die Interessen aller Eltern und Kinder zu vertreten" (G, S. 208). Wer soll das mit welchen Konsequenzen fordern und durchsetzen? Ein strukturelles politisches Problem soll offenbar durch Appell an den guten Willen der Bevorzugten gelöst werden.

Der basisdemokratischen Schwärmerei muß entgegengehalten werden, daß unsere politische Verfassung aus guten Gründen eine *repräsentative*, in *Gewaltenteilung* geordnete ist. Deshalb kommt ja auch niemand auf die Idee, die Steuerpflichtigen in die Mitverwaltung ihres zuständigen Finanzamtes einzubeziehen. Da die Schule eine *pädagogische* Institution ist, ihr Zweck also in der Lernförderung der Kinder besteht, und da Grundschul Kinder zudem in einem Alter sind, in dem sie nur äußerst begrenzt ihre Interessen selbst wahrnehmen können, ist eine formalisierte Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auch zum Nutzen der Schule bis zu einem gewissen Grade gewiß zweckmäßig. Aber dieser Zweck wird in den Vorstellungen des Gutachtens bei weitem überdehnt.

Eltern als Auch-Lehrer

Nicht nur im Rahmen der Schulverwaltung sollen die Eltern mitwirken, sondern auch in der Arbeit der Schule selbst. Das sei pädagogisch wegen der "Unteilbarkeit erzieherischer Verantwortung" (G, S. 202) geboten. "Elternhaus und Schule sind die zentralen Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche. Sie tragen gemeinsam - wenn auch mit getrennten Funktionen - die Verantwortung für das Bildungsschicksal der Kinder" (G, S. 202). Deshalb sollen

Eltern und Lehrer eine

"kontinuierliche Zusammenarbeit an gemeinsamen Unterrichts- und Schulprojekten" suchen, wobei sie sich wechselseitig im Hinblick auf das Gedeihen der Kinder beraten. Auf diese Weise sollen "die Eltern - unabhängig von ihrem sozialen Status, ihrer kulturellen Herkunft und den Leistungsvoraussetzungen ihres Kindes - die Schule als eine ihrem Kind wohlgesinnte Einrichtung erfahren". Diese Harmonie ist natürlich in Frage gestellt, wenn die Grundschule "primär als Bewertungs- und Selektionsinstanz wahrgenommen wird", denn das "erzeugt notwendigerweise Versagensängste und Überlegenheitsbedürfnisse bei Kindern und Eltern"(G, S. 203).

Als Aufgaben der Zusammenarbeit werden unter anderem genannt: "Informationen über alle mit der Schule zusammenhängenden Vorhaben; Erfahrungsaustausch über den Entwicklungsstand, häusliche und schulische Beobachtungen des einzelnen Kindes beziehungsweise der Kindergruppe; ... gegenseitige Unterstützung und Hilfe bei Problemen mit einzelnen Kindern oder der ganzen Klasse; gemeinsame Gestaltung von Unterrichtsvorhaben, Projekten, Schulfesten, Klassenfahrten und dergleichen"(G, S. 203). Die Eltern sollen "beratend, mitentscheidend und gestaltend ...(zum Beispiel an der langfristigen Festlegung von Unterrichtsthemen, an der rhythmischen Gestaltung des Schulvormittags, der Woche, des Halbjahres, an schulorganisatorischen Veränderungen bis hin zur Auswahl des Personals und der Schulleitung") (G, S. 205) beteiligt sein. Auf diese Weise - learning by doing - würden die Eltern Zug um Zug auch Kompetenzen entwickeln. Sogar am Unterricht sollen sie mitwirken, "einerseits als Experten mit ihrer spezifischen, unter Umständen beruflichen Kompetenz (als Töpfer, Fotografen, Tierzüchter, Förster, Musiker, Computerspezialisten und andere) und andererseits im 'normalen' Unterricht des Pädagogen unter seiner Anleitung (zum Beispiel Betreuung einer Schülergruppe im differenzierten Unterricht, Förderarbeit mit einzelnen Kindern, Tätigkeiten eines 'Lehrerassistenten') (205 f.).

Neben den schon erwähnten politischen Einwänden müssen gegen diese Vorschläge und ihre Begründungen auch erhebliche pädagogische Bedenken geltend gemacht werden:

- Daß Eltern gemeinsam mit den Lehrern, wenn auch mit unterschiedlichen Funktionen, für das Bildungsschicksal ihrer Kinder verantwortlich sind, wird niemand bestreiten. Der Irrtum setzt jedoch schon ein, wenn von einer "Unenteilbarkeit erzieherischer Verantwortung" gesprochen wird und davon, daß Elternhaus und Schule "die zentralen Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche" seien. In der modernen Gesellschaft gibt es nämlich keine "Unenteilbarkeiten" dieser Art mehr. Eltern und Lehrer üben nicht nur "unterschiedliche Funktionen" aus; diese Wortwahl unterstellt, daß beide einem gemeinsamen höheren Ziel dienen, das sich vielleicht im Begriff "Erziehung" zusammenfassen ließe. Tatsächlich jedoch findet moderne Sozialisation als pluralistische *additiv* statt, die einzelnen Sozialisationsfaktoren, zu denen natürlich Familie und Schule, aber auch die Massenmedien, das Freizeitsystem und die Gleichaltrigen gehören, wirken nach je eigenen, relativ autonomen Maßstäben auf die Heranwachsenden ein, und die Integration dieser Einflüsse ist nur noch je subjektiv durch das einzelne Kind, eben nicht mehr unter einem übergeordneten Begriff von Erziehung möglich, weil es keine Instanz mehr gibt, die einen solchen Anspruch faktisch repräsentieren und durchsetzen könnte. Aufgabe der pädagogischen Instanzen - Familie und Schule - in diesem Konzert der Sozialisation ist einmal, ihre *spezifischen* Forderungen dabei geltend zu machen, und zum anderen, die je individuelle Integrationsleistung zu begleiten und zu unterstützen. Die Vorstellung von der "Unenteilbarkeit" der Erziehung ist also einerseits wirklichkeitsfremd, andererseits dient sie offensichtlich als pädagogisch-ideologische Klammer, um die Elternmitbeteiligung an der (Grund-)Schule pädagogisch zu rechtfertigen, oder anders gesagt: weil sie der Wirklichkeit nicht mehr entspricht, wird sie folgerichtig ideologisch.

- Die Art und Weise der geforderten Zusammenarbeit - bis hin zu protokollierten Beobachtungen der Kinder und dem Austausch entsprechender Informationen - markiert eine unheilige Allianz von Mutter und Lehrerin, die dem Kind vielleicht im Einzelfall, vor allem sicher im Konfliktfall, aber nicht generell nützen kann. Mit dem Eintritt in die

Schule muß das Kind auch lernen, zwischen Familie als privatem Raum und Schule als öffentlichem Raum zu unterscheiden und seine Erwartungen und sein Verhalten entsprechend zu differenzieren; die Lehrerin ist keine Tante und schon gar nicht eine zweite Mutter. Gerade solche Differenzerfahrungen ermöglichen dem Kind Individualisierung; denn diese ergibt nur Sinn und wird in dem Maße notwendig, wie Erwartungen und Anforderungen zwischen den Sozialisationsinstanzen *nicht* mehr übereinstimmen und deshalb zwischen ihnen eine je persönliche Balance gefunden werden muß. Individualisierung ist kein inneres Programm, das seiner zu fördernden Entfaltung harret, wie die frühere Reformpädagogik noch angenommen hatte. Nicht das möglichst familienähnlich arrangierte harmonische Grundschulleben fördert die Entwicklung von Selbststeuerung und Autonomie, sondern umgekehrt die Erfahrung des Widersprüchlichen.

- Die Mitwirkung von Eltern *als Eltern* gar noch im Unterricht macht die soziale Orientierung des Kindes noch konfuser. Schule ist auch dazu da, daß sich das Kind von der elterlichen Umklammerung emanzipieren kann. Es braucht die Schule auch als willkommenen Anlaß, ein Stück seines Lebens ohne Kontrolle der Eltern zu führen, ihnen gegenüber einen eigenen Status zu gewinnen, indem es etwa seine Schulerfahrungen ebenso nach Hause mitbringt, wie es die Eltern in anderer Weise aus ihrem Beruf heraus auch tun. Wir wissen, wie ungern Kinder einen Elternteil als ihren Lehrer in der Schule haben, was sich nicht immer vermeiden läßt, pädagogisch einsichtige Lehrer aber nach Möglichkeit zu vermeiden trachten. Und nun soll ein solches Mißgeschick auch noch flächendeckend eingeführt werden! Das Eindringen von Eltern bis in den Unterricht hinein ist schlichter pädagogischer Unfug, der nur erdacht werden konnte von Menschen, die von moderner Sozialisation und den damit verbundenen schwierigen Lernaufgaben der Differenzierung sozialer Erwartungen und des sozialen Verhaltens keine Ahnung haben. Elternmitwirkung im Unterricht kann man nur fordern, wenn man ihn eigentlich nicht mehr erteilen oder wenn man damit Kosten sparen will. Eine ganz

andere Frage ist, ob nicht in der Grundschule wie auch vielleicht darüber hinaus gelegentlich, etwa bei Projekten, auch Erwachsene mitwirken sollten, die keine Lehrer sind, sondern einen anderen Beruf haben. Aber warum soll das auf Eltern beschränkt sein?

- Schon wegen der nötigen allgemeinen Vorbildung wird die Mitarbeit im Unterricht ein Privileg von Mittelschichteltern sein, die zudem nicht berufstätig sind; in Frage kommen also in erster Linie nichtberufstätige Mütter aus gehobenen Einkommenschichten. Diese Selbstselektion als Demokratisierung zu bezeichnen, setzt schon in Erstaunen.

- Die Lehrer sollen zwar im unmittelbaren Unterricht ihre pädagogische Freiheit behalten, wie oben deklariert wurde, aber durch die Anwesenheit von Eltern wird sich nicht nur das soziale Klima und die Beziehungsstruktur in der Klasse verändern, sondern auch die Stellung des Lehrers, der über seine Maßnahmen - vielleicht sogar vor der Klasse - in Diskussionen verwickelt werden kann, wenn die pädagogischen Auffassungen auseinander gehen. Bedroht ist dadurch auch der Personenschutz und damit die Möglichkeit, Schwierigkeiten face to face zu klären, ohne daß Lehrer oder Schüler ihr Gesicht verlieren müssen. Man muß sich doch auch fragen, welche Eltern sich mit welchen Motiven für die Mitarbeit im Unterricht zur Verfügung stellen oder sich gar danach drängen werden.

- Eine veranstaltete Pädagogisierung der Eltern, die weit über das in Klassen- und Schulkonferenzen übliche hinausgeht, erscheint als Folge dieses Konzeptes unausweichlich. In der Tat sind derartige Überlegungen auch in Ministerien längst im Gange. "Wir haben im letzten Haushalt schon Mittel für die Elternarbeit und -fortbildung bereitgestellt. Regelmäßig finden seit geraumer Zeit an verschiedenen Orten in unserem Bundesland zweitägige Fortbildungsveranstaltungen statt. Davon abgesehen sollten wir aber auch Formen der Fort- und Weiterbildung für Lehrer zusammen mit der Elternfortbildung entwickeln". An Themen dafür mangle es nicht; in Frage kommen "rein sachliche Information über Elternrechte und die verwaltungsmäßigen, aber auch gesetzlichen Rahmenbedingungen" und "Impulsgebung", "Hin-

weise auf praktische Beispiele, die es im Hinblick auf die Öffnung der Schulen schon gibt, die Lehrer und Eltern gemeinsam organisiert haben"⁵³.

- Vielleicht läßt sich der Wunsch von Lehrern nach einer so weitgehenden Einbeziehung der Eltern in die Grundschularbeit auch als Identifikation mit dem Aggressor deuten. Immer mehr Eltern - gerade aus der Mittelschicht - laufen inzwischen Sturm gegen die Grundschule ihrer Kinder, wenn deren Erwartungen dort nicht erfüllt werden. Viele Eltern betrachten offenbar die Grundschullehrer eher als in ihrem Auftrag tätige Kindermädchen als daß sie einsehen, daß ihr Kind sich nun unausweichlich neuen Situationen mit neuen Ansprüchen stellen muß.

Das Ärgernis der Zensuren

Die angestrebte Sozialharmonie aller Beteiligten wird natürlich durch den Zwang zur Beurteilung der Schülerleistungen erheblich beeinträchtigt - das kennen wir schon aus der NRW-Denkschrift. "Wer das Lernen zum Wettkampf macht, produziert notwendigerweise Verlierer. Dazu hat die Grundschule als staatliche Pflichtveranstaltung überhaupt kein Recht, zumal die Verlierer in der Regel von vornherein feststehen. ... Die Grundschule bereitet ihre Schülerinnen und Schüler auf die noch (sic!) bestehende Wettbewerbsgesellschaft dadurch am besten vor, daß sie, solange es nur geht, das Selbstvertrauen der Kinder stärkt ..." Lediglich "spielerische Formen von Leistungswettbewerb" (G, S. 124) seien pädagogisch sinnvoll.

Diese Passage sollte man genau studieren, weil sie viel über die politische Naivität der Empfehlungen aussagt. Macht man das Lernen zum "Wettkampf", bloß weil Schüler in unterschiedlichem Maße fähig sind, Schulleistungen zu erbringen? Kommen die Schüler eigentlich selbst auf eine solche Einschätzung oder nicht eher die Autoren, die ihre gesellschaftlichen Ressentiments auf die Schüler projizieren? Und wieso "stehen" hier "die Verlierer von vornherein fest"? Wenn damit die lernschwächeren Schüler gemeint sind, insofern sie aus sozial benachteiligten Familien kommen, dann hängt das doch

181

⁵³ Jürgen Zöllner, Bildungsminister in Rheinland-Pfalz, in: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 13/14, 3.4.97, S. 2

davon ab, wie diese Schüler gefördert werden, und sie werden nach allem, was wir wissen, am ehesten durch einen gut strukturierten und insofern "altmodischen" Unterricht und durch besondere Aufmerksamkeit seitens des Lehrers gefördert. Wenn diese Schüler zu "Verlierern" werden, dann nicht durch das Leistungsansinnen der staatlichen Schule, sondern durch die schulpädagogischen Vorlieben dieses Gutachtens, die nur die von Hause aus Lernwilligen einigermaßen erfolgreich überstehen. Aber die Autoren haben nicht die heutige Gesellschaft im Blick, die "noch" eine solche des Wettbewerbs ist, sondern eine andere, die sie in ihren Allmachtsphantasien in der Grundschule antizipieren wollen. Solche Visionen sind ihnen als Bürgern selbstverständlich erlaubt, aber nicht auf Kosten von Grundschulkindern, die Vertrauen in eine Schule setzen müssen, zu der sie keine Alternative kennen, und die ihnen im Rahmen ihres Zweckes - also nicht überhaupt und generell! - beibringen soll, was sie in ihrem gegenwärtigen und künftigen Leben brauchen. Deren "Selbstvertrauen" kann nur im Hinblick auf ihr wirkliches Leben, nicht auf ein eingebildetes gefördert werden, als handele es sich dabei um eine abstrakte Potenz ihrer Innerlichkeit.

Die Autoren fragen sich nicht, wozu der Staat - als Vereinigung von Steuerzahlern - das teure Unternehmen Schule überhaupt veranstaltet. Hier scheint es so, als sei seine Pflichtschule eine Bosheit gegen Kinder, für die er sich durch Mäßigung seiner Ansprüche zu entschuldigen habe. Aber es geht neben der Förderung der Fähigkeiten des Kindes *auch* um die Reproduktion gesellschaftlicher Positionen, mit denen Pflichten für die Gemeinschaft verbunden sind. Andere Statusverteilungen als durch Leistung erworbene sind seit Abschaffung der Adelsprivilegien und der mit ihm verbundenen Vorrechte unter demokratischen Vorzeichen nicht in Sicht.

Der Widerstand gegen "Wettbewerb" konzentriert sich in der Kritik an der "konkurrenzorientierten Ziffernbenotung"; sie "bewirkt beim langsam lernenden Kind auf lange Sicht eine dauerhafte Störung der Lernfreude und des Selbstvertrauens und verleitet das schnell lernende Kind zu Selbstüberschätzung und falschem Stolz" (G, S. 125).

Wieso soll "das schnell lernende Kind" nicht stolz auf sich

sein? Weil nichts daran sein Verdienst ist und es sich nur im Vergleich zu den und auf Kosten der Langsamern profiliert? Die begabteren Kinder scheinen nach diesem Konzept ein Stein des Anstoßes zu sein, weil sie durch ihre pure Existenz die angestrebte Sozialharmonie stören. Aber hat nicht jedes Kind, auch das lernschwache, ein Recht auf *realistische* Einschätzung seiner Fähigkeiten? Erst der überhöhte Anspruch der "Lebensschule" gibt die ehemalige Beschränktheit schulischer Leistungen auf, mit denen Kinder eher umgehen konnten, und bettet sie in allgemeine menschliche Ansprüche ein, an denen Versagen nicht mehr nur als bloß unterrichtliches, sondern als die ganze Person betreffend erscheinen muß. Die Grundschule als umfassende Kindheitsbeglückung definiert neue Abweichungen, von denen nun die begabten wie die weniger begabten Kinder gleichermaßen betroffen sind. Eine solche Schule produziert selbst das Elend, das sie der Wettbewerbsgesellschaft und als deren Repräsentant dem Staat anlastet.

Die Ziffernnoten können, wie jeder Kundige weiß, immer nur Anhaltspunkte für die Leistungsbeurteilung markieren und sollten Schülern und Eltern lediglich als - allerdings auch notwendige - Hinweise für die Leistungsfähigkeit dienen. Ginge es nur um diese Relativierung, wäre den Autoren ja zuzustimmen. Da schulische Leistungsfähigkeit jedoch zwangsläufig unterschiedlich unter den Schülern verteilt ist, stört sie das angestrebte sozialharmonische Gemeinschaftsideal sowohl in der Klasse als auch im Verhältnis zu den Eltern. Deshalb erfahren die Zensuren eine so vehemente Kritik, die pädagogischen Begründungen dafür sind nur sekundär.

Grundschule als Selbstzweck

Auf diesem Hintergrund versteht sich die Grundschule nicht mehr als biographisch nach vorn orientierte Einrichtung, sondern als zeitlose Harmonieveranstaltung. Diese Einstellung läßt sich aus den Bemerkungen der Empfehlungen über den Übertritt in weiterführende Schulen entnehmen. Sie fordern nämlich den "Verzicht auf Übertrittsempfehlungen", die Leh-

rer sollen die Eltern lediglich beraten im Hinblick auf den Besuch weiterführender Schulen nach der Grundschulzeit. "Dem Anspruch der Sekundarschulen, von der Grundschule eine nach Leistungs- und Anpassungsfähigkeit vorsortierte Schülerschaft zu erhalten, muß die Grundschule als Schule der Demokratie Widerstand entgegensetzen", weil ja "die Qualität der nachfolgenden Bildungsangebote überhaupt nicht in der Verantwortung der Grundschule liegt" (G, S. 127).

Abgesehen von dem merkwürdigen, moralistischen Demokratieverständnis heißt das mit anderen Worten: Nur wenn die Grundschule auch die pädagogischen Konzepte der weiterführenden Schulen gestalten oder wenigstens mit beeinflussen könnte, wäre sie für entsprechende Empfehlungen zuständig. Die Grundschule soll also nicht nur die "noch" bestehende "Wettbewerbsgesellschaft" ignorieren, sie will sich auch nicht mehr an den nach ihr kommenden weiterführenden Schulen orientieren. Sie denkt offenbar nur noch sich selbst und hofft, daß die Kinder nicht älter werden. Hier rächt sich die in den sechziger Jahren erfolgte organisatorische und didaktische Selbständigkeit dieser Schulform, weil sie offensichtlich zu einer zu starken profilneurotischen Fixierung geführt hat, der es schwer fällt, über den Tellerrand hinauszuschauen.

"Besonders inhuman ist die Übergangsentscheidung, wenn vornehmlich die Lernleistungen der Schüler in den 'Hauptfächern' Deutsch und Mathematik den Ausschlag geben"(G, S. 152). Auch "Rechtschreibleistungen" als Kriterium werden abgewiesen. "Diktatleistungen als Übergangskriterium würden den Grundschulunterricht auf ein zeitaufwendiges Einüben von Orthographieleistungen festlegen"(G, S. 154).

Nun ist es in der Tat seit Einrichtung der Grundschule in der Weimarer Zeit ein Problem, mit welcher Treffsicherheit sich nach dem 4. Schuljahr Voraussagen für den künftigen Schulerfolg machen lassen. Für nicht wenige Schüler kommt die Entscheidung zu früh, und deshalb wurden mit der "Förderstufe" bzw. "Orientierungsstufe" Übergänge geschaffen, die sie um bis zu zwei Jahre vertagen lassen. Andererseits ist auch dann noch die Prognose in manchen Fällen unsicher, weil sich das Lernverhalten in den kommenden Jahren im positiven wie negativen Sinne ändern kann; letzteres ist nicht zuletzt dann

zu befürchten, wenn dieses Grundschulkonzept noch auf weitere Jahre ausgedehnt werden sollte. Aus dieser Schwierigkeit einer zutreffenden Schulprognose kann man aber nicht ableiten, die genannten Kernleistungen überhaupt abzuwehren, sondern nur, die dem Normalfall (noch) nicht entsprechenden Schüler möglichst erfolgreich zu fördern.

Eine weit bessere Prognose künftiger Schulleistungen, so die Empfehlungen, sei möglich bei Einführung der sechsjährigen Grundschule, die der Orientierungsstufe überlegen sei; am besten wäre jedoch die Anbindung der Grundschule an Gesamtschulen als deren "Grundstufe", oder "schulformunabhängige Orientierungsstufen an Grundschulen anzusiedeln", - als "Übergangsschule", die didaktisch nach beiden Richtungen orientiert ist. Diese "könnte ... dem nicht zu unterschätzenden Risiko ... entgegenwirken, die sogenannten 'begabten' Kinder, die sonst nach Klasse 4 auf das Gymnasium überwechseln würden, anhaltend zu unterfordern"(G, S. 156). Die Begabten werden gebraucht als soziales und geistiges Animationspotential für die anderen. Wer nach Klasse 4 reif fürs Gymnasium ist, soll dann also möglichst nicht mehr dürfen.

Soziale Zensuren

Was aber soll neben den Deutsch-, Mathematik- und Rechtschreibkenntnissen, die zu undifferenzierte Maßstäbe für die Leistungsbeurteilung des Schülers seien, in der zu erweiternden Grundschule als Leistung angestrebt und bewertet werden?

"Die postindustrielle Gesellschaft mit ihren Tendenzen zur Individualisierung und Entsolidarisierung bedarf - unabhängig von Formen individueller Leistungserprobung - auch der Einübung in Formen gemeinsamen Leistens. In gemeinsamer Arbeit bewältigte Aufgaben werden jedoch nur dann eine solidarisierende Wirkung entfalten, wenn Arbeitsprozeß und Arbeitsergebnisse als gemeinschaftliche gewürdigt werden. Leistung ist nicht allein unter sachstrukturellen Qualitätsmerkmalen zu

gewichten, sondern auch als sozialer Prozeß... "(G, S. 124 f.).

Auch hier geht es in erster Linie um einen von außen gesetzten erzieherischen Sinn ("solidarisierende Wirkung"), nicht um die Lösung des pädagogischen Problems der optimalen Förderung des einzelnen Kindes. Was da nun nach welchen Gesichtspunkten bewertet werden soll, wird nicht genauer gesagt. Das wäre aber für die Schüler und deren Eltern von Interesse, weil sie ja wissen müßten, was da von ihnen verlangt wird, damit sie sich auch darauf einstellen können. Fachorientierte Leistungen sind jedermann klar, aber was ist eine "soziale" Leistung in der Grundschule? Entweder geht es darum, lernschwachen Schülern einen Bonus für sozial erwünschtes Verhalten als Ausgleich zu erteilen, oder lernstarken einen Abstrich für unerwünschtes. Was auf den ersten Blick so kinderfreundlich klingt, öffnet tatsächlich willkürlichen Bewertungen Tür und Tor. Die "Verhaltensnoten", die wir als Schüler noch regelmäßig erhielten, sind aus gutem Grund seit langem abgeschafft, nun sollen sie durch die Hintertür wieder eingeführt werden. Bemerken die Autoren des Gutachtens die Fallstricke nicht, die sie sich und den Grundschullehrern und -lehrerinnen damit legen? Es geht ihnen ja nicht um "anständiges Betragen", etwa um Aufmerksamkeit im Unterricht und um die Disziplinierung von Störern; das halten sie für eine Diskriminierung der benachteiligten Kinder. Es geht in erster Linie um das Arrangement des sozialen Miteinanders, ums Gemeinschaftsverhalten. Um dafür soziale Bewertungen erteilen zu können, müssen jedoch erst einmal entsprechende Bewährungssituationen inszeniert werden, also etwa Partnerarbeit, Teamarbeit oder Projektarbeit, obwohl in vielen Fällen eine Erläuterung des Lehrers vielleicht die einfachste Art zu lernen wäre. Insbesondere die klügeren Schüler werden das bald als pädagogischen Trick durchschauen und sich vielleicht passiv verhalten und müßten dafür dann nach diesem pädagogischen Konzept eigentlich leistungsmäßig getadelt werden. Ist es nun altmodisch oder gar politisch reaktionär, darauf hinzuweisen, daß die grundgesetzlich garantierten Persönlichkeitsrechte auch für Grundschul Kinder gelten, und daß die Schule als

staatliche Einrichtung weder deren Persönlichkeit noch deren Innerlichkeit zu beurteilen hat, sondern ausschließlich Unterrichtsleistungen und ein Verhalten, das diese für alle ermöglicht?

Daß die Befürchtung, hier werde - wenn auch unerkannt und gewiß ungewollt - ein pädagogischer Totalanspruch erhoben, nicht von der Hand zu weisen ist, zeigt die Betonung der "pädagogischen Diagnostik". Auf irgendeine, im Zweifelsfalle auch justiziable Weise müssen solche Beurteilungen ja zustande kommen. Deshalb soll das nicht näher bestimmte Lernen "kontinuierlich diagnostisch" begleitet werden. Dieses Verfahren "zielt nicht auf Überwachung der Kinder und permanente Registrierung ihres Verhaltens" - wird ausdrücklich beteuert. Aber läuft diese neue Leistungsbeurteilung nicht notwendigerweise darauf hinaus? Ist die "ganzheitliche" Beurteilung nicht ein viel massiverer Eingriff in das Leben des Kindes, als es die üblichen Schulnoten sind, von deren begrenzten Wert jeder Kundige überzeugt ist, und die gerade nicht die gesamte Persönlichkeit des Kindes würdigen? Die Autoren sehen solche Schwierigkeiten durchaus, aber sie ziehen daraus die falschen Schlußfolgerungen.

"Wichtig ist, jede Form der Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung durch die Mitschüler oder die Pädagogen ausschließlich als sachstrukturelle Rückmeldung anzulegen und niemals als Bewertung der Person des Kindes. Bei der Lernerfolgsrückmeldung sind nicht Lob und Tadel, sondern Ermutigung und Sachkritik die angemessenen Kategorien.

Die bisweilen sachlich gebotene Aufforderung zur Selbstkritik der Schüler ist besonders sorgsam zu gestalten, damit sie von den Kindern nicht als Nötigung zur Unterwerfung unter fremdbestimmte Maßstäbe oder die Übermacht der Lehrerin bzw. des Lehrers mißverstanden werden kann"(G, S. 124).

Da wird nun die Quadratur des Kreises gefordert. Unter "*sachstruktureller Rückmeldung*" wird nämlich im Kontext des Ganzen nicht nur der Kenntnisstand im Hinblick auf eine behandelte Sache verstanden, sondern auch das dubiose Ge-

meinsam-Solidarische daran. Daß gerade in dieser Kombination sich "fremdbestimmte Maßstäbe" und "Übermacht der Lehrerin" erst wirklich konstituieren, und zwar notwendigerweise als "Bewertung der Person des Kindes" - als was denn sonst? - wird offensichtlich nicht bemerkt.

Anstatt den Aufwand für die Schülerbeurteilung in den unvermeidbaren Grenzen zu belassen, wird er nun ausgedehnt. Das verlangen allerdings nicht nur die sozialen Aspekte des Schülerverhaltens, sondern auch die selbstorganisierten "Lernbemühungen" der Schüler, die wir schon aus der NRW-Denkschrift kennen; denn auch diese "müssen ... in angemessener Form dokumentiert werden. Aus diesem Grunde sammeln inzwischen viele Pädagogen kontinuierlich die Arbeiten ihrer Schülerinnen und Schüler, benutzen individuelle Beobachtungskarteien oder führen ein 'pädagogisches Tagebuch'(G, S. 122 f.). Das Zauberwort heißt "Selstdifferenzierung": "Die Kinder wählen den Schwierigkeitsgrad ihrer Aufgaben selber aus, müssen das von ihnen Geleistete dann aber auch selbstkritisch beurteilen und rechtfertigen"(123). Was die Lehrer nicht entscheiden wollen, nämlich den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe, wird dem einzelnen Schüler überantwortet, und dann steht nicht einmal das objektivierbare Resultat im Mittelpunkt der Bewertung, sondern das Maß der Selbstkritik. Glaubt man wirklich, mit diesem Optionszwang gerade den lernschwachen Schülern zu helfen, die ja unter einer gering entwickelten Selbsteinschätzung leiden? Werden diese Schüler nicht von sich aus eher ängstlich den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe wählen und dadurch sich selbst unterfordern?

Abgesehen von diese Einwänden bleibt natürlich richtig, Lernprozesse möglichst durch "Ermutigung und Sachkritik" zu fördern, wobei durchaus auch "Lob" für das Geleistete angebracht sein kann, verbunden mit der Perspektive, was wie in Zukunft noch besser gelingen könnte. Den Begriff "Tadel" würde ich nicht im Rahmen von unterrichtlichen Lernverläufen verwenden, sondern nur im Hinblick auf Verhaltenskorrekturen; da müssen Grenzverletzungen ja erst einmal durch "Tadel" dingfest gemacht werden, bevor Änderungen in Aussicht genommen werden können.

"Integration" statt "Auslese"

Das pädagogisch - und demokratisch - Verwerfliche an der traditionellen Leistungsbeurteilung ist die damit verbundene Auslese.

"Viele Kinder wachsen heute unter so schwierigen familialen, materiellen oder psychosozialen Bedingungen auf, daß sie nur wenig Kraft für das schulische Lernen aufbringen können. ... Kinder, die eine extrem gleichgültige oder eine extrem strenge Erziehung im Elternhaus erfahren haben oder gar Opfer von Mißhandlungen geworden sind, sprengen mit ihrem Verhalten oft die üblichen Normen (G, S. 128). Das sind "Kinder in besonderen Lebenslagen" (G, S. 129). Solche Kinder dürften nicht ausgegrenzt und in Spezialgruppen zusammengefaßt werden; das seien "typische Segregationsstrategien, die darauf abzielen, Kinder zu Gruppen von Gleichaltrigen zusammenzufassen, die dann möglichst gleichartig beschult werden sollen", was "pädagogisch und politisch falsch"(G, S. 129) sei. Das richtet sich gegen Sonderschulen: Der "Vorteil einer gezielten Förderung in Lerngemeinschaften von gleichartig Behinderten" wiege den "Nachteil nicht auf, daß sie durch diese Sonderbehandlung aus ihren Nachbarschaftsbezügen herausgerissen werden und auf das Anregungspotential der nichtbehinderten Kinder verzichten müssen" (G., S. 130). In dieser "Sonderbehandlung" fehle ihnen "jedes positive Vorbild". Aus demselben Grunde soll es auch keine "Nationalitätenklassen" geben.

"Für alle Kinder gilt, daß zu einer reifen Persönlichkeit nicht nur das Wissen um, sondern auch die persönliche Erfahrung mit der Andersartigkeit von Mitmenschen aus anderen Lebenslagen gehört und die Fähigkeit, mit solcher Andersartigkeit positiv umgehen zu können"(G, S. 130). "Solche Situationen will die integrative Schule stiften"(G, S. 131). Dazu gehört "Arbeit in gemeinsamen Vorhaben und Projekten, zu denen jedes Kind je nach seinem persönlichen Leistungsvermögen und Entwicklungsstand unterschiedliche Beiträge leistet"(G, S. 132). "Sonderschulen für sogenannte 'lern- und verhaltensgestörte' Kinder sollten ganz abgeschafft werden"(G, S. 136). Statt dessen komme es darauf an, "die sonderpäd-

agogische Kompetenz in die Grundschule zu holen" (G, S. 134), so daß dort ein "Mehrpädagogensystem"(G, S. 135) eingerichtet werden kann.

Da der Umgang mit behinderten Menschen zu Recht ein sehr sensibles Thema und gerade deshalb leicht mit moralisierenden Attitüden verbunden ist, bleibt es schwierig, darüber sachlich zu argumentieren; gleichwohl muß es im Interesse der Betroffenen versucht werden. Zunächst ist festzustellen, daß *jedes* Kind Anspruch auf Teilnahme am normalen Unterricht einer normalen Schule hat, sofern es ihm mit wenigstens mittlerem guten Willen folgen kann. Wenn eine Behinderung dem nicht widerspricht, darf es davon nicht ausgeschlossen werden. Sollte eine Behinderung medizinisch, therapeutisch oder pädagogisch als mittelfristig überwindbar erscheinen, ergibt es im Interesse des Kindes auch Sinn, ihm gerade in der Grundschule durch besondere pädagogische Geduld zu helfen und es möglicherweise auch durch sonderpädagogisch qualifizierte Lehrer phasenweise zu unterstützen.

Problematisch wird es, wenn einzelne Schüler *ständig* und in *allen* Leistungsbereichen zurückbleiben und in den Augen der anderen zu Sozialfällen werden, weil der Grundsatz der Gegenseitigkeit nicht einmal gelegentlich erfüllt werden kann. Auch die erwähnten Projekte lösen dieses Problem letzten Endes nicht, weil auch in deren Verlauf die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler zu internen Leistungshierarchien führen, die nicht zu übersehen sind. Die in den Empfehlungen vorgeschlagene Strategie, die Aufgaben so herunterzudefinieren, daß möglichst alle Schüler, auch die lernschwachen oder behinderten, einen chancengleichen Zugang dazu haben, ist nicht nur illusorisch, sondern unterfordert auch die lernfähigen und lernwilligen Schüler, die ja ebenfalls ein Recht auf optimale Förderung ihrer Fähigkeiten haben - ganz abgesehen davon, daß diese dadurch leicht zu gelangweilten oder gar aggressiven Reaktionen angestiftet werden.

Im übrigen darf man die Fähigkeit, mit Behinderungen umzugehen, bei Grundschulern nicht überschätzen; was in der Klasse vielleicht funktioniert, muß deshalb draußen nicht fortgeführt werden und kann dann zu zusätzlichen Enttäuschungen führen. Auch über die Motive der Akzeptanz Be-

hinderter in der Klasse darf man sich keine Illusionen machen. So werden geistig Behinderte viel eher angenommen als Verhaltens- oder Sprachgestörte, die im übrigen intellektuell durchaus auf gleicher Höhe mit den Nichtbehinderten stehen können. Untersuchungen zeigen, "daß unbehinderte Kinder und Jugendliche im Umgang mit geistig Behinderten oft ein Erfolgserlebnis besonderer Art haben: Sie sind, ohne sich auf eine Konkurrenzsituation einlassen zu müssen, in jedem Fall die Überlegenen. Die Kluft zwischen Unbehinderten und geistig Behinderten ist so groß, daß die Erstgenannten sich mit letzteren nicht vergleichen, sich als die Starken erleben, und zwar selbst dann, wenn sie unter Nichtbehinderten zu den relativ Schwachen zählen"⁵⁴. Auf diesem Hintergrund kann das "Anregungspotential der nichtbehinderten Kinder" ein zweiseitiges Schwert sein, und es muß jeweils sorgsam geprüft werden, ob eine "Sonderbehandlung" - welch ein Wort! - nicht vorzuziehen ist, wenn es um die optimale Förderung eines behinderten Kindes geht und nicht um seine Subsumption unter eine pädagogische Sozialideologie.

Integriert werden sollen auch "Kinder aus anderen Sprach- und Kulturräumen". "Die Pluralität der Lebenswelten und Lebensformen" soll in der Grundschule "ausdrücklich thematisiert", "jeder Form von Ethnozentrismus und Nationalismus, die das jeweils Eigene über das Fremde stellen", soll "entgegenwirkt" werden. Alle Kinder sollen Deutsch lernen, aber "auch regulären Unterricht in der jeweiligen Muttersprache erhalten"(G, S. 137). "Die Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern aus den Herkunftsländern der Schüler und ihre Einbindung in das Kollegium der jeweiligen Schule" sowie "die erforderlichen Dolmetscherdienste" soll der Staat "bereit stellen" (G, S. 138).

Selbstverständlich muß jedes bei uns lebende Kind so schnell und so gut wie möglich Deutsch lernen, damit es an den hiesigen gesellschaftlichen Möglichkeiten optimal partizipieren kann. Dazu gehört jedoch notwendigerweise auch eine Einführung in die damit verbundenen kulturell geformten Regeln zumindest auf der Ebene des öffentlichen Verhaltens. Das hat nichts damit zu tun, "das Eigene über das Fremde zu stellen", vielmehr gilt bei uns nun einmal das eine und nicht das

191

⁵⁴ Thelma von Freyemann: Elkes Geburtstag, in: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 36/1995, 7.9.95, S. 9

andere. Wer in einen anderen Kulturkreis kommt, muß sich entsprechend anpassen. Das schließt ein, daß Kinder in der Grundschule von dieser Differenz in ihrer Mitte Notiz nehmen, etwa einander berichten, wie bestimmte Dinge des Lebens hier oder dort gedeutet und geregelt werden. Der dabei mögliche *persönliche* Respekt vor dem Anderen darf aber nicht zur Relativierung der hiesigen Kultur führen. Das würde die einheimischen Grundschul Kinder unnötig desorientieren und den anderen nichts nützen. Die Erfahrung des Widerspruchs zwischen beiden Kulturen - etwa der europäischen und einer muslimisch orientierten - kann den zugewanderten Schülern jedoch - bei allem gebotenen Verständnis für ihre meist schwierige Lage - nicht abgenommen werden.

Es mag politische Gründe dafür geben, auch ihren muttersprachlichen Unterricht zu fördern, um etwa politisch-religiösen Radikalisierungen vorzubeugen, aber generell oder aus bloß pädagogischen Gründen kann das ernsthaft nicht Aufgabe der hiesigen Steuerzahler sein - abgesehen davon, daß dies auch wegen der Vielzahl der Herkunftskulturen praktisch kaum durchführbar wäre.

Erzieherische Überwältigung des Unterrichts und damit der Bildung

Angesichts der bisher erwähnten pädagogischen Zielsetzungen der Grundschule verwundert nicht, daß ihr ursprünglicher Sinn, das Unterrichten von Kindern, erheblich relativiert werden muß. Die mit Verve vorgetragenen schulreformerischen Neuerungen scheinen allesamt zu dem Zweck erfunden worden zu sein, den überlieferten klassischen Unterricht möglichst zugunsten anderer Lerninhalte und Lernweisen zurückzudrängen, wie wir es schon aus der NRW-Denkschrift kennen. Auch hier soll der Unterricht vornehmlich in den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder gründen. Seine emanzipatorische Chance liegt jedoch gerade darin, die alltägliche Lebenswelt durch Training des Denkens und der Vorstellungen zu überschreiten. Die Grundschule als Lebensschule vertritt weniger die Zukunft des Schülers als seine gegenwärtige

Befindlichkeit. Anders wäre die sozialpädagogische Erweiterung des Schulauftrags nicht zu begründen.

In Freiräumen Freiheit üben

Dieser Zusammenhang wird noch deutlicher, wenn die daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen für die Gestaltung des Schullebens betrachtet werden, wozu auch "Freiräume" gehören müssen. "Das Leben der Kinder wird im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Leben davon bestimmt sein, mit Handlungsfreiräumen zurechtzukommen. Deshalb muß auch die Grundschule den Kindern die Möglichkeit schaffen, zu lernen, mit Freiräumen vernünftig umzugehen" (G, S. 35).

Diese Ableitung verrät eine merkwürdige Logik, als müsse die Schule alles, was das außerschulische Leben ausmacht, in ihren Mauern ebenfalls einführen. Wenn aber nicht alles, warum dann gerade dieses? Warum gerade den Umgang mit Freiräumen und nicht auch den mit Zwängen, die im Leben von Kindern ja auch eine Rolle spielen? Warum nicht auch die Regeln der Familie, des Kaufhauses, der Kirche und des Jugendclubs - von denen der Erwerbsarbeit ganz zu schweigen? Wieviel "Leben" will die Grundschule hereinholen, und was will sie anschließend damit machen?

Die sozialpädagogische Expansion der Grundschule usurpiert das außerschulische Leben der Schüler. Kann man mit Freiräumen umgehen wie eine innere, auf jede andere Situation übertragbare Tugend lernen? Alles spricht dafür, daß die Schüler dafür nun wirklich die Schule nicht brauchen. Erstens könnten sie dort allenfalls lernen, mit *schulischen* Freiräumen umzugehen, und zwar nach den Wünschen der Lehrerin; dabei wird nicht ohne weiteres ein Verhaltenshabitus für außerschulische Situationen gelernt, weil dort nämlich - im Umgang mit Gleichaltrigen, mit Massenmedien und in der Familie - ganz andere Bedingungen gelten. Zweitens lernen die Kinder im allgemeinen in ihren außerschulischen Lebensräumen durchaus, ihre Freiräume zu nutzen, und zwar im Rahmen der Grenzen, die ihnen dort gesetzt werden. Das Problem ist nicht, daß sie dort überhaupt nichts lernten, sondern daß das, was sie dort

lernen, ihren Grundschullehrern vielleicht nicht gefällt. Die Grundschule überschätzt sich maßlos, wenn sie glaubt, in ihren Räumen derart bedeutsame Erfahrungen des wirklichen Lebens konterkarieren zu können. Einleuchtender wäre es, diesen Erfahrungen jene andersartigen entgegenzusetzen, die sich aus dem Zweck des schulischen Unterrichtens ergeben, damit wenigstens die Einsicht aufleuchten kann, daß die Welt aus unterschiedlichen sozialen Orten besteht, die unterschiedliche Verhaltensweisen erfordern, und daß nicht überall im Leben Konsumstimmung herrschen kann.

In den "Freiräumen" der Schule sollen die Kinder vor allem lernen, "selbstgesteuerte Beziehungen" aufzubauen. "Die Grundschule muß daher Räume und Zeiten 'informellen' Lebens und Lernens einplanen, in denen Kinder nicht oder nur bedingt unter schulischen Anforderungen stehen. ... Soweit Kinder es nicht schaffen, von sich aus solche Beziehungen zu entwickeln, müssen die Pädagoginnen und Pädagogen ihnen einfühlsam zu helfen versuchen"(G, S. 35).

"Beziehungen aufbauen" scheint hier als Selbstzweck zu gelten, zudem als eine Fähigkeit, die sich internalisieren und auf die außerschulische Welt übertragen läßt. Es gibt aber keine menschlichen Beziehungen als solche, die Frage ist immer, welchen Zwecken sie dienen und was dabei herauskommen soll. In der Schule kann man nur solche Beziehungen lernen, die über die gemeinsame Sache gehen; wenn daraus dann auch noch Freundschaften entstehen, - um so besser für die Beteiligten. Dafür braucht man aber keine Lehrerin, eher schon dafür, zu lernen, wie mit solchen Klassenkameraden umzugehen ist, die man nicht ausstehen kann und mit denen man dennoch weiterhin produktiv zusammenarbeiten muß. Wegen der sozialen Begrenztheit der Grundschule kann man dort durch *unmittelbaren* sozialen Umgang eben nicht die heute erforderliche Beziehungsskala von sehr intim bis sehr distanziert lernen, deren Differenzierung für ein kulturell geformtes Zusammenleben im privaten wie öffentlichen Leben jedoch dringend geboten ist.

Ein idealer Tagesablauf

Das an und für sich wenig einleuchtende Plädoyer für "Freiräume" wird verständlicher, wenn man den gewünschten Tagesverlauf in den Blick nimmt. Die idealtypische Gestaltung des Schulvormittags sieht so aus: "Gleitender Schulbeginn am Morgen", die Kinder können also auch früher kommen und werden dann bereits vom Lehrer empfangen - was für manche je nach elterlicher Berufstätigkeit gewiß vernünftig ist. "Ohne daß unnötige Wartezeiten entstehen und ohne daß besondere Anordnungen für den Arbeitsbeginn nötig wären, gehen während der Gleitzeit außerschulisches und schulisches Leben der Kinder ineinander über. An das Lernen gehen die Kinder, wenn und weil es ihnen sinnvoll erscheint, nicht, weil es ihnen auferlegt wird". So sollen sie sich daran gewöhnen, "Lernen nicht unreflektiert mit organisiertem Unterricht gleichzusetzen, sondern als Normalität ihres Lebens einzuordnen"(G, S. 42).

Unterricht erscheint hier wie eine böse Tat, die man den Kinder möglichst verbergen müsse. Dabei wissen sie doch längst, daß man auch außerhalb der Schule, im Umgang mit den Eltern, Geschwistern oder Freunden, manches lernen kann. Außerdem müssen sie lernen, sich nach den Regeln der jeweiligen Sache zu richten, und dafür brauchen sie klare Definitionen der jeweiligen Situation. Es muß klar sein, wann der Unterricht beginnt und wann er aufhört, was man jetzt nach welchen Regeln tut, und was danach nach anderen Regeln. Die sozialen Diffusionen, die die Empfehlungen propagieren, nützen den Kinder nichts.

Vor dem Unterricht findet erst einmal ein "Morgenkreis" statt, mit Spiel, Singen, Lesung. Gegen ein morgendliches Ritual, das - als Ersatz für das frühere gemeinsame Gebet - die Unruhe dämpft und zur Sammlung und Konzentration animiert, ist wenig einzuwenden. Problematisch kann es aber schon werden, wenn die Kinder in einer "Erzählrunde" von ihren Erlebnisse berichten sollen, weil dabei auch Peinliches über die häuslichen Verhältnisse zur Sprache kommen kann, und nicht mehr akzeptabel wäre, wenn sie dazu auch noch ermuntert würden; denn sie müssen lernen, die Schule als

Teil der Öffentlichkeit zu begreifen, der Persönliches nur mit Einschränkung anzuvertrauen ist. Statt dessen begründen die Gutachter die "Gesprächsrunde" so: "Die Kinder können - anstatt nur in der Schülerrolle - als Menschen zur Sprache kommen mit dem, was sie zu sagen haben"(G, S. 43). Geht die Lehrer aber alles an, was die Kinder "als Menschen" zu sagen haben? Der "Morgenkreis" schließt mit einer "Arbeitsbesprechung" für den weiteren Tag, der dann möglichst nach den Grundsätzen des "offenen Unterrichts" im Rahmen des "Wochenplans" strukturiert ist: die Schüler suchen sich eine ihnen passende Aufgabe im Rahmen eines vorgegebenen Rahmenplanes aus und arbeiten daran mit Partner oder in Gruppen.

Mangel an Problematisierung

Konnte man bisher glauben, diese schulmethodischen Arrangements ergäben sich als Lösungsversuche vorher plausibel analysierter Probleme, gewinnt man spätestens hier den gegenteiligen Eindruck. Sie bekommen einen Sinn, wenn man sie umgekehrt deutet: Im Mittelpunkt der Argumentation stehen die schulmethodischen Liebhabereien wie offener Unterricht und Selbstorganisation des Lernens sowie die politisch-sozial motivierten Prämissen der Solidarität und der Integration, alles andere sind nur Rationalisierungen und nachgeschobene Rechtfertigungen. Dafür spricht nicht zuletzt, daß diese Lieblingsvorstellungen an keinem Punkte problematisiert werden, obwohl das für eine wissenschaftlich fundierte Argumentation geboten wäre; niemals gibt es für ein bestimmtes pädagogisches Ziel ein eindeutig optimales methodisches Arrangement. Das pädagogische Handeln ist wie jedes andere soziale Handeln durch Ambivalenzen geprägt; man weiß vorher nie genau, wie es sich entwickeln wird. Aber die beiden Texte enthalten an keiner Stelle *Variationen* für die Lösung eines bestimmten Problems. Sie gehen überhaupt nicht von den *Problemen* des Schulehaltens - Unterrichtsinhalte, didaktisch-methodische Konstruktionen,

Leistungsbewertung, Auslese - aus, die ja niemand ernstlich leugnen kann, sondern definieren sie umgekehrt aus den erwähnten ideologischen Prämissen.

Grundschule als Familie

Die in diesem Kapitel beschriebene Grundschulkonzeption beruht auf einer Fehleinschätzung der außerschulischen Sozialisation der Kinder und auf einem teilweise geradezu naiven Demokratieverständnis; sie propagiert eine sozial undifferenzierte Schullebenswelt, überspannt die subjektive Seite schulischer Lernprozesse, vernachlässigt den Forderungscharakter der zu unterrichtenden Sachen, konzentriert sich auf die aktuelle Befindlichkeit der Kinder zu Lasten ihrer künftigen Möglichkeiten und Zwänge und huldigt einer Sozialromantik des Zusammenlebens von Schülern und Lehrern. Anders ausgedrückt: Anstatt dem Grundschulkind den mühsamen, aber notwendigen Prozeß der Umorientierung von der familiären zur gesellschaftlichen Sphäre zu erleichtern, ignoriert sie diese Aufgabe und setzt statt dessen auf die Fortschreibung der familiären Eindimensionalität und Geborgenheit, diese dabei noch übertreffend. Ich möchte dies eine - im traditionellen Rollensinn gemeinte - *Vermütterlichung* nennen: Die Grundschule dehnt in diesem Sinne die familiären Orientierungen weiter aus, anstatt sie durch eine eigenständige, der demokratischen Öffentlichkeit und ihren Maßstäben verpflichtete Intervention zu ergänzen. Dadurch unterstützt sie die ohnehin erkennbare Tendenz des mütterlichen Nichthergebenwollens, die sich auch in der Mode ausdrückt, den Schuleintritt der Kinder möglichst hinauszuschieben. Dazu paßt nahtlos die in Aussicht genommene Mitwirkung der Eltern - faktisch der Mütter - am Unterricht ebenso wie die Vorstellung einer Integration aller Kinder in der Grundschule als gemeinsamer Wohnstube.

Sollte sich dieses Konzept flächendeckend durchsetzen oder sich gar auf nachfolgende Schulformen ausdehnen, steht mittelfristig die für alle Kinder *gemeinsame* Grundschule zur Disposition; denn diejenigen Eltern, die nach wie vor meinen,

daß Schule im wesentlichen Ort des Unterrichts für ihre Kinder sein soll, werden sich dann ausgegrenzt fühlen, im Interesse ihrer Kinder dagegen mobil machen und zur Not andere, vielleicht private Formen der Grundschule fordern. Das kann im Interesse einer demokratisch fundierten Bildungspolitik für alle Kinder niemand ernstlich wollen. Gerade weil aber die Grundschule nicht wählbar ist, müssen auch ihre Konzepte konsensfähig bleiben; dazu gehört das hier vorgestellte nicht mehr.

Die normative Umdeutung wissenschaftlicher Methoden

Nun kann man vieles an diesem fragwürdigen Konzept durch weltanschauliche Irrtümer oder Einseitigkeiten seiner Verbreiter erklären; aber es beruft sich auch auf *wissenschaftliche* Grundlagen. Immerhin sind die Verfasser durchweg Wissenschaftler, die meisten sogar Erziehungswissenschaftler. Wie paßt das zusammen?

Das Verhältnis von Wissenschaft und pädagogischer Praxis ist kompliziert und kann hier nicht im einzelnen dargestellt werden. Der überlieferte Gedanke, daß Wissenschaft ein Prüfstein sein müsse, an dessen Maximen sich die pädagogische Praxis zu orientieren oder zumindest abzuarbeiten habe, ist seit den achtziger Jahren weitgehend aufgegeben worden. Die Rede ist statt dessen von wissenschaftlichen "*Ansätzen*", die vielfach unverbunden nebeneinander stehen und teilweise wie weltanschauliche Prämissen gehandelt und verwendet werden. Dazu gehören zur Zeit Theoreme der "systemischen Theorie" und des "Konstruktivismus", aus denen etwa die Subjektorientierung des Lernens - "das Lernen lernen" - abgeleitet wird.

"Der zur Zeit die Pädagogik bewegende Konstruktivismus geht davon aus, daß sich jedes Individuum seine Lebenswirklichkeit konstruiert, daß es also eine alle einende Lebenswirklichkeit nicht gibt ... Wenn es so etwas wie eine objektive Wirklichkeit nicht gibt, gibt es so ihre Vermittlung auch nicht. Wichtig sind dann der Vergleich und die Prüfung von Wirk-

lichkeitsstrukturen (mehrperspektivischer Unterricht). Wenn es gut läuft, schaffen wir mit dem Unterricht sog. Driftzonen gemeinsamer Erkenntnis". ... "Bildung" ist demnach die Fähigkeit, "die Lernwege selbständig zu konstruieren, sich auf Anregungen einzulassen, Lernen experimentell anzugehen und zu prüfen, welche Aufschlüsselungen, Konstruktionen, Perspektiven sich dabei ergeben werden"⁵⁵. Der Weg führe von den fertigen Vermittlungen zu den Schlüsseln, vom Produkt zum Prozeß, vom Verfügwerden zur Selbstermächtigung.

Im Unterricht begegnen sich also Individuen, die ihre je eigene Weltsicht als Produkt ihrer bisherigen Erfahrungen einbringen und durch Interaktion prüfen, inwiefern sich gleichsam gemeinsame Schnittmengen an Erfahrung ergeben. Sieht man die Subjekt-Objekt-Beziehung unter dieser Voraussetzung, dann ergibt der tradierte, auf Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten setzende Unterricht keinen Sinn mehr, er muß vielmehr grundsätzlich "offen" werden. "Offener Unterricht ist nicht nur eine organisatorisch-methodische Alternative, er ist das Angebot für nur vom Individuum selbst zu vollziehende Lernprozesse"⁵⁶.

Vergleicht man diesen didaktischen Relativismus mit dem wissenschaftlichen Enthusiasmus des Deutschen Bildungsrates, der mit über 60 Gutachten das Bildungssystem und das pädagogische Handeln auf eine wissenschaftliche Basis stellen wollte, dann wird ein geradezu revolutionärer Bruch erkennbar, der mit dem Hinweis, Pädagogik sei keine Wissenschaft, sondern eine Kunst⁵⁷, inzwischen bis zur gänzlichen Abwendung vom wissenschaftlichen Diskurs reicht.

Dazu ist nun folgendes anzumerken:

- Hier wird eine wissenschaftliche Methode verabsolutiert und normativ gewendet. "Systemische Theorie" und "Konstruktivismus" gehören zum *Repertoire* sozialwissenschaftlicher Methoden und werden *neben anderen* verwendet. Jede Methode vermag bekanntlich *bestimmte Aspekte* der Wirklichkeit besonders gut zu erklären, andere weniger gut oder gar nicht. Deshalb ist Methodenpluralismus weiterhin ein anerkannter Grundsatz der wissenschaftlichen Forschung. Die beiden hier in Rede stehenden Forschungszu-

199

⁵⁵ Manfred Bönsch: Der Bildungsauftrag der Grundschule ...,a.a.O. S. 10

⁵⁶ Manfred Bönsch: ebd. S. 12

⁵⁷ So etwa Peter Struck: Neue Lehrer braucht das Land, Darmstadt 1994, S. 67

gänge versuchen zu erklären, wie Makroorganisationen - etwa die Gesellschaft im ganzen - sich von unten reproduzieren, auf welche Weise untere Sozialformen auf übergeordnete einwirken und umgekehrt. In diesem Zusammenhang kann es als sinnvoll erscheinen, schon das einzelne Individuum oder seine Familie als ein "System" zu verstehen, das mit anderen Systemen sich in einem ständigen Austausch befindet und in diesem Prozeß dann in der Tat seine Sicht der Welt "konstruiert". Solche methodischen Annahmen können durchaus auch pädagogisch produktiv sein, wenn etwa in eine in die Krise geratene Familie sozialpädagogisch interveniert wird unter Beachtung der Tatsache, daß diese ein System mit eigentümlicher Sicht der Realität darstellt, und daß es deshalb als wenig aussichtsreich erscheint, nur *ein* Mitglied dieser Familie in den Blick zu nehmen. Gerade für pädagogische und therapeutische Interventionen sind solche methodischen Zugänge durchaus nützlich. Aber auch hier wären sie letztlich zum Scheitern verurteilt, wenn etwa der Sozialpädagoge nicht über ein professionell fundiertes und in diesem Sinne auch objektiviertes Verständnis der Sachlage verfügte, das er spätestens dann einbringen muß, wenn es etwa um rechtliche oder finanzielle Unterstützung geht. So produktiv also sozialwissenschaftliche Zugänge "von unten her" auch sein können, sie ersetzen keineswegs Methoden, die auf ein Verständnis der außersubjektiven Realität bzw. auf eine viele Einzelsysteme überschauende Wirklichkeitserkenntnis zielen.

- Angesichts der methodischen Einseitigkeit entsteht geradezu zwangsläufig die pädagogische Frage, wozu das "lernen Lernen" eigentlich dienen soll, wenn damit nicht ein Ausgang aus dem ohnehin vorhandenen Erfahrungsraum, keine darüber hinausgehende Perspektive verbunden ist. Wozu soll das Kind dann noch in die Schule gehen? Auf dieser Grundlage ist Unterricht überhaupt nicht mehr erklärbar; in der Tat erscheint er in den erwähnten Texten eher als ein notwendiges Übel, das von außen als Forderung an die Schüler herangetragen wird und deshalb so gut es geht zu minimieren ist. Die Zuwendung zum lernenden Subjekt,

dem im Grunde kein Lernauftrag mehr erteilt werden kann, ist unter diesen Umständen nicht mehr als eine Verlegenheitslösung, jedenfalls kein Konzept für die Stärkung seiner persönlichen Autonomie; diese kann vielmehr nur in dem Maße wachsen, wie die außersubjektive Welt nicht als Fortschreibung der subjektiven, sondern als demgegenüber *widerständige* Aufgabe des Denkens und Handelns verstanden wird.

- Eine derart einseitige Weltsicht ist wohl nur unter Pädagogen möglich, im sonstigen öffentlichen und beruflichen Leben würde sie am Widerstand der Realität schnell scheitern und als Weltfremdheit erkannt werden. Man stelle sich ein solches Konzept dort vor, wo es beruflich um die Minimierung von Sicherheitsrisiken geht! Gleichwohl haben derartige Vorstellungen längst die Grundschule überschritten. Das zeigt ein Bericht vom Schulkongreß in Heidelberg (6.-9.3.96), über den eine Lehrerin einigermaßen fassungslos berichtet:

"Es mangelte nicht an hochkarätigen Begriffen und Formeln: 'Schüler seien Erfinder bzw. Konstrukteure ihrer Lern- und Lebensbedingungen', 'Pädagogen brauchen vor allem Visionen', 'Wege entstünden beim Gehen', 'Selbstorganisation und Selbstbestimmung anstelle von Fremdbestimmung und lehrerzentriertem Unterricht', 'die Beziehungsebene soll in den Vordergrund rücken', 'Schüler seien Partner der Lehrer' ... 'alles Wissen sei Tun - oder mache dumm' ...". Auch der "Konstruktivismus" hatte dort offensichtlich Hochkonjunktur.

"Die Behauptung, die Wirklichkeit sei bzw. soziale Organisationen wie die Schule seien das, was die Individuen in ihren jeweiligen Interaktionen hier und jetzt konstruieren, zeugt von Allmachtsphantasien. Wer 'konstruiert', der ist nämlich auch der Herr von Dekonstruktion, d.h., er kann jederzeit seine Konstruktion wieder zurücknehmen. Man fragt sich, ob damit der Beliebigkeit Tür und Tor ge-

öffnet wird ober ob dahinter sich ein Fundamentalismus verbirgt: Man denkt die Welt so, wie sie jeder für seine Zwecke gebrauchen kann. ... Von Selbstorganisation versprechen sich die Reformer alles. Zunächst ist dieser Begriff nicht mehr - aber auch nicht weniger - als ein Paradigma der wissenschaftlichen Beobachtung und daher als solches formal völlig unbestimmt. Von der systemisch-konstruktiven Schulreform wird es aber sofort als Wertidee interpretiert und als neue Norm gefeiert. Wir brauchen gar nicht zu wollen, daß unser Gehirn 'selbstorganisiert' arbeitet, das tut es sowieso. Damit ist aber keineswegs gesagt, daß Lernen nun nicht mehr logisch aufgebaut und vorstrukturiert sein könne oder dürfe - oder sich der Schüler seine Strukturen aus einem unstrukturierten Ganzen 'selber suchen müsse'. ... Die systemischen Konstruktivisten halten für ein Wunder, was in der Regel bei der Mehrheit der Schüler gut funktioniert: daß sie nämlich den Lehrstoff lernen.

In diesem Sinne haben sich viele Referenten auch dafür entschuldigt, an die Zuhörer mit einem Vortrag, also lehrerzentriert heranzutreten, und nicht das 'Wissen' inmitten des gemeinsamen Interaktionsprozesses 'konstruktiv' entstehen zu lassen. Dies widerspreche ja dem Prinzip der 'Selbstorganisation'. Welch ein Mißverständnis. Dieser Ansatz kann nicht erklären, wie und weshalb Lernen möglich ist".

Mit der Formel "Wissen ist Tun" werde die Bedeutsamkeit reflexiver Fähigkeiten abgewertet. "Diese Formel mag auf das Beispiel des Fahrrad- oder Autofahrenlernens ja noch zutreffen, deshalb werden diese Beispiele auch so gern herangezogen. Wenn es aber um komplexe Probleme wie z.B. um Zusammenhänge von Moral und Politik geht oder um die Erkenntnis der Gefährlichkeit radioaktiver Strahlen, muß man sich zuvor theoretisch kundig machen und sich ein differenziertes Wissen verschaffen.

Überzogen ist auch die Forderung, die Individualität der Schüler, ihre Originalität, Interessen und Neigungen seien der

letzte Maßstab, und je mehr sich das Individuum in seinem Lernen selbst überlassen wird, desto selbstbewußter und kraftvoller sei es".

Diese Programmatik sei "infantile Egozentrik", und man dürfe sich nicht wundern, "daß soziale Kompetenzen wie Rücksichtnahme, Zurückstellung spontaner Impulse, Selbstdisziplin, Zuhörenkönnen, das Eingehen auf die Befindlichkeit anderer immer seltener anzutreffen sind"⁵⁸.

Treffender kann man die Weltfremdheit des pädagogischen Zeitgeistes kaum in Kürze kennzeichnen. Sind wir auf dem Wege zu einer schönen neuen Pädagogenwelt?

"Es wird jetzt doch Zeit, das Syndrom des 'Delirium tremens paedagogicum' zu definieren. Der daran Leidende 'weiß um' Auschwitz in uns allen, das jederzeit hervorbrechen kann, wenn nicht ein Lehrer das Tor 'Arbeit macht frei' bewacht. Er 'weiß um' die Großartigkeit afrikanischer Dialekte und Trommelkurse fürs multikulturelle Ich, das sich dann sicher sein kann, jeden Bürgerkrieg weltweit sprachlich und musikalisch einzudämmen ... Er 'weiß um' die Schule als Gemeinschaft, die sonst nirgends mehr zu haben ist. ... Schulen werden Tag und Nacht von Leben sprudeln; Alte, Eltern, Kinder, Lehrer: alle, alle kommen und spielen und lernen und freuen sich. Und wir werden alle schöne Lieder singen und naturschonend aus dem Biogarten leben. Schöne neue Pädagogenwelt!"⁵⁹

Zur Ehrenrettung der Schule im allgemeinen und der Grundschule im besonderen muß allerdings gesagt werden, daß die in den letzten beiden Kapiteln beschriebenen Vorstellungen und Konzepte (noch) keineswegs die Schulwirklichkeit im ganzen widerspiegeln; es gibt darüber allerdings auch keine Statistiken. Jedenfalls gilt es diejenigen Lehrerinnen und Lehrer zu ermutigen, die sich, was im Einzelfalle angesichts eines gegenwirkenden Gruppendrucks nicht leicht sein wird, sich einer derartigen pädagogischen Ideologisierung widersetzen.

203

⁵⁸ Gabi Strobel-Eisele: Ein grandioses Mißverständnis, in: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 15/96, 11.4.96, S. 9

⁵⁹ Guido Kohlbecher: Leserbrief, in: Die Woche, 19.1.96

Reformpädagogik als Identitätserhalt

Warum, so fragt man sich, wendet die reformorientierte Schulpädagogik so viel Mühe auf, Alternativen zum fachorientierten Unterricht zu erfinden und zu propagieren, anstatt ihn zu verbessern, zumal diese Alternativen nach jahrzehntelanger Erfahrung und auch nach aller wissenschaftlichen Erkenntnis nicht halten können, was sie versprechen?

- Viele Menschen sind mit dem Reformschub seinerzeit an Hochschulen und in die Schulverwaltung gelangt und sehen es nun unbeirrbar als ihre Aufgabe an, die damals formulierten Reformprinzipien aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln. Sie verbinden damit möglicherweise auch ihre berufliche Identität, zu der sie keine Alternative sehen; denn schließlich sind sie nicht zuletzt mit diesem Versprechen und mit einer daran gebundenen, bei ihnen vermuteten Qualifikation in ihre Position gelangt.

- Bildungspolitisch fällt es der Sozialdemokratie und den ihr verbundenen Organisationen wie Gewerkschaften und Lehrerverbänden offensichtlich schwer, ein Programm zu bilanzieren und dann vielleicht auch zu revidieren, mit dem sie vor 30 Jahren angetreten sind, das seither viel politische Kraft gekostet hat und das offensichtlich auch der kollektiven Identifizierung von Mitgliedern dient.

- Die Erziehungswissenschaft hat sich im Zuge der Reformwelle enorm ausgedehnt und zugleich spezialisiert. Diese Spezialisierungen - etwa Grundschulpädagogik, Grundschuldidaktik und Fachdidaktiken - verhindern inzwischen schon aus Zeitgründen eine umfassende Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen und den dadurch verursachten Problemen des Aufwachsens unserer Kinder. Insbesondere der politische und kulturelle Pluralismus bleibt unverstanden und wird statt dessen oberflächlich harmonisiert, als sei er durch pädagogische Willensakte zu hintergehen. Diesem pädagogischen Denken fehlt eine realistische Sozialisationstheorie, die es nicht einmal mehr ins Auge faßt. Gesellschaftliche Objektivität wird moralisiert und in dieser Form in pädagogische Aufgaben verwandelt.

Andererseits sind die erwähnten erziehungswissenschaftlichen Spezialisierungen wie "Grundschuldidaktik" zu knapp definiert, als daß ihr Gegenstand eine wissenschaftliche Disziplin zu tragen vermöchte. Daraus entsteht ein Ideologiebedarf, also der Wunsch, diese Begrenzung durch einfache und plausible Welterklärungen zu ergänzen und zu überhöhen. Dabei werden solche bevorzugt, die zugleich der eigenen Tätigkeit ein möglichst hohes Ansehen verschaffen können, und dafür ist das Schicksal von Kindern besonders geeignet.

- Die Schlüsselbegriffe der neuen Reformpädagogik sind wie solche der Werbung positiv besetzt; sie scheinen auf einen leidenschaftlichen Einsatz zum Wohle des Kindes zu verweisen und können deshalb mit einer wohlmeinenden Reaktion der Öffentlichkeit sowohl rechnen als auch auf sie spekulieren. Zugleich mobilisieren sie tiefsitzende Ressentiments gegen Staatsgewalt und Bürokratie im allgemeinen und gegen Lehrer im besonderen, insofern sie als deren Repräsentanten gelten, wenn sie ihre unterrichtliche Aufgabe ernst nehmen.

- Die Schwierigkeiten, in die die reformorientierte Schulpädagogik geraten ist, führen vielfach nicht zu einer grundlegenden Besinnung, wofür ihr inzwischen auch die theoretischen Maximen fehlen, sondern zu einer Flucht nach vorn, jedenfalls zu einem irrationalen Aktivismus, zu einer allgemeinen Gestimmtheit, daß sich etwas ändern müsse - ganz gleich, was und wie. Eindrucksvoll wird diese Tendenz am Beispiel einer Grundschule geschildert, die, veranlaßt durch ein Schulleitertreffen, die "Volle Halbtagsphase" einführen will, aber nicht muß. Das Kollegium läßt sich darauf ein - in dem unbestimmten "Gefühl, es müßte sich etwas ändern, bei uns persönlich und in der Schule", wie der Schulleiter es ausdrückt. "Seinen Ausgang nimmt das Vorhaben 'Volle Halbtagschule' etwa nicht in der Verständigung über Probleme im Umgang mit 'schwierigen Kindern' oder über versuchte Problemlösungen. Es wird in dem Konzept zwar auf die populäre Argumentationsfigur abgestellt, demnach Phänomene 'veränderter Kindheit' eine Reform der Grundschule notwendig machen, ohne daß allerdings

über veränderte Verhaltensweisen der Kinder an dieser Schule Aussagen gemacht werden Ein derartiger Anspruch kommt gar nicht in den Blick. Vor allem wird in diesem Zusammenhang nicht bilanziert, was diese Schule denn bisher unternommen hat, um auf Veränderungen im Aufwachsen der Kinder zu reagieren. ... Die gemeinsame Arbeit an dem pädagogischen Konzept läßt die eigene Geschichte der Schule ebenso unberührt wie die gemeinsam verantwortete Gegenwart an dieser Schule. Die eigene Schule kommt als Adressat dieses Start-Konzepts nicht in den Blick. Gemeinsame Zukunft wird nicht an das Bestehende kommunikativ und selektiv-konstruierend angeschlossen, sondern nur mit dem Blick auf Konsenserwartung erhofft⁶⁰. Zwar kann auch auf diese Weise, wie der Bericht ebenfalls zeigt, eine sachliche Lösung zustande kommen, aber vermutlich wären die irrational-aktionistischen Harmoniebedürfnisse, die sich hier kundtun, auch zum Zuge gekommen, wenn zufällig irgendein anderes Thema oder "Problem" die diffuse Gestimmtheit des Kollegiums mobilisiert hätte. Manches spricht dafür, daß diese Stimmungslage von pädagogischen und schuladministrativen Planern immer wieder bedient wird. So ist vielleicht zu erklären, wieso die Schulen wie die Öffentlichkeit mit immer neuen und immer gleich inhaltslosen Projekten in Atem gehalten werden, so daß Zeit zur Besinnung gar nicht erst aufkommen kann.

206

⁶⁰ Günter Warnken: Anmerkungen zu schulindividueller Veränderungspraxis. Eine "Volle Halbtagschule" in ihrer Startphase beobachtet, in: Pädagogik und Schulalltag, H. 1/1997, S. 82 - 96, hier S. 84 ff.

9. "Schlüsselprobleme" als Kanon-Ersatz

Während die NRW-Denkschrift und die Grundschulempfehlungen von Kommissionen erarbeitet wurden, stammt der letzte in diesem Zusammenhang zu erörternde Text von einem einzelnen Autor, nämlich von Wolfgang Klafki, der allerdings auch an der NRW-Denkschrift mitgewirkt und überhaupt die Reformpädagogik seit den sechziger Jahren nachhaltig bestimmt hat. Wir verdanken ihm die Grundlegung einer modernen "Allgemeinen Didaktik" als Bildungslehre⁶¹, die den einzelnen Unterrichtsfächern einen übergreifenden pädagogischen Sinn zu geben versucht. Ganze Lehrergenerationen sind bis heute auf der Grundlage dieses allgemeindidaktischen Konzeptes ausgebildet worden, dessen Quintessenz in dem schönen Bild von der "wechselseitigen Erschließung" formuliert ist: Der Bildungscharakter der Unterrichtsstoffe äußert sich darin - und nach diesem Maßstab sind sie auszuwählen - daß sie Kind und Welt wechselseitig für einander aufzuschließen vermögen. Klafki hat über die Jahrzehnte seine Überlegungen immer wieder modifiziert und dabei neue wissenschaftstheoretische und einzelwissenschaftliche Erkenntnisse und Resultate einbezogen und im Rahmen seines Konzeptes verarbeitet. Auf diese Weise hat er für die Erziehungswissenschaft Schlußfolgerungen aus der wissenschaftstheoretischen Diskussion der siebziger Jahre gezogen⁶², sie dadurch für pädagogisch relevante soziologische und psychologische Weiterentwicklungen geöffnet und diese Ergebnisse für eine moderne pädagogische Ausbildung geordnet⁶³.

In diesem Zusammenhang ist auch seine Neuformulierung der Allgemeinbildungstheorie zu sehen⁶⁴. Sie hat in der aktuellen Schulpädagogik und Bildungspolitik eine erhebliche Zustimmung gefunden und gilt vielfach als mehr oder weniger selbstverständliche Grundlage für entsprechende Entscheidungen. Im Unterschied zu den beiden anderen Texten greift Klafki die Humboldtsche Bildungstradition wieder auf und versucht, sie - kritisch modifiziert - für die Gegenwart erneut

207

⁶¹ Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959

⁶² Ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976

⁶³ Ders. u. a.(Hg): Funkkolleg Erziehungswissenschaft, 3 Bde., Frankfurt 1970

⁶⁴ Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 5. Aufl. 1996, S.43 ff.

fruchtbar zu machen, was ja auch das Anliegen dieses Buches ist. Aber er bleibt, wie sich zeigen wird, damit im Rahmen der reformpädagogischen Prämissen, so daß seine Argumentation gleichsam auf halbem Wege stehen bleibt.

Auch für Klafki muß Allgemeinbildung

- "Bildung für alle" sein,
- "einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben" ("Bildung im Medium des Allgemeinen") (S. 53), und
- "als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden" (S. 55).

"Grundfähigkeiten" als erzieherische Vorgaben

Bezeichnend ist jedoch, daß er, bevor er diese Prinzipien entfaltet, sie (wie andere vor ihm) einer erzieherischen Zwecksetzung unterwirft, nämlich drei "Grundfähigkeiten" zu ermöglichen: die "Fähigkeit zur Selbstbestimmung", die "Mitbestimmungsfähigkeit" und die "Solidaritätsfähigkeit" (S. 52). Der individuelle Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung könne - so die Begründung - "nur gerechtfertigt werden", "wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und mit dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden" (S. 52).

Diese Vorgaben, so plausibel sie auf den ersten Blick erscheinen, haben aber ihre Tücken. Der Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung ergibt sich politisch aus unserem Grundgesetz und muß (und *darf*) deshalb keineswegs mit etwas anderem gerechtfertigt werden, als verspiele jemand diese Rechte, wenn er dieses andere nicht verfolge. Diese beiden Fähigkeiten können zwar durchaus als solche betrachtet werden, die der Staat in seinem Bildungswesen gemäß der Verfassung zu ermöglichen hat; das gilt für die "Solidaritätsfähigkeit", wie sie von Klafki verstanden wird, aber keineswegs auch. Sie geht näm-

lich als allgemeines moralisches Postulat, wie es hier formuliert ist, weit über den Rahmen unserer Verfassung hinaus; denn "politische Einschränkungen oder Unterdrückungen" sind - jedenfalls auf der politisch-verfassungsrechtlichen Ebene - bei uns nicht mehr gegeben, also muß dies weltweit gemeint sein. Als Bürger unseres Staates können wir aber nur auf den Handlungsrahmen Einfluß nehmen, den uns unsere Verfassung eröffnet, darüber hinaus haben wir - außer vielleicht durch Druck auf bestimmte außenpolitische Entscheidungen - keine Einflußmöglichkeit, wenn man davon absieht, daß unsere politische Mitwirkung sich demnächst vielleicht auf Europa ausdehnen wird; aber auch dann würde unsere Verantwortungsreichweite sich lediglich vergrößern, aber grundsätzlich weiterhin beschränkt bleiben. Wegen dieses Widerspruchs von Anspruch und Wirklichkeit handelt es sich bei Klafkis "Solidarität" um ein bloß moralisches Postulat, was sofort einleuchtet, wenn man sich etwa überlegt, was Schulkinder faktisch durch "Einsatz" zur Minderung der Unterdrückung von Kindern etwa in Ländern der Dritten Welt beitragen können außer moralisch zu rasonnieren und vielleicht sogar Überheblichkeitsgefühle zu entwickeln. Selbstverständlich kann dieses Problem zum *Thema* etwa der politischen Bildung in den Schulen werden, und Jugendliche können sich im Rahmen von Jugendorganisationen *freiwillig* für entsprechende Aufgaben engagieren, aber das allein ist ja nicht gemeint; es geht Klafki um "Zusammenschluß" mit und "Einsatz" für tendenziell *alle* Unterdrückten dieser Welt. Beides darf man jedoch gerade als Gebildeter sowohl aus politischen wie aus praktischen Gründen - etwa wegen zu geringer Erfolgsaussichten - auch verweigern.

Abgesehen davon also, daß eine derart exzessiv gedachte "Solidarität" schlicht illusorisch ist, wenn sie in dieser Form und in diesem Ausmaß als eine "Grundfähigkeit" von Bildung gelten soll, wird hier eine *Fähigkeit* mit einer bestimmten *Anwendung* gleichgesetzt. Es kann nämlich jemand durchaus fähig zur Solidarität sein, sich aber aus vielerlei Gründen jeweils vorbehalten, wem er sie aus welchen Gründen, unter welchen Bedingungen und für wie lange gewährt. Die Fähigkeit als solche verrät noch nichts über die Bedingun-

gen ihrer Anwendung. Soll "Solidarität" mehr sein als ein unverbindliches moralisches Postulat, dann hängt ihre Anwendung von einer prinzipiellen *Gegenseitigkeit* ab und entspringt keineswegs einem einseitigen Wohltätigkeitsverhalten. Die Arbeiterbewegung, die den Begriff populär gemacht hat, verwandte ihn gegenüber allen, die der gleichen Klassenlage angehörten, aber eben nicht - oder jedenfalls nicht so ohne weiteres - gegenüber Mitgliedern anderer ökonomischer Klassen. Nur so, nämlich in dieser *Beschränkung*, war dieser Begriff als soziale Kategorie überhaupt anwendbar. In diesem Sinne können Individuen nicht einfach anderen Individuen Solidarität erweisen, vielmehr sind sie dafür auf verfaßte soziale Strukturen angewiesen, die zugleich eine prinzipielle Gegenseitigkeit garantieren. Deutsche Gewerkschaften können gemeinsam mit denen eines Entwicklungslandes solidarisch handeln, nicht aber die einzelnen Mitglieder. Auf den einzelnen muß aber der Bildungsbegriff abheben, da "Bildung" nur die Fähigkeiten je *einzelner* Menschen sinnvollerweise bezeichnen kann.

Außerdem stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise ein Allgemeinbildungskonzept, das im Grunde ja immer auf Vermittlung von Stoffen, jedenfalls auf geistig geordnete Auseinandersetzung mit der Welt aus ist, solche grundlegenden Fähigkeiten überhaupt planmäßig zu entwickeln vermag. Woran soll man "Selbstbestimmungsfähigkeit" und "Mitbestimmungsfähigkeit" in der Schule erkennen, ohne dabei kaum überprüfbar Interpretationen auf den Leim zu gehen? Andere Fähigkeiten, etwa ein Thema sorgfältig zu recherchieren oder Gedanken argumentativ einzubringen, kann man immerhin am beobachtbaren Resultat ablesen. Der Unterricht selbst jedenfalls kann nur solche Fähigkeiten entwickeln, die in seinem Rahmen auch gebraucht werden. Hinzu kommen kann die Gestaltung des sozialen Arrangements, etwa Stil und Ton des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander; aber auch diese Möglichkeiten sind begrenzt. "Solidarität" kann man in der Schule nur für deren sozialen Kontext lernen, inwieweit jedoch die dabei gewonnenen Grundhaltungen auf außerschulische, etwa politische Dimensionen übertragen werden können, bleibt grundsätzlich

wie auch in jedem Einzelfall offen und deshalb auch nicht planbar. Zudem ist selbst in der Schule "Solidarität" nicht selten eine Frage aktueller Koalitionen: Schüler solidarisieren sich gegen einen Lehrer wegen ungerechter Behandlung eines Mitschülers; Schüler und Eltern solidarisieren sich gegen die Schulleitung oder alle gemeinsam gegen einen Erlaß der Schulverwaltung. "Solidaritätsfähigkeit" ist keine Tugend, sondern eine Verhaltensstrategie, die je nach Situation zu wechselnden Fronten führen kann und keineswegs immer nur zum Schutz Schwacher und Unterdrückter eingesetzt wird - wenn sie jedenfalls nicht moralisch, sondern politisch verstanden wird.

Auch die Fähigkeit zur "*Mitbestimmung*" kann in der Schule nur in dem Rahmen gelernt werden, der dort zur Verfügung steht, und der ist in der Regel sehr begrenzt. Die Schule ist (auch) in diesem Punkte kein Exempel für das soziale Leben überhaupt, sondern gerade eine vom übrigen Leben abgehobene Einrichtung, in der zunächst einmal besondere Regeln gelten, die im Zweck dieser Institution und ihres darauf bezogenen Arrangements beschlossen liegen und insoweit eben auch partikular sind. Die Fähigkeit zur Mitbestimmung in einem politisch relevanten Sinn des Wortes kann der Schüler vermutlich eher durch Mitwirkung in einem Jugendverband lernen.

Die von Klafki genannten "Grundfähigkeiten" sind also erzieherische Instrumentalisierungen und Rechtfertigungen, die dem Bildungsanliegen vorgegeben werden, mit diesem selbst aber nichts zu tun haben. Die Beziehungen zwischen veranstaltbarer Bildung welcher Art auch immer und den daraus hervorgehenden allgemeinen persönlichen und charakterlichen Resultaten beruhen generell und erst recht im Einzelfall auf Spekulation. Wird das übersehen, droht dem allgemeinbildenden Unterricht eine gesinnungsorientierte Instrumentalisierung.

"Bildung für alle"

Das erste Merkmal der Allgemeinbildung - "Bildung für alle" - dürfte wohl konsensfähig sein; niemand wird mehr verlangen, bestimmte Gruppen von Kindern davon auszuschließen. Aber Klafki verbindet mit diesem Kriterium bildungspolitische Einzelforderungen, die diesen Konsens sofort wieder fragwürdig machen: "Abbau selektiver Faktoren" und "entschiedener Widerspruch gegen den Einbau neuer Selektionselemente" seien zu fordern, ebenso "Ausdehnung und Intensivierung gemeinsamer Bildungseinrichtungen" - gemeinsam für *alle* Kinder - , "Ausbau der 4-jährigen zur 6-jährigen Grundschule" sowie "Einsatz für die Integrierte Gesamtschule auf der Sekundarstufe I bis zum 16. Lebensjahr" (S. 55).

Diese Verknüpfungen bildungspolitischer Forderungen mit dem pädagogischen Anliegen der Allgemeinbildung sind nun aber keineswegs zwingend. Unter dem Maßstab der Selbstbestimmung hat jemand vielmehr auch das Recht, sein Bildungsbedürfnis von einem bestimmten Niveau an als befriedigt zu betrachten; ein anderer darf unter eben dieser Maxime verlangen, optimal im Rahmen gleich Begabter gefördert zu werden und nicht über Gebühr in einer heterogenen Zwangslerngemeinschaft verweilen zu müssen. Aus dem an sich richtigen Postulat einer "Bildung für alle" kann nur gefolgert werden, daß jedem Kind als Grundrechtsträger ohne Rücksicht auf finanzielle Voraussetzungen, unter Umständen sogar gegen den Willen seiner Erziehungsberechtigten, die Chance gegeben werden muß, denjenigen Bildungsstandard zu erreichen, der seinen Fähigkeiten bzw. seinem Lernwillen entspricht, wie es von Dahrendorf ("Bildung ist Bürgerrecht") und von der neuen Reformpädagogik zunächst auch zu Recht gefordert wurde. In welcher Form der Schulorganisation dies geschieht, ist daran gemessen eine eher technische Frage, jedenfalls keine einer vorgängigen demokratischen Legitimation, als seien diejenigen, die die Grundschule nicht erweitern oder die Gesamtschule nicht ausdehnen wollen, per se weniger demokratisch Gesinnte.

"Selektion" ist zudem nicht ohne weiteres ein Widerspruch zur "Bildung für alle", sondern nur dann, wenn sie bestimmte

Gruppen von Kindern aus anderen Gründen als denen ihrer Leistungsfähigkeit aus dem Bildungsprozeß vorzeitig aussondert; damit dies möglichst nicht geschieht, müssen zur Förderung benachteiligter Kinder geeignete Maßnahmen ergriffen werden, damit sie selbst wie auch die für sie zuständigen Erwachsenen ein realistisches Bild der tatsächlichen Leistungsfähigkeit gewinnen können. Aber das kann nicht mit dem Versprechen verbunden sein, ohne entsprechende Leistungen zu höheren Bildungsstufen gelangen zu können. Ist Selektion jedoch in vernünftigen Stufen der Leistung verankert, ist sie sogar im wohlverstandenen Interesse des Kindes selbst geboten, weil es sonst nämlich seine unterrichtliche Leistungsfähigkeit nicht realistisch wahrnehmen und seine Zukunftsplanung nicht wirklichkeitsgerecht vornehmen könnte. In diesem Punkte wäre dann wieder das Selbstbestimmungsrecht des Kindes heranzuziehen. Nicht Selektion überhaupt, sondern nur eine *zu frühe* Siebung der Schüler könnte demokratischen Prinzipien widersprechen, wie es ja auch von der Schulreformbewegung zunächst geltend gemacht wurde, als sie sich noch einer "demokratischen Leistungsschule" verpflichtet fühlte. Nun kann man gewiß darüber streiten, was für wen "zu früh" ist, aber für die Lösung dieses Problems gibt es immer *mehrere* Möglichkeiten, nicht nur die, die Klafki favorisiert.

"Schlüsselprobleme"

Das Kanonproblem ("Bildung im Medium des Allgemeinen") löst Klafki nun auf eine Weise, die sich vom traditionellen Lösungsversuch, nämlich einen Kanon von Fächern zu nennen und die darin beschlossenen Bildungsgehalte zu analysieren, grundlegend unterscheidet. Er präsentiert statt dessen einen Katalog von "Schlüsselproblemen", an denen die Schulfächer gemeinsam zu arbeiten haben. Er nennt - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die neuen Medien und schließlich die menschlichen Beziehungen in ihrer Spannung zwischen individuellem Glück und zwischenmenschlicher Verantwortung.

Man darf diese "Schlüsselprobleme" wohl als das Kernstück des Entwurfs bezeichnen, wobei Klafki betont, daß seine knappe Skizzierung dieser Probleme sowie auch deren Auswahl keineswegs das letzte Wort in der Sache sein müßten. Aber sie gelten inzwischen vielen als *die* neue Lösung des Kanonproblems und haben in manchen Bundesländern bereits Eingang in die Richtlinien gefunden. Schon aus diesem Grunde verdienen sie unsere kritische Aufmerksamkeit.

1. Zunächst wird hier wieder wie bei der "Solidarität" Erkenntnis mit Appell verbunden: die Schüler sollen "Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme" und "Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken", gewinnen. Gewiß ist das wünschenswert, die Frage ist nur, ob solche Intentionen von vornherein Bestandteil eines schulischen Allgemeinbildungskonzeptes sein können. Daß alle in irgendeiner Weise teils für die Entstehung, teils für die Aufrechterhaltung solcher Probleme und deshalb auch für deren Lösung verantwortlich sind, ist gewiß nicht zu leugnen; gleichwohl sind je nach Alter und gesellschaftlichem Status die Verantwortlichkeiten sehr unterschiedlich zu gewichten. Und die Bereitschaft, an der "Bewältigung" mitzuwirken, ist einerseits nicht zuverlässig zu messen und kann andererseits bei Schülern zu kaum mehr als zum moralischen Protest führen. Warum sollte der Unterricht sich nicht einfach darauf beschränken, die Probleme ins Bewußtsein zu nehmen und sachlich möglichst fundiert zu klären? Eine Garantie für ein darauf bezogenes vernünftiges und moralisches Verhalten ist das gewiß nicht, aber ist mehr im beschränkten Handlungsrahmen des schulischen Unterrichts überhaupt möglich? Wenn die Bildungsschule aber mehr verlangt, muß sie dafür auch die Bewährungssituationen anbieten, also die Schüler in irgendeiner Weise politisieren, wie es in der Vergangenheit ja auch versucht wurde; das aber würde die Konsensfähigkeit gefährden.

2. Über die erwähnten epochalen Probleme werden wir im Grunde nur durch die Berichterstattung der Massenmedien informiert, also durch Erfahrungen aus zweiter Hand. Nur so erhalten wir Kenntnis darüber, welche "Schlüsselprobleme" durch wen definiert werden, wie die daraus resultierenden

Konflikte und Widersprüche sich aktualisiert oder auch wieder verflüchtigt haben, durch neue abgelöst wurden. Demnach müßte es Aufgabe der Schule sein, die Schüler fähig zu machen, an dieser Berichterstattung vernünftig partizipieren zu können. Dann aber müßte es im Unterricht um die Bearbeitung entsprechender massenmedialer *Darstellungen* von "Schlüsselproblemen" gehen, also um eine Art von Medienkunde in Analogie zum überlieferten Literaturunterricht. Dies setzt aber bei den Schülern einen bereits relativ hoch entwickelten Allgemeinbildungsstandard voraus, zumindest die Fähigkeit, komplexe Texte zu lesen, die man heute kaum noch bei Abgängern der Sekundarstufe I erwarten kann. Wie will man unterhalb dieses Levels solche komplexen Probleme bearbeiten außer im Sinne einer vordergründigen Moralisierung? Welcher Fachlehrer außer einem entsprechend ausgebildeten Politiklehrer sollte zudem dazu in der Lage sein?

3. Offensichtlich liegen die "Schlüsselprobleme" auf unterschiedlichen sachlichen Ebenen. Während die ersten drei (Friedensfrage, Umweltfrage, soziale Ungleichheit) globale *politische* Probleme bezeichnen, klingt beim letzten "Schlüsselproblem" eine gänzlich andere Saite an. Hier steht die unmittelbare menschliche Beziehungsebene zur Debatte, also ein primär *normatives* Problem, das gewiß auch politisch bedingt ist, aber doch im Kern die Alltagsmoral der Menschen zum Inhalt hat. Sie war schon immer vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern ein bevorzugtes Thema des allgemeinbildenden Unterrichts, vermittelt über einschlägige Stoffe und Texte. Damit verband sich die Hoffnung, daß die Beschäftigung etwa mit bedeutender Literatur oder mit den Grundsätzen des christlichen Glaubens *mittelbar* auch die persönlichen Einstellungen und Handlungsmaximen der Schüler beeinflussen würde. Insofern war die menschliche Beziehungsdimension immer auch ein fächerübergreifendes Thema der Allgemeinbildung, eingebettet jedoch in die übergeordneten Aufgaben und Gesichtspunkte des jeweiligen Fachunterrichts. Was aber soll die Schule etwa über die Moralität menschlicher Beziehungen lehren, wenn sich alle Fächer daran beteiligen sollen?

Entweder ist damit gemeint, die Stoffe der Fächer zu-

mindest *auch* unter dem Gesichtspunkt auszuwählen, daß solche moralischen Probleme darin von der Sache her enthalten sind; dann ist dagegen wenig einzuwenden, solange dabei nicht wie bei anderen Lernzielvorgaben der innere Zusammenhang der Fächer zerbrochen wird. Oder aber die Beziehungsdimension und die damit verbundene Moralität sollen *unmittelbar* zum Gegenstand des Unterrichts werden, wie wir es auch in den Empfehlungen für die Grundschule gefunden haben. Dann aber wäre einzuwenden, daß die Schule für eine solche *direkte* Intervention keinerlei Legitimation mehr hat, da ihr dafür weder ein kollektives Milieu mehr als Umfeld zur Verfügung steht, noch der Staat als Bezugsgröße gewählt werden kann, weil dieser diesseits der Legalität alle normativen Entscheidungen, auch für minderjährige Schüler, freigegeben hat. Wenn die disziplinierende Sachbezogenheit der Fächer unterlaufen würde, wäre die Beziehungsebene, von Konflikten innerhalb der Schule abgesehen, nur in weltanschaulicher Einseitigkeit im Sinne eines neuen Gesinnungsunterrichts im Unterricht zu behandeln - es sei denn, diese Aufgabe würde einem besonderen Fach wie "Ethik" oder "Philosophie" übertragen. Klafki versteht aber das Thema als ein fächerübergreifendes, d.h. *alle* Fächer sollen sich ihm widmen, womit sich aber sofort die Frage der fachlichen Fundierung stellt.

4. Im Grunde wird zumindest bei den ersten drei "Schlüsselproblemen" eine didaktische Konstruktion, die für ein bestimmtes *Fach*, nämlich die politische Bildung, entwickelt wurde, auf den gesamten Fächerzusammenhang übertragen und somit verallgemeinert. Damit potenzieren sich aber Probleme, die man aus diesem Fach zur Genüge kennt. Dort hat man nämlich versucht, aktuelle politische Kontroversen, wie sie sich in den Medien widerspiegeln, zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, weil darin ja auch strukturelle politische Konflikte zum Ausdruck kommen, die in etwa den "Schlüsselproblemen" vergleichbar sind. Dieses didaktische Verfahren erwies sich jedoch als ungemein schwierig, wenn man parteiliche Einseitigkeiten oder bloß moralisierende Kurzschlüsse vermeiden wollte. Das, was ein scheinbar klares "Schlüsselproblem" ist - wie etwa das Problem des Friedens - ist nämlich in Wahrheit ein sehr komplexer und sich ständig

verändernder Sachverhalt. Zudem setzt ein derart strukturierter Unterricht eine besonders hohe fachliche Kompetenz des Lehrers voraus, der ja diese Komplexität selbst erst einmal begriffen haben muß, um sie dann vernünftig didaktisch reduzieren zu können⁶⁵. In der Praxis hat sich schnell gezeigt, daß von diesem Ansatz oft nur moralisierende Vereinfachungen übrig blieben.

5. Wegen dieser Schwierigkeiten schon für dasjenige Fach, das der Sache nach dafür am ehesten zuständig wäre, muß als ausgeschlossen erscheinen, die von Klafki skizzierten "Schlüsselprobleme" - oder auch andere dieser Art - als Grundlage einer neuen Allgemeinbildung zu definieren, deren Aufklärung *alle* Fächer zu ihrer Aufgabe machen sollen. Dafür sind diese Probleme ihrer Natur nach zu unscharf gegeben, und jeder Versuch, sie für den Unterricht didaktisch zu präzisieren, wäre willkürlich und allenfalls nur assoziativ möglich. Die von einem solchen Verfahren erhoffte Integration der Vorstellungen - die Schüler wissen jederzeit, an welchem Problem sie arbeiten, gleichgültig, in welchem Fach sie gerade unterrichtet werden - ist eine Illusion. Entweder kommen dabei nur additiv aneinander gereihte Stoffinseln heraus, oder aber deren Integration muß durch moralisierende Appelle geleistet werden. Wir kennen abschreckende Beispiele aus der Behandlung der nationalsozialistischen Judenverfolgung, die manchmal an ein und demselben Tag in verschiedenen Fächern - Deutsch, Geschichte, Religion - zum Thema wurde, ohne daß damit ein Erkenntnisgewinn, sondern eher eine ermüdende Wiederholung verbunden war. Die Lehrer müssen bei solchen Projekten nämlich nicht nur ihr Fach beherrschen, sondern zugleich auch noch genügend Sachverstand für die politische Komplexität der fraglichen "Schlüsselprobleme" aufbringen - normalerweise eine glatte Überforderung.

6. Die "Schlüsselprobleme" sind in ihrem Kern ein *politisches* Phänomen, sie sind also nicht einfach gegeben, sondern beruhen auf einer interessenbedingten *Definition*. Es gibt kein soziales oder politisches Problem, es sei denn, jemand definiert es entsprechend mit Aussicht auf öffentliche Aufmerksamkeit. Solange niemand etwa die Benachteiligung von Frauen im öffentlichen Leben problematisierte, war sie zwar eine Tatsache,

217

⁶⁵ Ausführlicher dazu: Hermann Giesecke: Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Bad Schwalbach 1997, ferner ders.: Didaktik der politischen Bildung, Weinheim - München 1993

aber für niemanden im politischen Sinne ein Problem. Deswegen ist die Bestimmung von "Schlüsselproblemen" nicht so zuverlässig möglich, wie es für einen über Jahre verlaufenden schulischen Bildungsgang notwendig wäre. Das lehren uns schon die mit dem Zusammenbruch des Ostblocks entstandenen neuen Problemlandschaften, von denen wir vor dem Fall der Mauer kaum etwas geahnt haben. Entsprechend ihrem Definitionscharakter erwachsen die "Schlüsselprobleme" aus dem politischen Handeln und seinen Begründungen selbst. Ein erheblicher Teil des politischen Argumentierens besteht bekanntlich darin, die jeweils *eigene* Problemdefinition ins politische Spiel und in die öffentliche Meinung zu bringen; jeder Wahlkampf beruht darauf. Keine Konfliktpartei auf der Welt bezeichnet sich selbst als Friedensstörer, sie definiert vielmehr die Sachlage so, daß sie ihrerseits gerade als Wiederhersteller des Friedens gegen die bösen anderen erscheint.

7. Weil das so ist, gibt es für die Formulierung solcher Schlüsselprobleme in jener Erweiterung, die Klafki über den politischen Unterricht hinaus vornimmt, keine besondere fachwissenschaftliche und somit auch keine fachdidaktische Kompetenz mehr, welche die notwendigen und komplizierten Sachdefinitionen geistig disziplinieren, sachlich fundieren und somit auch öffentlich vertreten könnte. Deshalb wäre eine willkürliche oder sogar weltanschaulich aufdringliche didaktische Konstruktion der daraus abgeleiteten Themen und ihrer Interpretation Tür und Tor geöffnet. Ich schließe mit dieser Skepsis nicht aus, daß es sinnvoll sein könnte, zumindest teilweise die Schulfächer an übergreifenden Themen und Stoffen zu orientieren; sollen aber die eben erwähnten Gefahren vermieden werden, dann muß dabei die innere Logik der Fachstruktur gewahrt bleiben können. Zwar ist das Leben selbst nicht in Fächer aufgeteilt, aber es unterrichtet ja auch nicht, und seine *Aufklärung* ist immer an begrenzte fachliche Perspektiven gebunden, schon weil sonst die Schüler ihr Wissen nicht ordnen könnten. Schulfächer sind auch wichtige geistige Ordnungsinstrumente - nicht zuletzt für die Lehrer selbst. Deshalb plädiere ich wie Klafki durchaus dafür, grundlegende politisch-gesellschaftliche Probleme, die die Heranwachsenden voraussichtlich später zu den ihren machen *müssen*, in

den Kanon der Allgemeinbildung aufzunehmen, aber nicht als fächerübergreifende Aufgaben, sondern als Kern des dafür zuständigen Faches: der politischen Bildung.

8. Ein weiteres, ebenfalls schon in der politischen Bildung ausführlich erörtertes Problem ergibt sich aus dem *Pluralismus* jedes problemorientierten didaktischen Konzepts: Wie kann man in der Schule solche politischen Probleme sachlich fundiert behandeln und trotzdem unterschiedliche Meinungen dabei gelten lassen? Klafki stellt mit Recht fest, daß es zur Selbstbestimmung des Schülers gehöre, seine eigene Position zur Geltung bringen zu dürfen, woraus er folgert, "daß die Lehrenden in einem so verstandenen pädagogischen Dialog den Lernenden gegenüber bestenfalls graduelle Vorsprünge haben, also Mit-Lernende, kritisch Befragte und Befragende sind und es ständig bleiben müssen" (S. 61 f.). Andererseits habe dies "nichts mit Beliebigkeit und prinzipienlosem Pluralismus zu tun" (S. 62). Gerade in diesem Widerspruch stecken aber die Schwierigkeiten. Eine politische oder sonstige Meinung darf jeder Bürger ohne irgendeine Begründung oder sonstige Rechtfertigung äußern. Klafki möchte aber unter seinem Bildungsanspruch solche Meinungsäußerungen in der Schule an bestimmte Bedingungen knüpfen, etwa an "Argumentationsbereitschaft" und "Empathie" (S. 62). Ich halte das insofern für richtig, als in der Schule - genauer gesagt: im Unterricht - nicht irgendwie, sondern nur unter derartigen Ansprüchen miteinander geredet werden sollte. Aber eine solche Maxime, die sonst für den Umgang der Bürger *nicht* gelten muß, macht die schulische Kommunikation gerade politisch exterritorial. Dann besteht der "Vorsprung" des Lehrers jedoch gerade darin, diese Maxime *gegen* "Beliebigkeit" und "prinzipienlosen Pluralismus" durchzusetzen. Auch in ihrer Rolle als Unterrichtende haben die Lehrer nicht nur "graduelle Vorsprünge", sondern hier ist ihr Vorsprung geradezu konstitutiv für den Unterricht; denn nur durch diese Differenz kann er sich legitimieren.

Es gibt offensichtlich einen Widerspruch zwischen dem Schüler als Bürger, der Meinungen ohne Begründungen äußern darf, und dem Schüler als Unterrichtsteilnehmer, der nur unter dem Vorbehalt der "Argumentationsbereitschaft" und der "Empathie" sprechen darf. Nun widerspräche es aller pä-

dagogischen Vernunft, den Schüler als Bürger grundsätzlich nicht zu Wort kommen zu lassen. Zu lösen ist dieses Problem wohl nur dadurch, daß der Lehrer den Schülern ebenfalls in diesen beiden Rollen gegenüber tritt. Indem er zwischen diesen Rollen wechselt und diesen Wechsel jeweils deutlich macht, vermag er wenigstens tendenziell die *sachlichen* Zusammenhänge, die zu unterrichten seine Aufgabe ist, von deren *normativen* Implikationen zu trennen, die - wie alle politischen Fragen - der Diskussion unterliegen können. Stehen diese letzteren Fragen zur Debatte, hat er gar keinen Vorsprung mehr vor seinen Schülern, weil auf dieser Ebene alle Staatsbürger gleichrangig sind - was nicht ausschließt, daß seine Art der Argumentation und der persönlichen Stellungnahme durchaus Vorbildwirkungen haben mag; aber darauf kann er nicht setzen. Politisch gesehen *ist* der Pluralismus nun einmal "beliebig", was die erlaubten Meinungsäußerungen betrifft, und deshalb gehören diese nicht ohne vorgängige Klärung der Sachverhalte in den Unterricht. Ob bei solchen Klärungen auch an und für sich gewiß wünschenswerte "Einstellungen und Fähigkeiten" wie "Kritikbereitschaft und -fähigkeit", "Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit" und "Empathie" (S. 63) *dauerhaft* angeeignet werden, bleibt wieder nur zu hoffen.

9. Klafkis Konzept schwankt zwischen der Aufklärung der Welt - als Aufklärung der Schlüsselprobleme - , die ein allgemeinbildender Unterricht vielleicht tatsächlich bis zu einem gewissen Grade leisten könnte, und der Herstellung personaler Dispositionen wie Einstellungen und Fähigkeiten, die der Unterricht nicht oder jedenfalls nicht planbar erreichen kann. Es gehe nicht nur um "kognitive Ansprüche", sondern auch darum, "emotionale Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren, und die moralische und politische Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit anzusprechen" (S. 65).

Gegen die Betonung solcher außerkognitiver Aspekte läßt sich mancherlei einwenden, etwa daß sie in Wahrheit gar nicht realisiert werden können und deshalb illusorisch sind, oder daß sie möglicherweise sogar unerlaubt in die Persönlichkeitsrechte des Schülers eingreifen, weil betroffen zu sein und sich entsprechend zu äußern kein Anspruch öffentlicher Einrich-

tungen wie der Schule sein darf. Zumindest in diesem Punkte vertritt Klafki keine "neue" Vorstellung, sondern eine alte. Neu wäre ein Bildungskonzept, das nun endlich auf vorgängige *intentionale* erzieherische Instrumentalisierungen verzichtet und uneingeschränkt auf die Aufklärung der Welt durch Unterricht setzt. Erzieherische Rückversicherungen im Bildungskonzept haben ja eine konservative, um nicht zu sagen autoritäre Tradition; sie dienten in der Vergangenheit nicht zuletzt dazu, die kritischen Implikationen, die dem Bestreben nach Aufklärung der Welt und der Position des einzelnen in ihr von Anfang an anhafteten, gegenüber den staatlichen und gesellschaftlichen Autoritäten abzuschwächen. Es wäre lohnend, diesem Zusammenhang von aufklärender Bildung und diese Aufklärung sogleich wieder zurücknehmender Erziehung historisch einmal genauer nachzugehen. In einer modernen, demokratisch verfaßten und pluralistisch strukturierten Gesellschaft sind derlei Rücksichtnahmen und ihre Absicherung in bildungstheoretischen und didaktischen Konstruktionen einfach überholt.

Die "Schlüsselprobleme" - und die im nächsten Kapitel zu behandelnden "Schlüsselqualifikationen" - gehören zu den Zauberworten der gegenwärtigen Schulpädagogik und Bildungspolitik, die wegen ihrer unmittelbaren Plausibilität von jedermann verwendet werden können und so einem Scheinkonsens dienen, gegen den man sich unter Hinweis auf die darin tatsächlich versteckte Problematik nur schwer Gehör verschaffen kann. Dabei liegen die Konsequenzen eigentlich auf der Hand. Radikal zu Ende gedacht, werden angesichts der Schlüsselprobleme die Schulfächer entbehrlich. Folgerichtig legen die Kultusminister seit langem Fächer zu neuen zusammen, die keine mehr sind. Alle Lehrer können - so hat es den Anschein - ganz unabhängig von ihrer fachlichen Qualifikation einen solchen Unterricht erteilen, wenn sie über eine Handvoll politisch-moralischer Phrasen verfügen und das ganze so animativ inszenieren, daß die Schüler unter der Fahne der "Handlungsorientierung" bei Laune bleiben.

Allseitige Bildung

Diese Konsequenz zieht Klafki allerdings nicht, und er meint sie auch nicht. Vielmehr greift er unter dem Gesichtspunkt der allseitigen Bildung auch die dritte Kategorie der überlieferten Bildungstheorie wieder auf, nämlich "Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten" (S. 54). Darunter versteht er "die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität" (S. 69), wie die Entwicklung entsprechender kognitiver, emotionaler, ästhetischer, sozialer, praktisch-technischer, ethischer und religiöser Sinndeutungen. Mit dieser dritten Ebene wird die eben erörterte zweite der "Schlüsselprobleme" zugleich ausdrücklich begrenzt, weil die einseitige Konzentration darauf die Gefahr der Blickverengung, der mangelnden Offenheit und auch der intellektuellen, emotionalen und moralischen Überforderung enthalte. Auf dieser dritten Ebene komme es vor allem darauf an, "das Lernen zu lernen" (S. 70) durch Offensein für neue Erfahrungen, durch die Gewinnung von "Grundkategorien" und durch das Erlernen von Methoden zur Gewinnung neuer Informationen.

Während "der Problemunterricht über Schlüsselprobleme ... als verbindlicher curricularer Bestandteil gelten" (S. 73) soll, fehlen ähnlich verbindliche Aussagen über den subjektorientierten Teil der Allgemeinbildung. *Jeder* Unterricht setzt schließlich das "Offensein für neue Erfahrungen" voraus, und "Grundkategorien" müssen ja in irgendeiner Weise an Inhalte geknüpft sein. Hier führt Klafki keinen Gesichtspunkt ein, aus dem sich ein plausibler Kanon ergeben könnte, und der Hinweis auf das Lernen des Lernens bleibt von sich aus gänzlich inhaltsleer. Es ist anders auch gar nicht möglich, weil die Aufzählung der zu bildenden Fähigkeiten des Kindes so umfangreich - fast mit der Tendenz zur Vollständigkeit - ist, daß sie sich gar nicht mehr in ein schulisches Unterrichtsprogramm einbinden lassen. Anstatt diese Fülle auf ein realisierbares Maß zu reduzieren, wird der Schwarze Peter den Schülern zugeschoben. Sie sollen Schwerpunkte setzen können, damit sie sich ihren Interessen und Begabungen gemäß auf einen von ihnen gewünschten Berufsbereich orientieren können; denn die

"schematische Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung" (S.74) müsse ebenso aufgehoben werden wie die von theoretischer und praktischer Ausbildung.

Ausdrücklich nimmt Klafki hier von der Humboldtschen Vorstellung Abschied, Allgemeinbildung sei dasjenige Konzentrat an Bildung, das jeder beruflichen Spezialisierung *vorausgehen* müsse, damit es gerade dadurch für eine ganze Reihe von möglichen beruflichen Tätigkeiten disponibel mache; diese Vorstellung beruhe auf "irrigen Voraussetzungen" (S.74). Mir scheint das Gegenteil richtig zu sein; denn im nächsten Kapitel über die Berufsbildung wird sich zeigen, daß *allgemeine* Qualifikationen hier wichtiger erscheinen als je zuvor. So sind viele Stellen für qualifizierte Facharbeiter, die früher mit Volks- bzw. Hauptschulabgängern besetzt wurden, längst für Fachhochschulabsolventen vorgesehen. Diese scheinen wegen ihrer höheren Allgemeinbildung - was immer das heißen mag - offensichtlich disponibler zu sein für Anlernprozesse an Aufgaben, die jeweils anliegen. Die überhaupt zunehmende Tendenz, auch für untere und mittlere Positionen in der Wirtschaft möglichst hohe Allgemeinbildungsabschlüsse vorauszusetzen, spricht jedenfalls gegen Klafkis Schlußfolgerung. Der in den siebziger Jahren erneuerte Versuch, der für hinfällig gehaltenen allgemeinen Bildung durch Berufs- und insoweit auch Praxisorientierung neues Leben einzuhauchen, ist auf der ganzen Linie - auch im Rahmen der Lehrerbildung - gescheitert, weil solche Fixierungen die notwendige Mobilität nur eingeschränkt haben. Das duale System der deutschen Berufsausbildung entstand ja nicht deshalb, weil hier die Verbindung von Theorie und Praxis, von Kopf und Hand, ideal zu realisieren war; vielmehr handelte es sich dabei um eine *Notlösung*, weil höher gebildete Kräfte für derartige Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt jahrzehntelang nicht zu bekommen waren, was wiederum nicht zuletzt daran lag, daß die Gesellschaft sich eine höchstmögliche Bildung für alle ökonomisch nicht leisten konnte - teilweise sicher auch nicht wollte - , und daß andererseits auch nicht genügend Bildungspotential in der Bevölkerung vorhanden war. Eine höchstmögliche "Bildung für alle" scheiterte nämlich lange Zeit auch mangels Akzeptanz bei denjenigen Bevölkerungsschichten, die man dabei im Auge

hatte; denn diese fanden dazu von ihrer familiären Tradition und von ihrem Milieu her über viele Generationen hinweg keinen sozio-emotionalen Zugang. Die Bildungswerbung der sechziger Jahre hat diesen Zusammenhang ja noch einmal deutlich sichtbar gemacht.

Klafkis Plädoyer für die Zusammenführung von beruflicher und allgemeiner Bildung ist historisch überholt. Seit Kerschensteiners Vorstoß in diese Richtung um die Jahrhundertwende entsprang das Thema ohnehin, wie schon betont wurde, eher einer moralischen Verlegenheit als zweckmäßigen Überlegungen. Es ging damals um die Lösung der "sozialen Frage", nämlich um die Integration der Arbeiterschaft in die bürgerliche Gesellschaft, die das Bürgertum wesentlich auch als kulturelle Integration verstand. Dazu gehörte, daß auch die Arbeiterkinder in den Olymp des deutschen Bildungsdenkens einziehen sollten - allerdings ohne daß dadurch ihre tatsächlichen gesellschaftlichen Chancen nennenswert verbessert wurden. Daß *Berufsausbildung*, zur *Berufsbildung* gemausert, richtig verstanden auch Allgemeinbildung sein könne, hat seither die Pädagogik immer wieder beschäftigt. In dem Maße jedoch, wie die Bildungsschranken fielen - mit einem letzten großen Schub seit Anfang der siebziger Jahre - verlor dieses Thema an Bedeutung. Aktuell ist es nur noch insofern, als der Übergang von einer berufsorientierten Bildungskarriere in das Hochschulsystem ohne unzumutbare Belastungen - im Prinzip also auch ohne Abitur - möglich sein und verbessert werden müßte.

Diese prinzipielle Frage nach dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist zu trennen von der anderen, welche Bildungsgänge denjenigen Schülern angeboten werden können oder sollen, die den Ansprüchen einer allgemeinbildenden Schule nur in Grenzen gewachsen sind; hier würde es um optimale Förderung einer *Minderheit* gehen, und dafür mag eine etwa am Handwerk orientierte Kombination von unterrichtlicher und praktischer Bildung besonders geeignet sein. Moderne Berufsausbildung setzt sich jedoch zunehmend aus einer möglichst hohen schulischen oder hochschulischen Qualifikation einerseits und An- bzw. Umlernprozessen im Betrieb andererseits zusammen. Das vielfach hochgelobte "Praktische" an der alten handwerklichen und gewerblichen Berufsausbil-

dung verliert in dem Maße an *allgemeiner* Bedeutung, wie die "alten Industrien" - im Ruhrgebiet deutlich erkennbar - aussterben und technologisch anspruchsvolleren Unternehmen Platz machen müssen. Diese Tendenz legt vielleicht nahe, in den Kanon der Allgemeinbildung stärker als bisher Elemente aus dem Wirtschaftsbereich einzubeziehen, aber nicht wegen ihrer jeweiligen Nähe zu bestimmten Berufen oder Berufsgruppen, sondern weil sie heute zu den *generellen* Grundlagen einer allgemeinen Bildung gehören. Skepsis ist jedoch angebracht gegen individuelle Schwerpunktbildungen auf der gymnasialen Oberstufe oder als individualisiertes "Bildungsprofil" in anderen Schularten, weil sie jedenfalls von der Berufsorientierung her nicht mehr sinnvoll begründbar sind - ganz abgesehen von der Frage, auf welcher Grundlage Schüler eine solche Entscheidung eigentlich treffen sollen; sollen sie schon im Kindheitsalter für beruflich relevant halten, was ihnen lediglich Spaß macht? Wenn die allgemeinbildende Schule das Allgemeine im Sinne dessen, was der beruflichen Qualifikation vorangeht, nicht mehr lehren zu können glaubt, muß sie ihre Schüler in die berufsbezogenen Schulen entlassen, anstatt berufliche Scheinqualifizierungen unter dem Signum der Allgemeinbildung anzubieten. Jedenfalls scheint gerade derjenige Aspekt des Humboldtschen Konzeptes, den Klafki für "irrig" hält, heute im Gegenteil einer besonderen Aufmerksamkeit würdig.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Klafkis Entwurf eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes den vorher kritisierten reformpädagogischen Annahmen und Maximen sehr nahe steht. Der notwendig gewordene Versuch, die Idee der Allgemeinbildung wieder zu einem zentralen Thema der fachlichen und öffentlichen Diskussion zu machen, hat aber nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn dabei ein breiter innenpolitischer Konsens erzielt werden kann. Das Allgemeine an der Bildung muß auch allgemein akzeptiert werden können. Eben dies vermag Klafkis Entwurf jedoch nicht zu leisten; er ist vielmehr vor allem wegen seiner *politischen* Implikationen eher einem bestimmten bildungspolitischen Lager zuzurechnen.

Was Klafki für eine Modernisierung der klassischen Bildungsidee hält, reiht sich bei näherer Betrachtung in deren Niedergangsgeschichte ein. Erneut wird die Aufklärung der

Welt und des Menschen in ihr erzieherischen Vorgaben unterworfen ("Grundfähigkeiten"), deren Legitimation in jeder Hinsicht fragwürdig ist; die "Schlüsselprobleme" sind als Kern eines neuen Kanons von der Sache her ungeeignet und verführen dazu, einen geistig geordneten Unterricht überhaupt für entbehrlich zu halten. Und die Allseitigkeit der Bildung, die früher an intensive Beschäftigung mit einschlägigen Fächern gebunden war, löst sich in allgemeine Postulate auf bzw. führt nur zu je individuellen Lernprofilen. Auf der Grundlage der reformpädagogischen Prämissen und Leitideen ist offenbar eine moderne Bildungsschule nicht mehr zu entwickeln.

IV. Bildung für die Zukunft

Die Überlegungen des II. und III. Teils zeigten, daß die Ersatzstoffe, die an die Stelle einer das schulische Lernen umgreifenden Bildungsidee getreten sind, nicht halten konnten, was sie einmal versprochen, nämlich eine Modernisierung der Inhalte und Methoden des Unterrichts. Im Gegenteil haben sie von der Grundschule bis zur Universität unser Bildungswesen geistig ruiniert. Dieses Ergebnis beruht im wesentlichen auf einer einzigen Tendenz: den Prozeß der Aufklärung des Menschen über die Welt und damit auch über seine Rolle in ihr durch erzieherische Vorgaben an die Kandare zu legen. So nenne ich das Bestreben, das Denken vorweg dadurch zu disziplinieren, daß es auf die Lebenswelt der Schüler oder - wie bei den Pädagogikstudenten - auf deren künftige Berufspraxis hin möglichst beschränkt wird. Damit sind sozialerzieherische Motive verbunden, die wir insbesondere in den Grundschulkonzepten, aber auch in der NRW-Denkschrift gefunden haben.

Kritik allein hilft aber nicht viel. Deswegen ist in diesem letzten Teil nach den Möglichkeiten einer Korrektur zu fragen. Er knüpft an den I. Teil an mit dem Versuch, die wesentlichen Momente der überlieferten Bildungsidee nach Abzug der früheren zeitbedingten Einseitigkeiten wieder ins Gespräch zu bringen.

Dazu ist zunächst eine Betrachtung der Entwicklung und des gegenwärtigen Standes der Berufsausbildung nötig, weil die kritisierten Konzepte ihre angebliche Modernität nicht zuletzt damit begründen, daß sie fern jeder Weltfremdheit - die sie dem Bildungsdenken vorwerfen - die Bedingungen der Arbeitswelt zielgerichtet ins Visier nähmen. Die NRW-Denkschrift ist gespickt mit Vokabeln, die aus dem ökonomischen Kontext stammen und deren Verwendung offensichtlich Modernität beweisen soll. Klafki beruft sich ebenfalls, wie gerade zu sehen war, auf Veränderungen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt und begründet nicht zuletzt von daher sein Konzept. Es wird sich jedoch zeigen, daß nur eine Neuorientierung an der Bildungsidee diejenigen Fähigkeiten zu entwickeln vermag, die einerseits für eine flexible Anpassung an ständig sich verändernde berufliche Anforderungen qualifizieren, andererseits aber auch den Menschen die Chance geben, darin nicht aufgehen zu müssen, sondern auch ihre übrigen Teilhabemöglichkeiten realisieren zu können.

10. Bildung und Beruf

Im Sommer 1997 suchten 348500 Jugendliche eine Lehrstelle, aber nur 162500 standen ihnen zur Verfügung. Damit erreichte eine Entwicklung ihren Höhepunkt, die sich über viele Jahre ankündigt hatte und von den Verantwortlichen als "katastrophal" bezeichnet wird. Dabei gilt unsere Berufsausbildung nach wie vor als vorbildlich im internationalen Vergleich. Ihr sogenanntes "Duales 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, scheint sie bei uns ein auslaufendes Modell zu sein. Seit Jahren geht die Zahl der Ausbildungsplätze zurück - nicht nur in der Wirtschaft, wo nur ein Drittel der Betriebe überhaupt noch ausbildet, sondern auch im Bereich des Öffentlichen Dienstes. In den neuen Bundesländern sind ohnehin bereits etwa 60 Prozent der Ausbildungsplätze mit steigender Tendenz staatlich subventioniert.

Streit um die Kosten

Daß der Rückgang etwas mit Kostenersparnis zu tun hat, wird niemanden wundern. Die größeren Betriebe, die eigene Lehrwerkstätten unterhalten müssen, zahlen etwa 10000 bis 15000 Mark pro Jahr und Lehrling drauf, wenn man seinen Nutzen für den Betrieb bereits abrechnet. Kleinere Betriebe wie die des Handwerks kommen dagegen eher auf ihre Rechnung, weil der Lehrling hier stärker in den betrieblichen Nutzen einbezogen werden kann.

Zu den Kosten tragen auch die je nach Branche unterschiedlich hohen Ausbildungsvergütungen bei; sie werden tariflich ausgehandelt. Im Jahre 1996 verdienten die Auszubildenden in Westdeutschland durchschnittlich 1055 DM im Monat, in

Ostdeutschland 952 DM. Allerdings gab es je nach Ausbildungsberuf sowohl in West- wie auch in Ostdeutschland erhebliche Unterschiede. Die Spitzenvergütung erzielten die Gerüstbauer mit durchschnittlich 1871 DM pro Monat im Westen und 1684 DM im Osten. Auch das Bauhauptgewerbe (Maurer, Zimmerer, Straßenbauer) ist oben zu finden (Westdeutschland durchschnittlich 1573 DM, im Osten 1495 DM). Beispiele für eher niedrige Ausbildungsvergütungen sind Friseur (West: 680, Ost: 470) und Florist (West: 775 DM, Ost: 565 DM). Die Vergütung steigt mit der Zahl der Lehrjahre. Die Kosten eines Lehrlings amortisieren sich erst nach etwa 5 Jahren Facharbeit im Betrieb; deswegen zögern die Betriebe, Lehrlinge auszubilden, wenn sie diese anschließend nicht auch übernehmen können. Andererseits werden Betriebe immer wieder von den Gewerkschaften attackiert, wenn sie über ihren Bedarf hinaus ausbilden und anschließend die Lehrlinge nicht einstellen.

Allerdings werden solche Kostenrechnungen 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 Betriebskenntnissen 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. Was sich volkswirtschaftlich rechnet, rechnet sich nicht unbedingt auch betriebswirtschaftlich.

SPD und 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 durchweg ablehnen. In der Bauwirtschaft gibt es zwar seit vielen Jahren einen Fonds, in den jeder Betrieb einzahlt; wer aus-

bildet, 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. Im allgemeinen verlassen nämlich nach 1 bis 2 Jahren etwa 40 bis 50 Prozent der Gesellen 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 amortisieren scheinen. Zudem kann keineswegs als sicher gelten, daß die Drohung mit einer Zwangsabgabe das Angebot an Lehrstellen erhöhen würde, weil es für viele Betriebe vermutlich kostengünstiger wäre, im Zweifelsfalle eher die Abgabe zu zahlen.

Volkswirtschaftlich betrachtet werden die Kosten auch dadurch erhöht, daß mehr als 100000 Abiturienten jährlich eine Lehre beginnen, von denen die meisten anschließend noch ein Studium aufnehmen; sie nehmen auf diese Weise vor allem den Hauptschulabgängern mögliche Ausbildungsplätze weg. Im Sommer 1997 hat deshalb der sächsische Ministerpräsident Biedenkopf die etwa 20000 Abiturienten seines Landes unter dem Motto "Abiturienten an die Unis" aufgefordert, die Haupt- und Realschulabgänger nicht von den Lehrstellen zu verdrängen. Demgegenüber propagiert das Bundesinstitut für Berufsbildung als "Weg zur Attraktivitätssteigerung des Dualen Systems" das Ausbildungsziel "Facharbeiterabschluß plus Fachhochschulreife"⁶⁶. Das Duale System der Berufsausbildung könne der seit Jahren zu beobachtenden Hinwendung von Jugendlichen mit guten und mittleren Schulleistungen zur gymnasialen Oberstufe nur dadurch begegnen, daß es Ausbildungswege ermögliche, mit denen sowohl mittlere Positionen als auch Spitzenpositionen in Wirtschaft und Verwaltung erreichbar würden. Auf diese Weise soll das Duale System den Drang zur Hochschule mit einem attraktiven Gegenangebot stoppen. Ziel sei die Vermittlung einer Doppelqualifikation, d.h. der Facharbeiterqualifikation und der Fachhochschulreife, in der normalen Ausbildungszeit. Dieser Ansatz soll dem gewandeltes Verständnis von Berufsarbeit auf Grund veränderter Qualifikationsansprüche an die Fachkräfte in Wirtschaft

232

⁶⁶ Vgl. Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung v. 27.02.1997

und Verwaltung Rechnung tragen, für die also eine höhere Allgemeinbildung als früher nötig erscheint.

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 unser Bildungssystem kennt im wesentlichen nur zwei Zugänge zur Berufswelt: über den Hochschulabschluß einerseits und über die duale Berufsausbildung andererseits. Wenn letzterer sich als nicht mehr funktionsfähig erweisen sollte, hätte das Folgen für unser Bildungswesen im ganzen; denn bedeutsame Verschiebungen sind unübersehbar: 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 Hochschulausbildung wählen und immer weniger eine unmittelbare praktische Ausbildung. Diese Entwicklung ist Grund genug, das Duale System etwas genauer zu betrachten.

Entwicklung des Dualen Systems

Seine Geschichte ist kompliziert⁶⁷, 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, nämlich "zünftige" Leben im ganzen, das der Lehrling im Hause seines Lehrherrn kennen lernte. Der einmal erlernte Beruf galt als Berufung und wurde für den Rest des Lebens ausgeübt, Be-

⁶⁷ Vgl. die zusammenfassende Darstellung in Karlwilhelm Stratmann: Geschichte der beruflichen Bildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9/1, Stuttgart 1995, S. 173-202

rufswechsel 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" künftige Arbeitslosigkeit vieler Ausgebildeter programmiert war.

Das ständisch-handwerkliche Ideal zerbrach mit dem Aufkommen der modernen Industrie, die dem Handwerk seine Führungsposition nahm und es teils beseitigte, teils auf Zulieferfunktionen für die Industrie beschränkte. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erreichte dieser Prozeß 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 preußische Gewerbeordnung von 1869, die nach der Reichsgründung 1870 auf alle anderen deutschen Länder übertragen wurde, verzichtete deshalb auf die 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 etwa in der Industrie bessere Verdienstmöglichkeiten geboten wurden.

Gegen diese radikale Liberalisierung wehrte sich das Handwerk unter anderem mit der Forderung, die Lehrverhältnisse wieder nach den alten zünftigen Vorstellungen zu regeln. Dabei kamen ihm vor allem zwei politische Entwicklungen zur Hilfe. Zum einen brachte die wirtschaftliche Dauerkrise 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 Zweiten Weltkrieg⁶⁸.

Bei dieser berufspädagogischen Monopolisierung kam ihm ein bedeutender Teil der deutschen Pädagogik zur Hilfe. Am Handwerk hat diese Pädagogen 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 fasziniert. Mit diesen Vorstellungen versuchte die Pädagogik, den tiefen Graben zu überbrücken, der im Laufe des 19. Jahrhunderts zwischen der Schicht der (gymnasial und universitär) Gebildeten einerseits und der lediglich in den Volksschulen notdürftig instruierten großen Masse der Berufstätigen andererseits aufgebrochen war. Das änderte sich - um die Jahrhundertwende - erst in dem Maße, wie die Arbeitstätigkeiten in der fortgeschrittenen Industrie anspruchsvoller wurden und immer weniger mit einem Heer relativ ungebildeter Arbeiter effektiv zu erledigen waren.

Anstatt nun diesen Modernisierungsprozeß zu nutzen, um die Idee der Allgemeinbildung für immer mehr junge Menschen durchzusetzen, verfiel die tonangebende deutsche Pädagogik darauf, die Berufstätigkeit selbst zum Zentrum eines neuverstandenen Bildungsbegriffs zu machen, was - wie schon im I. Teil erläutert wurde - den Niedergang der Bildungsidee einleitete. Die neue Berufspädagogik hatte aber von Anfang an einen entscheidenden Geburtsfehler: sie verstand unter "Beruf" das vorindustrielle, aus der ständischen Tradition stammende Handwerksideal, eben nicht die modernen industriellen Tätigkeiten. Dem Versuch, vom Beruf als "didaktischem Zentrum" aus zu den allgemeinen Werten der Bildung vorzustoßen, hafteten von Anfang an grundlegende Mängel an, die bis heute nicht ausgeräumt werden konnten.

235

⁶⁸ Vgl. Gisela Stütz (Hg): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung, Göttingen 1969

- Die Betriebe selbst haben an solchen Philosophien kein Interesse, schließlich sind sie keine Bildungsunternehmen.

- Die dafür erforderliche didaktisch-methodische Strategie des induktiven Vorgehens vom Besonderen zum Allgemeinen ist nicht so einfach zu realisieren, wie es auf den ersten Blick scheint, setzt im Gegenteil bereits gut geschulte geistige Fähigkeiten - im Grunde solche des Philosophierens - voraus. Gerade intellektuell wenig Geschulten leuchtet keineswegs ohne weiteres ein, welchen Sinn solche komplizierten geistigen Operationen für sie haben sollen, wenn dabei kein erkennbarer Nutzen für ihr berufliches Weiterkommen in Aussicht steht.

- Soll auf diesem didaktischen Wege ein sinnvoller Zusammenhang zwischen den subjektiven, spezialisierten Berufserfahrungen und ihren objektiven gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und ethischen Zusammenhängen entstehen, muß der Lehrer ein in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen relativ umfassend gebildeter und zugleich didaktisch versierter Mensch sein; sonst droht dabei die Verbreitung lediglich vordergründiger weltanschaulich-ideologischer Platitüden, jedenfalls eher das Gegenteil von "Bildung". Genau dies ist dabei auch herausgekommen. In diesem berufspädagogischen Konzept mischten sich sozialromantische Vorstellungen mit industrie- und technikfeindlichen Attitüden sowie 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 ließ⁶⁹. Weil die tonangebende deutsche Pädagogik sich derart mit den erzieherischen Implikationen des vorindustriellen Handwerks verband, hat sie bis in die sechziger Jahre keinen Zugang zur modernen Industriearbeit gefunden; insbesondere ignorierte sie die große Zahl derjenigen Jugendlichen, die einer umfassenden Berufsausbildung gar nicht teilhaftig wurden, sondern

236

⁶⁹ Vgl. Theodor Wilhelm: Die Pädagogik Kerschensteiners. Verhängnis und Vermächtnis, Stuttgart 1957

nach dem Volksschulabschluß - oder auch schon vorher - als ungelernete oder angelernte Jungarbeiter tätig wurden. Erst seit den fünfziger Jahren stieg nämlich die Zahl der Lehrlinge kontinuierlich und die der jungen Ungelernten sank; 1962 befanden sich bereits 67 Prozent der 15-18 Jährigen in einer Berufsausbildung.

In der Industrie gelten die technischen und sozialen Regeln des Handwerks schon lange nicht mehr. Weder garantiert sie, 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. Entweder muß die systematische Ausbildung an einem eigenen Ort, etwa in einer Lehrwerkstatt, oder im ständigen Wechsel zwischen Arbeitsplatz und einem Unterrichtsraum erfolgen. Erst in den zwanziger Jahren ließ die Industrie forciert eigene Ausbildungsanstrengungen erkennen, weil im Zuge der technischen Modernisierung ihr Bedarf an gut ausgebildeten Facharbeitern stieg und das Handwerk sie nicht liefern konnte, und erst 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 1944 bereits 333. Dazu kamen fast ebenso viele Anlernberufe, die mit geringeren Ansprüchen als die Lehrberufe ausgestattet und für

untergeordnete Tätigkeiten im Betrieb bestimmt waren, und natürlich die handwerklichen Ausbildungsberufe. Rechnet man alles zusammen, gab es im Jahre 1950 rund 900 Ausbildungsberufe, 1970 immerhin noch etwa 600. Aber auch für die Industrieausbildungen wurden die handwerklichen Berufsvorstellungen und deren erzieherische Implikationen sinngemäß übernommen. Für jeden Ausbildungsberuf wurde ein sogenanntes "Berufsbild" entworfen, in dem im Hinblick auf die späteren Anforderungen beschrieben wurde, was dafür im einzelnen gelernt werden sollte.

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 oder an den Abenden freiwillig zu besuchende Fortbildungseinrichtung; sie sollte in erster Linie die Volksschule fortführen und weitergehende Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln. Aber gegen Ende des Jahrhunderts setzte sich zunehmend die Einsicht durch, daß der Betrieb selbst für systematische Unterweisungen denkbar ungeeignet ist und daß deshalb eine begleitende schulische Unterweisung nötig sei. Auf diesem Hintergrund entstand das Duale System. 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 staatliche Einflüsse und eine "Verschulung" der Berufsausbildung befürchteten. Zudem war die Berufsschule von Anfang an auch zur Fortführung der Allgemeinbildung gedacht - weniger aus Menschenfreundlichkeit, sondern vor allem zum Zwecke der Loyalitätssicherung ihrer Absolventen; in diesem Zusammenhang spielte deswegen der

Religionsunterricht eine wichtige Rolle - abgesehen von der Zeit des Nationalsozialismus. Erst im Berufsbildungsgesetz von 1969, das bis heute gilt und das den Begriff "Auszubildender", abgekürzt: AZUBI, anstelle des Begriffs "Lehrling" einführte, konnte das System der Berufsausbildung umfassend geregelt werden; die neue Wortschöpfung kam nicht von ungefähr, weil nun *alle* Ausbildungsverhältnisse, nicht nur die Vollzeitlehren, sondern auch die Anlernverhältnisse, darunter verstanden wurden.

Das Berufsbildungsgesetz erkannte an, was lange umstritten war, nämlich eine öffentliche Verantwortung für die Berufsausbildung. Vorher waren die einschlägigen Bestimmungen verstreut in Hunderten von Gesetzen, Erlassen und Verordnungen versteckt, nun wurden sie in einem einzigen Gesetz zusammengefaßt. Es schuf ein kompliziertes Kompetenzgefüge, an dem der Bund, die Länder sowie die Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer beteiligt sind. Auf diesem Hintergrund wurde auch das "Bundesinstitut für Berufsbildung" geschaffen. Es leistet Forschungs- und Dokumentationsaufgaben zur Berufsbildung, berät die Bundesregierung, bereitet die Ausbildungsordnungen vor, die die Bundesregierung erläßt, und den seit 1977 von der Bundesregierung jährlich vorzulegenden Berufsbildungsbericht. Durch die Arbeit des Instituts wird die Berufsbildung ins Licht der Öffentlichkeit gerückt. Es ist keine nachgeordnete Behörde der Bundesregierung, Entscheidungen trifft vielmehr sein Hauptausschuß, der viertelparitätisch zusammengesetzt ist aus Vertretern der Bundesregierung, der Landesregierungen, der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber. Das Berufsbildungsgesetz veränderte die pädagogische Beziehung in der Berufsausbildung und beendete somit wenigstens in diesem Punkte das überlieferte Handwerksideal: Aus dem Lehrherrn, dessen "väterlicher Zucht" der Lehrling früher unterlag, wurde der Ausbilder, dessen Beziehung zum Lehrling nun durch sachlich-rechtliche Maßgaben bestimmt ist.

Das Berufsbildungsgesetz war jedoch ebenso wie die übrige seinerzeitige Bildungsreform von ökonomischem und pädagogischem Optimismus getragen. Man glaubte einerseits, die sich andeutenden wirtschaftlichen Veränderungen durch eine lang-

fristig kalkulierte Berufsbildungsplanung vorwegnehmen, andererseits durch eine Anhebung der Leistungsansprüche die berufliche Ausbildung als mit der gymnasialen gleichwertig gestalten zu können. Diesem Ziel diene auch die Anhebung der Zahl der Berufsschulstunden von bisher 6 auf mindestens 12 und die Einführung des zweiten Berufsschultages. Diese Ausdehnung ist inzwischen umstritten; so wurde in Niedersachsen der zweite Berufsschultag ab dem zweiten Lehrjahr gestrichen und unter Beibehaltung der Pflichtstundenzahl durch verlängerten Unterricht an einem Tag oder durch Blockunterricht ersetzt.

Beide Prämissen haben sich jedoch nicht bestätigt. Trotz umfangreicher Qualifikationsforschung ist es wegen der raschen Änderungen der Berufsprofile nicht möglich, präzise Aussagen über praxisnahe Qualifikationen und die berufliche Zukunft zu machen. Die beruflichen Entwicklungen sind unvorhersehbarer als je zuvor, und nun rächt sich, daß das Gesetz am überlieferten komplexen Berufsbegriff festgehalten hat; das führt unter anderem dazu, daß die Auszubildenden gerade im praktischen Teil vieles lernen müssen, was sie anschließend nicht mehr brauchen. Um den dadurch entstandenen Schwierigkeiten zu entgehen, hat man versucht, berufsübergreifende "Schlüsselqualifikationen" zu formulieren⁷⁰. Dazu gehören demnach berufsspezifische *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz* (Lernfähigkeit, Informationsbeschaffung und -verarbeitung und Planungsstrategien), *Sozialkompetenz* (Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Sensibilität für die Probleme anderer, Teamfähigkeit) und *Selbstkompetenz* (persönliche Identität, Selbstorganisation, Konzentrationsfähigkeit).

Die angestrebte Chancengleichheit von Berufsschülern und Gymnasiasten ist ebenfalls nicht gelungen. Über beide Illusionen wird noch zu sprechen sein.

240

⁷⁰ Der Begriff geht wohl zurück auf Dieter Mertens: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung in der modernen Gesellschaft, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, 1974, S. 36 ff.

Probleme

Die grundlegenden Probleme und Widersprüche der überlieferten Berufsausbildung konnte also auch dieses Gesetz nicht lösen.

1. Dank der im Grundgesetz vorgesehenen Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern gilt es 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. Zwar schreiben die Ausbildungsordnungen präzise vor, was der Lehrling im Betrieb lernen muß, aber die Reihenfolge kann aus betrieblichen Gründen nicht generell für alle vorgegeben werden - das ist eben der Unterschied zur Schule. 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 oft geschieht. Die mangelnde Abstimmung wird oft beklagt, aber sie ist grundsätzlich nicht zu beseitigen. Wenn man die Lernchancen der jeweiligen Lernorte ernst nimmt und sie optimiert, sind sie nicht voll zu synchronisieren. Vom Lernenden aus gesehen gehört zum Lernen an unterschiedlichen Orten auch die Fähigkeit, diese Zeitverschiebung auszuhalten, etwa Fragen aus dem einen Lernort an den anderen im wörtlichen Sinne "vertagen" zu können. Viel wichtiger ist die Frage, ob der Unterricht in der Berufsschule *überhaupt* fachlich hinreichend und notwendig sowie didaktisch optimal ist.

2. Die Berufsschule ist ohnehin nur "berufsbegleitend".

"Der in der Berufsschule vermittelte Lehrstoff ist in der Abschlußprüfung vor der Kammer nur dann Prüfungsgegenstand, wenn er 'für die Berufsausbildung wesentlich

ist' (§ 35 BBiG). Formal ist die Berufsschule an der Abschlußprüfung nicht beteiligt, obgleich Lehrer in die Prüfungsausschüsse der Kammern berufen werden. Das Zeugnis der Berufsschule gehört zwar nach allgemeinem Verständnis zum Abschluß der Lehre dazu, ist jedoch für Bestehen oder Nichtbestehen der Lehrabschlußprüfung nicht ausschlaggebend⁷¹. Die Berufsschule ist also keineswegs ein gleichberechtigter Partner, und insofern ist die Rede vom "Dualen System" eigentlich ungenau. Dieser mindere Status hat vor allem Rückwirkungen auf die allgemeinbildenden Fächer (Deutsch, Sozialkunde, Sport, Religion). Da sie den Schülern oft nicht als unmittelbar berufsrelevant erscheinen, sondern sie nur an die gerade verlassene allgemeinbildende Schule erinnern, werden sie vielfach abgelehnt, obwohl sie teilweise gerade für eine Verbesserung ihrer beruflichen Aussichten dringend benötigt würden. "Die Berufsschule wird zwangsläufig immer mehr zum Reparaturbetrieb von schulischem Wissen beziehungsweise Nichtwissen. Sie können heute nicht mehr davon ausgehen, daß der Absolvent einer deutschen Schule rechnen, schreiben und lesen kann"⁷². Die Berufsschule müssen zudem auch diejenigen Jugendlichen besuchen, die sich nicht in einer Berufsausbildung befinden, sondern z.B. als Ungelernte tätig oder arbeitslos sind; das führt nicht selten zu sehr heterogen zusammengesetzten Klassen. Die Teilzeitschulpflicht endet erst mit dem 18. Lebensjahr oder mit dem Abschluß der Ausbildung. Die Berufsschule soll berufspraktischen, berufstheoretischen und allgemeinen Unterricht (Deutsch, Sport, Gemeinschaftskunde, Religion; Fremdsprachen in der Regel nicht) erteilen. Aber im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen behandelt sie der Schulträger Staat eher stiefmütterlich. Vielfach fehlen Lehrer, so daß der Unterricht nicht in vollem Umfang erteilt werden kann. Zudem müssen die Schüler oft weite Wege zurücklegen, wenn ihr Ausbildungsberuf relativ selten ist, weil sonst keine "Fachklasse" zustande käme. Insgesamt gesehen hat also die Berufsschule im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule mit teilweise erheblichen organisatorischen Problemen zu kämpfen.

242

⁷¹ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 1994, S. 574

⁷² Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers in: Der Spiegel H.26/1997, S. 24

3. Im Unterschied zur allgemeinbildenden Schule ist das Berufswesen und damit auch die darauf bezogene Ausbildung den Gesetzen des Marktes unterworfen. Der Ausbildungsvertrag ist privatrechtlicher Natur, und wenn ein Ausbildungswilliger niemanden findet, der ihm einen solchen Vertrag anbietet, bekommt er auch keine Ausbildung; das ist der Unterschied zum Hochschulsystem. Das Angebot richtet sich nach der Marktlage, oder genauer gesagt: nach der Einschätzung dieser Lage durch die Arbeitgeber. Was aber soll geschehen, wenn diese Interpretation so ausfällt wie zur Zeit, so daß zahlreiche Jugendliche keine Ausbildung finden, zu der sie andererseits keine Alternative haben?

Marktabhängig ist auch die Berufsstruktur selbst. Deshalb erhebt sich 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 aufteilen lasse, die eine lebenslange Berufstätigkeit zu tragen, also den Absolventen zuverlässig auf Dauer zu ernähren vermögen. Angesichts der sich ständig verändernden Betriebswirklichkeit ist das aber sogar für große Teile des Handwerks längst eine Illusion; denn viele Handwerksbetriebe, etwa 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. Im Jahre 1996 gab es 364 offiziell registrierte Ausbildungsberufe. Aber deren Zahl und inhaltliche Präzisierung sind ständig im Fluß. Das erwähnte Bundesinstitut für Berufsbildung ist dauerhaft damit beschäftigt, neue Berufe festzulegen und alte zu streichen, wenn sie vom wirtschaftlich-technischen Wandel überholt sind. Aber bis solche

Veränderungen umgesetzt werden können, vergehen oft Jahre. Jugendliche unter 18 Jahren dürfen nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden, sollen aber neue entwickelt oder alte geändert oder zusammengefaßt werden, ist dafür ein kompliziertes Verfahren nötig, an dem Arbeitgeber und Gewerkschaften zu beteiligen sind; nicht selten ist ein Beruf schon wieder verschwunden, wenn er endlich der Ausbildung für würdig befunden wurde. Deshalb fordert das Bundesinstitut für Berufsbildung, bei der Neuordnung von Berufen den Konsens der Sozialparteien, also der Arbeitgeber und der Gewerkschaften, nicht zu sehr in den Vordergrund zu rücken. "Wenn dieser Konsens ... nicht funktioniert, wenn die Konsensfindung von einer oder beiden Sozialparteien blockiert wird, muß der Staat als Verordnungsgeber und für das Gemeinwohl und die Berufs- und Lebenschancen junger Menschen Verantwortlicher einschreiten. Das sollte geschehen, indem den Sozialparteien eine Frist zur Einigung gesetzt wird. Verstreicht diese Frist ergebnislos, muß der Staat auch ohne vorherigen Konsens der Sozialparteien tätig werden und Rechtsverordnungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erlassen"⁷³. Eine Folge dieses weitgehend erfolglosen Wettlaufs ist auch, 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.

4. Das System der angebotenen Berufsausbildungen ist also verhältnismäßig inflexibel, und viele neue Berufstätigkeiten wie im Dienstleistungsbereich werden davon gar nicht erst erfaßt. Dabei macht sich bemerkbar, daß das Duale System traditionell an *Produktionsberufen* orientiert ist, die ein Gut sozusagen "von Hand" *herstellen*; aber dank der technologischen Entwicklung gehen solche Tätigkeiten zumindest in der Industrie immer mehr zurück. In der Vergangenheit hat man versucht, beruflichen Spezialisierungen dadurch gerecht zu wer-

244

⁷³ Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung v. 10.07.1996

den, 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, im Sinne einer "Stufenausbildung" zunächst die Grundlagen etwa der Holz- oder Metallbearbeitung zu vermitteln, 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 sechziger Jahren anzutreffenden Facharbeiter, der auf Weisung seines Meisters arbeitete, ist in den Neunzigern 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?

Die Suche nach einer möglichst viele Berufe verbindenden Qualifikationsgrundlage hat zu den erwähnten "Schlüsselqualifikationen" geführt - ein Begriff, der von daher auch auf die Schulpädagogik übergriff. Aber auch dieser Ansatz blieb unbefriedigend. "Der Versuch, mit den Schlüsselqualifikationen wenigstens etwas an thematischer Zentrierung zu leisten ... ist gescheitert, da durch ihn die Orientierungsunsicherheit nicht reduziert, sondern, im Gegenteil, gesteigert wurde. Das Schlüsselqualifikationskonzept ist eine leere Tiefe, in der das Bildungskonzept der beruflichen Lehre verschwindet"⁷⁴. Dieses Urteil wird einleuchtend, wenn man sich fragt, wie Sozialkompetenz und Selbstkompetenz denn eigentlich im Betrieb oder der Berufsschule gelernt und gelehrt werden sollen. "Selbstkompetenz" ist ohnehin eine eher mythische Figur, "Sozialkompetenz" läßt sich kaum auf Vorrat lernen, sondern steht dann an, wenn etwa in einem Betrieb das Leistungsergebnis von einer gut funktionierenden Kooperation der Beteiligten abhängt. Soziales Lernen erfolgt generell im Rahmen der entsprechenden sozialen Notwendigkeiten, man kann es nicht im Sandkastenspiel arrangieren, wie es die in den vorhergehenden Kapiteln kritisierte Schulpädagogik versucht.

245

⁷⁴ Karlheinz A. Geißler: Die Zukunft des Dualen Systems in der Bundesrepublik Deutschland, in: Loccumer Pelikan Nr. 2/1995, S. 55-61, hier S. 57

Zudem sind die "Schlüsselqualifikationen" so allgemein formuliert, daß sie auch für alle akademischen Berufe gelten können.

Ein weiterer Lösungsversuch liegt darin, bei der Entwicklung von Ausbildungsberufen zugleich die Chancen für die berufliche Weiterentwicklung der Fachkräfte durch Mobilität und Aufstieg zu berücksichtigen. In der Perspektive der Weiterbildung werde erkennbar, was ein neuer Ausbildungsberuf werden könnte. Aber auch diese Antizipation ist, da sie ja im Rahmen des Marktes erfolgen muß, wenig mehr als Spekulation.

Krise des Dualen Systems

Zusammengenommen haben diese Probleme das Duale System in eine Krise gebracht, die sich grundsätzlicher darstellt, als in den aktuellen Problemen der Lehrstellenknappheit zum Ausdruck kommt; Fundament dieser Krise ist das Berufsverständnis selbst, das dem dualen System zugrunde liegt und das im Kern immer noch aus der zünftigen Aufteilung und Unterscheidung der Berufe stammt. Die Erstausbildung begründet aber offensichtlich nur noch teilweise und mit abnehmender Tendenz einen Beruf im überlieferten und von der deutschen Pädagogik über Jahrzehnte hochstilisierten Sinne, sondern wird immer mehr zur Vorstufe einer Entlassung ins lebenslange Lernen. "Wenn die Duale Ausbildung ... immer weniger eine Statuszuweisungsfunktion besitzt und immer stärker nur mehr eine Voraussetzung für Karriereprozesse darstellt, dann gewinnt die berufliche Weiterbildung zu Lasten der beruflichen Ausbildung an Relevanz und Attraktion. Durch eine Berufsausbildung ist man heutzutage nichts mehr - im Gegensatz zu früher - man kann damit nur etwas werden. Die Berufsausbildung wird tendenziell zur Vorschule der beruflichen Weiterbildung"⁷⁵.

246

⁷⁵ Karlheinz A. Geißler: Das Duale System der Berufsausbildung hat keine Zukunft, in: Leviathan, H. 1./1997, S. 69-77, hier S. 74

Damit wird aber auch der ganzheitliche Zusammenhang hinfällig, der mit dem Begriff des Berufes herkömmlich verbunden war. "Das entwickelte Industriesystem - und die Menschen in diesem - fragen nicht mehr nach 'Bildung', um die Welt und sich in dieser Welt einzurichten, sie fragen nach rasch erneuerbaren Spezialqualifikationen und nach Fähigkeiten, sich auf die immer neuen Veränderungen immer wieder neu einzustellen, um die Welt immer schneller zu erneuern, ohne Ziel, ohne Zweck, ohne Ende, aber mit immer rascherer Zerlegung und Verdichtung von Raum und Zeit.

Mit anderen Worten: Die für den (handwerklichen) Ausbildungsprozeß typische Integration einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten (Qualifikationen) findet innerhalb der industriellen Arbeit keine Korrespondenz mehr. ... Die 'Qualifikations-Collage' braucht den Beruf, wenn überhaupt, nur noch als Illusion"⁷⁶.

Damit ist aber auch die alte pädagogische Illusion zu Grabe getragen, nach der aus dem Beruf selbst die Elemente von Bildung erwachsen können. Umgekehrt und anders als bei Klafki muß man sich die Sache vorstellen: Eine allgemeine Bildung muß *unabhängig* von jeder speziellen beruflichen Qualifikation gedacht werden und kann dieser nur in einer solchen Form zugute kommen; Allgemeinbildung und Berufsausbildung sind weniger identisch als je zuvor.

Aussichten

Die Krise des überlieferten deutschen Berufsbildungssystems ("Duales System") eröffnet folgende Perspektiven für die Zukunft:

1. Schon heute subventioniert der Staat vor allem, aber keineswegs nur in den neuen Bundesländern einen großen Teil

247

⁷⁶ Karlheinz A. Geißler: ebd. S. 72

der Berufsausbildung mit zunehmender Tendenz. Er kann zwar an die Arbeitgeber appellieren, möglichst viele Ausbildungsplätze bereitzustellen, dabei aber nicht die Marktmechanismen außer Kraft setzen. Wenn und insofern sich die Lehrlingsausbildung nicht mehr rechnet, macht es zumindest auf Dauer keinen Sinn, deswegen die Unternehmen moralisch in die Pflicht nehmen zu wollen. Immerhin stellt der Staat ihnen die Hochschulabgänger ja auch kostenlos zur Verfügung. Was also der Markt leisten kann, sollte auch in Zukunft erhalten bleiben; es kann nicht darum gehen, das Duale System über Nacht durch ein anderes zu ersetzen, wohl aber müssen die Lücken gefüllt werden, die es zunehmend hinterläßt. Wir stehen also vor dem Problem, trotz leerer öffentlicher Kassen eine Umverteilung von Mitteln innerhalb des Bildungssystems zugunsten der Berufsausbildung vornehmen zu müssen; nicht nur die Hochschulen sind bedürftig. In dieser Lage werden Fragen der *Effizienz* der eingesetzten Mittel auf allen Ebenen des Bildungswesens eine neue Bedeutung bekommen.

2. Der Staat, der mit dem Berufsbildungsgesetz die Verantwortung für die Berufsausbildung übernommen hat, muß auch Lösungen finden für den Fall, daß wie augenblicklich und wie vermutlich auch in der Zukunft Ausbildungsplätze in hohem Maße fehlen (Lehrstellenknappheit kennen wir ja nicht erst seit heute). Da der Staat aber - im Unterschied zur früheren DDR - im Bereich der Wirtschaft kein Arbeitgeber ist, kann er auch keine betrieblichen Ausbildungen von sich aus organisieren. Er ist dabei vielmehr auf *schulische* Möglichkeiten angewiesen. Deshalb ist der Ausbau des Berufsfachschulwesens dringend geboten. Nur im Rahmen von Schulen läßt sich eine hinreichend breite Grundausbildung organisieren, die dem Wandel durch sich verändernde Berufsansprüche vorzugreifen vermag. Dabei ergeben sich ebenfalls Elemente des Dualen Systems, allerdings mit anderer Akzentuierung: Der Kern der Ausbildung erfolgt in Schulen, also in unterrichtlicher Form, begleitet von Praktika in den Betrieben. In anderen europäischen Ländern ist dies die dominante Form der Ausbildung. Ein Teil der bei uns insbesondere im Dienstleistungsbereich anzutreffenden Ausbildungsangebote ist übrigens längst privat finanziert und deshalb für die Absolventen teilweise recht teuer - was die Frage einer Studien-

gebühr an Hochschulen in neuem Licht erscheinen läßt. Die Tendenz des pädagogischen Zeitgeistes, immer neue pädagogisch motivierte Forderungen zu stellen, andererseits aber alles möglichst zum intellektuellen Nulltarif anzubieten, ist unbezahlbar geworden.

3. Die unaufhaltsame Verschulung der Berufsausbildung zwingt dazu, das allgemeinbildende Schulwesen, insbesondere der Sekundarstufe I, wieder als Vorstufe künftiger beruflicher Qualifizierung zu verstehen und reformpädagogische Übertreibungen, wie sie in den vorhergehenden Kapitel geschildert wurden, rückgängig zu machen. Daß viele Lehrlinge nicht einmal die elementaren Kulturtechniken beherrschen, ist weder schicksalhaft unabwendbar, noch kann es die Ausbildungsfreude der Betriebe animieren. Dieses Problem ist schulpädagogisch hausgemacht. Wenn eine solche Revision nicht gelingt, werden nicht die Unternehmer, die nur nach ihrer Berufslogik handeln, sondern die Lehrer und ihre schulpädagogischen Ideologen dafür verantwortlich sein, wenn einem großen Teil der jungen Generation Zukunftschancen genommen werden, zumal es eben nicht mehr nur darauf ankommt, irgendeine berufliche Erstausbildung zu ergattern, sondern weiterbildungsfähig, und das heißt immer vor allem: unterrichtsfähig zu sein oder zu werden. Der reformpädagogische Affekt gegen Leistungsanforderungen, Wettbewerb, Zensuren und Unterricht infantilisiert die Schüler und nutzt ihnen im Hinblick auf ihre künftigen Ausbildungs- und Berufsanforderungen nichts.

4. Die Berufsschule als Teil des Dualen Systems muß zugleich auf- und abgewertet, ihre sogenannten "allgemeinbildenden Aufgaben" müssen überprüft werden. Die Aufgaben der Berufsschule müssen sich einerseits konzentrieren um die Berufstätigkeit selbst sowie andererseits um deren sozialen und politischen Hintergrund. Dazu gehören weder Sport - dafür gibt es inzwischen flächendeckende Freizeitmöglichkeiten - noch Religionsunterricht - was selbstverständlich nicht ausschließt, daß die Kirchen von sich aus entsprechende fakultative Angebote machen. Der Betrieb ist schließlich keine religiöse Veranstaltung, und die für den Religionsunterricht immer wieder zu vernehmende Begründung, schließlich müsse die Berufsschule auch zur Identitätshilfe beitragen, wäre nur

dann plausibel, wenn sie auch für die anderen klassischen Fächer der Allgemeinbildung - etwa Kunst oder Musik - plädieren würde. Die historischen Hintergründe, die einst angesichts des niedrigen Allgemeinbildungsniveaus der Volksschule einerseits, ihrer klassenspezifischen Zurichtung andererseits die Forderung nach Fortsetzung der Allgemeinbildung auch in der Berufsschule plausibel erscheinen ließen, sind inzwischen weitgehend verschwunden. In einer Zeit, in der jedes Kind das Maß seiner Allgemeinbildung durch entsprechende Schulleistungen selbst bestimmen kann, erscheint es eher aufdringlich, ihm diese im Rahmen der Berufsausbildung weiterhin aufzuzwingen, obwohl jetzt Interesse und Aufmerksamkeit sich verständlicherweise in eine ganz andere Richtung bewegen.

Wer eine Berufsausbildung beginnt, *verläßt* die allgemeinbildende Schule und begibt sich in einen neuen Lebensraum mit eigentümlichen Aufgaben und Anforderungen. In die Berufsschule gehören nur systematischer Fachunterricht, Deutschunterricht im Hinblick auf die Steigerung der berufsrelevanten sprachlichen Ausdrucksfähigkeit (was verhältnismäßig umfangreich zu verstehen ist), politisch-wirtschaftlicher Unterricht im Hinblick auf das Strukturverständnis und das gesellschaftliche Außenverhältnis des Betriebes und der - auch rechtlichen - Position des Arbeitnehmers in ihm, sowie Englischunterricht zur Steigerung der Kommunikationsfähigkeit im europäischen Raum und zur Benutzung entsprechender betrieblicher Einrichtungen (auch die Computersprache ist Englisch). Wenn die Berufsschule sich darauf beschränkt, die berufliche Qualifikation *und* das darin implizierte gesellschaftliche, ökonomische und ethische sachliche Umfeld zum Gegenstand ihres Unterrichts zu machen, leistet sie erheblich mehr zur Vertiefung der bisherigen Allgemeinbildung ihrer Schüler, als dies gegenwärtig unter dem konfusen Leitmotiv ihrer angeblich allgemeinbildenden Verpflichtung geschieht, die sich angesichts der Folgenlosigkeit dieser Fächer für die berufliche Qualifizierung in den Augen der Schüler eher disqualifiziert. Wer eine Berufsausbildung beginnt, wird für eine darüber hinausgehende allgemeine Bildung auf den außerschulischen Bildungsmarkt verwiesen. Ein derart auf die Berufstätigkeit und ihr gesellschaftliches Umfeld konzentrierter Unterricht darf

250

dann aber auch nicht mehr als nur "begleitend" angesehen werden, sondern muß bei der Prüfung auch gebührend angerechnet werden.

Andererseits dürfen die Betriebe aber auch keine unangebrachten Forderungen an die allgemeinbildende Schule richten, indem sie von deren Absolventen *spezielle* Einstellungen, Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsmerkmale erwarten, die sie wie "Teamfähigkeit" für ihre Mitarbeiter zu benötigen glauben; solche Fähigkeiten können ihnen nicht in einer Art von Vorratsbildung durch die Schule geschenkt werden, sie müssen sie schon selbst trainieren. Anderslautende Ansinnen sollte die Schulpädagogik zurückweisen, anstatt aus ihnen immer wieder Erziehungsziele abzuleiten, die sie doch nicht einlösen kann und die sie von ihren eigentlichen Aufgaben ablenken. Die allgemeinbildende Schule kann nur eine möglichst hohe Allgemeinbildung für möglichst viele und dazu und dabei öffentlich akzeptable Manieren vermitteln; was dazukommen soll, müssen die jeweiligen Interessenten schon selbst arrangieren.

5. Im übrigen ist davon auszugehen, daß ein immer größerer Teil der Berufsausbildung künftig aus einer möglichst hohen schulischen (Allgemein-)Bildung einerseits und Anlern- und Weiterbildungsphasen andererseits bestehen wird; das gilt auch für Hochschulqualifikationen. Damit gewinnt - wie schon früher betont wurde - das Humboldtsche Verständnis der allgemeinen Fundierung geistiger Disponibilität für noch unbekannt künftige Leistungsanforderungen eine neue Aktualität. Die Tendenz in der Bevölkerung, möglichst hohe Schulabschlüsse zu erreichen, ist also folgerichtig, falsch ist nur, deswegen die Leistungsanforderungen herabzusetzen, weil man damit niemandem im Hinblick auf die künftigen Berufsanforderungen einen Gefallen tut. Man muß sich dabei vergegenwärtigen, daß das System der Berufsausbildung, wie es sich in Deutschland entwickelt hat, mit einem relativ niedrigen Standard der Allgemeinbildung verbunden war, diesen sogar zur Voraussetzung hatte. Stellt man sich eine durchschnittliche deutsche Volksschule vor dem Ersten Weltkrieg vor, dann wird deutlich, daß damals relativ lange Lern- bzw. Anlernzeiten nötig waren, bis ein Schulabgänger zu einem brauchbaren Fach-

arbeiter herangereift war, er etwa 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 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 Massenmedien und der Konsumsektor stellen. Wären alle Jugendlichen fähig, das Abitur zu erreichen, würde sich das System der Berufsausbildung völlig verändern, wäre jedenfalls das Duale System weitgehend überflüssig. Für die schulische Anhebung der Allgemeinbildung für möglichst alle Menschen muß bekanntlich eine Menge Geld investiert werden, und erst nach dem Zweiten Weltkrieg konnte sich die Bundesrepublik - und unter anderen Bedingungen auch die DDR - dies leisten. Die höhere Allgemeinbildung immer mehr junger Menschen führt folgerichtig zu einem Verdrängungswettbewerb. 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. Je höher seine Allgemeinbildung, um so disponibler für noch unbekanntere spätere Anforderungen und Tätigkeiten wird der junge Mensch. Moderne Berufsausbildung ist insofern eigentlich keine mehr, sondern gerät immer mehr zu einer abstrakten, beruflich gerade unspezifischen, im wesentlichen unterrichtlich gestalteten allgemeinen Bildung der geistigen Fähigkeiten. Deswegen führt die These von der Gleichwertigkeit der allgemeinen und beruflichen Bildung in die Irre:

die allgemeine ist vielmehr jeder - im herkömmlichen Sinne - berufsorientierten von vornherein überlegen.

Damit stimmt auch überein, daß schon seit langem Nichtausgebildete immer weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Der Anteil der Ungelernten an den Beschäftigten hat sich in den vergangenen Jahrzehnten mehr als halbiert und liegt mit sinkender Tendenz bei etwa 15 Prozent. Deren Problem ist aber weniger, daß sie keine Berufsausbildung im klassischen Sinne des Dualen Systems abgeschlossen haben, sondern daß ihr Standard an Allgemeinbildung zu niedrig ist.

6. Deshalb müssen wir zwei Fragen von einander trennen: Die eine ist die nach den optimalen Voraussetzungen für eine moderne Berufsausbildung, die in einer Kombination von möglichst hoher Allgemeinbildung und daran anschließenden Anlern- und Weiterbildungsphasen besteht. Die andere Frage ist die nach dem Berufsschicksal derjenigen Jugendlichen, die derartigen Ansprüchen an ihre abstrahierenden geistigen Fähigkeiten nicht gewachsen sind. Für sie müssen kürzere Ausbildungswege mit weniger theoretischem Ballast angeboten werden. 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 Prozent 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. Diese innere Differenzierung der Berufsausbildung ist pädagogisch zweifellos vorteilhaft, aber sie löst nicht das Problem derjenigen Jugendlichen, die den damit verbundenen relativ hohen theoretischen Ansprüchen nicht gewachsen sind. Für Jugendliche, die aus welchen Gründen auch immer die damit verbundenen subjektiv erheblichen Verbalisierungsanforderungen 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. Gerade das Handwerk ist nun

für solche Jugendliche, die wegen ihres geringen Selbstwertgefühls einer größeren persönlichen Betreuung bedürfen, besonders geeignet. Für sie 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 dessen praxisorientierte Konzeption aus pädagogischen Gründen angewiesen. Wenn es das Duale System nicht gäbe, müßte man es eigens für sie erfinden.

Alles in allem wird das Berufsbildungssystem flexibler werden müssen, als es heute noch organisiert ist. Das Duale System wird nicht verschwinden, aber vermutlich weiter zurückgehen. Außerdem muß es künftig im Rahmen der Europäischen Union in Wettbewerb treten mit den Ausbildungssystemen der Nachbarländer, die im wesentlichen auf schulischen Formen beruhen.

254

11. Bildung als Teilhabehilfe

Der Blick auf die Veränderungen in der Wirtschaft und damit auch des Arbeitsmarktes sowie der Berufsausbildung hat gezeigt, daß eine Neubesinnung auf das, was in den Schulen gelernt werden muß, keineswegs nur die Bildungstheoretiker angeht, denen man leicht Weltfremdheit bescheinigt, sondern von eminent lebenspraktischer Bedeutung ist. So wie heute über weite Strecken Schulunterricht verstanden und von der Reformpädagogik propagiert wird, taugt er weder zur Aufklärung der jungen Generation über ihre Welt, noch hilft sie ihr dabei, diese zu gestalten. Deshalb ist eine Revision der gegenwärtigen Lage in dem Sinne nötig, daß das Bildungswesen unter einer Leitidee neu bestimmt werden muß, die seine ausufernden Ziele und Aufgaben wieder ordnet und konzentriert; sie läßt sich im Begriff der Bildung zusammenfassen. Damit schließt sich der Kreis meiner Überlegungen, die ja mit einer Beschreibung der wesentlichen Aspekte der klassischen Bildungsidee begannen, deren Niedergang schilderten sowie die reformpädagogischen Ersatzkonzepte einer Prüfung unterzogen und verwarfen.

Gleichwohl sind die reformpädagogischen Gedanken nicht durchweg falsch, sonst würden sie ja auch keine Gefolgschaft finden⁷⁷. Vielfach werden an und für sich richtige pädagogische Aspekte nur einseitig akzentuiert und verlieren dadurch ihren Sinn. Deshalb geht es bei der Neuformulierung des Bildungskonzeptes auch darum, diese Übertreibungen wieder zurechtzurücken.

Bildungswissen als Teilhabewissen

Hier ist noch einmal an den im I. Teil erwähnten Unterschied zwischen Handlungs- und Bildungswissen zu erinnern: Im Rahmen von Alltagshandlungen Wissen zu erwerben ist eine naturwüchsige Selbstverständlichkeit, dient dem sozialen und physischen Überleben; die Bereitschaft dazu kann bei jedem Menschen von Geburt an unterstellt werden, wie weit

255

⁷⁷ Vgl. Klaus Westphalen: Retten, was zu retten ist. Von der Aufgabe der Schule, trotzdem Allgemeinbildung zu vermitteln, in: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 47/48, 27.11.97, S.3

seine Fähigkeiten im Einzelfall auch reichen mögen. Im Vergleich dazu ist Bildungswissen eine kulturelle Erfindung; die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, kann keineswegs von vornherein bei jedem Menschen vorausgesetzt werden, wie wir an Kindern immer wieder beobachten können. Der Vorteil, diese Art Wissen zu erwerben, besteht darin, sich von den unmittelbaren Interessen und Bedürfnissen zeitweise distanzieren zu können und zu fragen, wie die außersubjektive Welt unabhängig davon beschaffen ist; auf diese Weise kann gleichsam ein Standpunkt oberhalb der unmittelbaren Lebensvollzüge gewonnen werden, der das geistige und damit auch das praktische Repertoire der Handlungsmöglichkeiten auf Dauer erheblich zu erweitern vermag. Am Beispiel der Berufsausbildung war das deutlich geworden: Wenn ich jemanden lediglich im Hinblick auf aktuell benötigte Tätigkeiten ausbilde, kann das, was er lernt, wertlos geworden sein, wenn seine Ausbildung beendet ist, weil es diese Tätigkeiten schon nicht mehr gibt. Strebt seine Ausbildung dagegen von vornherein ein höheres, allgemeineres Niveau an, dann kann er sich später verhältnismäßig mühelos auf sich ändernde Tätigkeiten einlassen. Um es an einem einfachen Beispiel klarzumachen: Wer flüssig lesen und schreiben kann und über einen überdurchschnittlichen Wortschatz verfügt, kann sich schon allein deshalb besser auf neue Situationen etwa am Arbeitsplatz einstellen als jemand, dem es daran mangelt. "Bildung" war und ist die einzig erfolversprechende pädagogische Antwort auf rapide gesellschaftliche Veränderungen, deren künftige Resultate nicht hinreichend vorausszusehen sind. Bildungs- und Handlungswissen sind allerdings keine Alternativen, als könne man zwischen ihnen wählen; Bildungswissen kann sich vielmehr ohne Handlungswissen nicht aufbauen, beide Formen sind aufeinander angewiesen. Deshalb ergibt es durchaus Sinn, beide auch im Unterricht zu pflegen. Meine Kritik an der Schulreformpädagogik richtet sich nicht dagegen, daß sie eine Aufklärung des handlungsorientierten Wirklichkeitszugangs der Schüler anstrebt, sondern daß sie nicht darüber hinausgeht, ihn nur fortschreibt. Damit Erwachsene in die Lage versetzt werden, unter sich stets verändernden gesellschaftlichen, nicht zuletzt auch öko-

nomischen Bedingungen ihre Teilhabemöglichkeiten optimal zu nutzen, müssen sie die dafür erforderlichen Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter möglichst breit zu entfalten und zu üben lernen. Sie benötigen also eine Art von Grundbildung, die gemeinhin Allgemeinbildung genannt wird, und die nur in Schulen, nicht aus den üblichen Lebenserfahrungen heraus erworben werden kann. Im Prinzip können zwar auch Erwachsene sich diese Grundbildung noch erarbeiten, aber das ist aus mindestens zwei Gründen besonders mühsam. Einmal nimmt die Breite der Lernfähigkeit des Menschen mit dem Alter ab, und zum anderen wird sie durch die sozialen Pflichten des Erwachsenen - etwa zum Erwerb des Lebensunterhaltes für sich und seine Familie - entscheidend begrenzt, während das Kindes- und Jugendalter davon in der Moderne gerade freigestellt wurde.

Damit sind wir bei der Schule und der *Allgemeinbildung*, die sie vermitteln soll. Ihr Leitgedanke ist, Grundlagen für möglichst *alle* aktuellen wie künftigen Handlungsperspektiven einschließlich der selbständigen Weiterbildung zu legen. Was aber kann das heißen, und was soll warum dazugehören? Nicht alles, was an Wissen überhaupt zur Verfügung steht, kann ja in der Schule tatsächlich gelernt werden, dazu würde - von allem anderen abgesehen - schon einfach die Zeit fehlen. Die Schulreformpädagogik hat - wie wir sahen - dieses Problem auf zwei Weisen zu lösen versucht: durch Aufzählung aller möglichen, an sich durchaus wünschenswerten Fähigkeiten, die allerdings keine Schule wirklich realisieren kann, einerseits, und andererseits dadurch, daß sie die Aufgabe der Auswahl dessen, was gelernt werden soll, den Schülern weitgehend selbst überträgt. Ausuferung der Ziele einerseits und deren Subjektivierung andererseits lösen aber nicht die Aufgabe festzulegen, was der Schüler *heute* lernen muß, damit er *morgen* Lebenssituationen, die noch niemand genau kennt, zu seinem und seiner Mitmenschen Nutzen optimal gestalten kann. Man muß schon genauer darüber nachdenken, was dafür grundlegend und also notwendig, und was andererseits auch entbehrlich ist: das an und für sich Mögliche muß auf das unbedingt Nötige konzentriert werden.

Die überlieferte Bildungstheorie hat die Frage der Konzen-

tration der Fächer und Stoffe mit der Kategorie der "Bildungswirksamkeit" zu beantworten versucht. "Bildend" soll demnach das sein, was an einem Fach oder Stoff zu einer "wechselseitigen Erschließung" von Kind und Welt führt⁷⁸. Aber das ist kaum mehr als eine Metapher, die jedenfalls die unbegrenzte Fülle des Wißbaren nicht zu sortieren vermag. Was gehört dazu, und was warum nicht? Da die Welt uns von sich aus nicht sagt, wie sie als lehrbare geordnet ist - deshalb gibt es ja die permanenten Versuche der Wissenschaften, sie zu erklären - müssen wir derartige Gesichtspunkte erst von außen an sie herantragen: Zum Zweck der Lehre - wie auch der Forschung - müssen wir die Welt und ihre einzelnen Aspekte erst einmal entsprechend konstruieren. Aber auch das reicht nicht. Man kann nicht "an und für sich" lehren, weil das ins Uferlose führen würde, vielmehr ist eine vernünftige Auswahl nur zu treffen, wenn wir dafür einen *Zweck* angeben: jemand soll anschließend etwas *Bestimmtes* wissen oder können - eine Anzahl englischer Vokabeln etwa oder eine berufliche Fertigkeit. Je begrenzter die Zwecke sind, um so genauer lassen sich entsprechende Inhalte lehren. Deshalb haben es Lehrer einer Fahrschule verhältnismäßig leicht, ihren Unterrichtsstoff zu präzisieren, weil das Ziel verhältnismäßig genau zu bestimmen und damit auch zu begrenzen ist. So einfach ist dies für Lehrer einer allgemeinbildenden Schule nicht, die über Jahre fast täglich unterrichten müssen, wobei das Spätere auf dem Früheren aufbauen soll; zudem soll die Gegenwart des Kindes mit seiner Zukunft in einen Bezug gesetzt werden, der auch ihm selbst verständlich ist. Unter diesen Bedingungen muß der *Zweck* der Sache allgemeiner formuliert sein als im Fall der Fahrschule.

Das nächste Problem besteht darin, das, was gelehrt werden soll, in einer zeitlichen Reihenfolge zu ordnen. Im Kopf des Lehrenden ist das Wissen, das gelehrt werden soll, *gleichzeitig* vorhanden, es muß aber in ein zeitliches *Nacheinander* verwandelt werden, weil wir einen geplanten Lernprozeß nur "Schritt für Schritt", also in einer geordneten zeitlichen Folge für uns selbst wie für andere veranstalten können. Lehren und Lernen sind *verzeitlichte* Vorgänge. Weil das so ist, müssen Entscheidungen über Anfang und Ende eines Lehr- und Lern-

258

⁷⁸ Vgl. Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959

prozesses, über die Auswahl der Stoffe und ihre Reihenfolge getroffen werden. Solche Entscheidungen erfolgen im Rahmen unserer politisch-gesellschaftlichen Verfassung auf mindestens zwei Ebenen: auf der *politischen* Ebene im Hinblick auf die Fächerstruktur und die Lehrplanvorgaben, auf der *professionell-pädagogischen* Ebene im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer. In den letzten Jahrzehnten hat dabei auf den ersten Blick eine Verschiebung zugunsten der professionellen Ebene - also der vom Lehrer zu verantwortenden - stattgefunden. Aus politischen Gründen, nämlich wegen der zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft, mußte die staatliche Lehrplanhoheit zurückgenommen werden, und in diese Lücke trat die didaktische Kompetenz und Entscheidungsfreiheit der Lehrer ein; *sie* hatten jetzt in einem erheblichen Maße über Bildungs- und Lernziele zu entscheiden, das gehörte nun zu ihrer professionellen Kompetenz. In der DDR dagegen war es umgekehrt; dort wurden die Lehrstoffe zentral festgelegt, und die Lehrer waren weitgehend nur ausführende Organe dieser Vorgaben. Sieht man jedoch genauer hin, dann zeigt sich ein Widerspruch. Einerseits ist bei uns dieser Freiraum der Lehrer wieder eingeschränkt worden durch Lernzielvorgaben und daran geknüpfte erzieherische Ziele, was schon äußerlich daran erkennbar ist, daß die staatlichen Lehrpläne immer umfangreicher geworden sind, während sie Anfang der sechziger Jahre noch auf wenigen Druckseiten Platz fanden. Sie haben sich auch erheblich vermehrt. Im Jahre 1995 gab es in der Bundesrepublik für das allgemeinbildende Schulwesen (ohne Sonderschulen) etwa 1900 Lehrpläne, zwischen 1980 und 1985 waren mit deren Abfassung etwa 900 Lehrplankommissionen mit ca. 3000 Mitgliedern beschäftigt. Andererseits nehmen die Lehrer diese Überproduktion kaum mehr zur Kenntnis⁷⁹. Hier sind gremiale Selbstläufe entstanden, deren Resultate gar nicht mehr in einem grundlegenden Bildungskonzept zusammengefaßt werden können. Die Richtlinien und Lehrpläne dienen inzwischen offensichtlich vor allem politischen Rechtfertigungen, während die Lehrer sich in der Schulpraxis weitgehend auf ihre eigenen Entscheidungen verlassen müssen. Diese Kluft

259

⁷⁹ Klaus-Jürgen Tillmann: Brauchen Lehrer Lehrpläne? in: Neue Sammlung H. 4/1997, S. 585-601, hier S. 587

muß sich jedoch wieder schließen, die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten müssen gegenüber der Öffentlichkeit wieder hervortreten können. Selbst wenn dies aber gelingt, sind die Entscheidungen auf beiden Ebenen - der politischen und der professionellen - nicht eindeutig ableitbar aus wissenschaftlichen, politischen oder pädagogischen Vorgaben; es gibt immer mehrere plausible Möglichkeiten, wie es eben auch im Begriff der Entscheidung zum Ausdruck kommt.

Gleichwohl müssen solche Entscheidungen nicht blind und willkürlich erfolgen. Es gibt Prinzipien, die dabei als Maßstäbe dienen können. Dazu gehört in erster Linie die Forderung nach einer höchstmöglichen Allgemeinbildung für möglichst *alle* Kinder; sie ist im Kern eine *politische*, die aus der Vorgabe einer grundsätzlich gleichberechtigten Partizipation aller Bürger erwächst. Niemand könnte heute mehr mit Aussicht auf Erfolg etwa für ein klassen- oder schichtenspezifisches Bildungssystem plädieren. Deshalb erscheint es mir sinnvoll, die Bildungsinhalte und damit auch die Stoff- und Fächerkonzentration von dieser demokratisch-politisch begründeten Prämisse aus zu entwerfen: Bildung dient einer optimalen *Partizipation* des Kindes und künftigen Erwachsenen an den gesellschaftlichen Möglichkeiten, Allgemeinbildung legt dafür eine für möglichst alle Kinder gemeinsame Grundlage.

Die partizipatorische Begründung ist besser zu konkretisieren als die bildungstheoretische, und sie wäre auch eher konsensfähig; denn niemand wird bestreiten, daß die Kinder lernen sollten, die tatsächlichen Chancen, die unsere Gesellschaft ihnen bietet, auch zu nutzen. Die Möglichkeit eines politischen Konsenses ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig, weil es keinen Sinn macht, Bildungskonzepte zu entwerfen, die - wie das von Klafki - nur von einer gesellschaftlichen Teilgruppe akzeptiert werden können. Zwar ist es durchaus sinnvoll, daß innerhalb eines konsensfähigen Rahmens bestimmte Schulträger wie etwa die Kirchen noch eigene Akzente setzen können, aber generell muß die für *alle* Kinder geltende Bildung wieder zu einem Diskurs der *ganzen* Gesellschaft und ihrer politischen Repräsentanten gemacht werden. Sie ist eine zu wichtige *öffentliche* Angelegenheit, als daß man sie einfach - wie in den letzten Jahrzehnten geschehen - den begrenzten Kompetenzen

und Vorlieben einiger Professoren, Verwaltungsbeamter, Lehrer und Eltern sowie anonym bleibenden Gremien überlassen dürfte. Ohne eine entschiedene Repolitisierung, die einen neuen Grundkonsens anstrebt, werden die nötigen Verbesserungen nicht zu erreichen sein. Dafür scheint mir der partizipatorische Ansatz von allen bisherigen Vorschlägen am ehesten geeignet.

Im Ausgangspunkt einer optimalen gesellschaftlichen Partizipation lassen sich auch die kritisierten reformpädagogischen Ansätze wieder aufnehmen, insofern sie im Prinzip zu Recht darauf drängen, daß der Schulunterricht dem heutigen und künftigen Leben der Schüler dienen soll. Dieses Ziel hatte ja auch das lernzielorientierte Curriculum-Konzept im Sinn, indem es typisierte Lebenssituationen zum Ausgangspunkt der Überlegungen machte. Es ging ebenfalls von der prinzipiell uneingeschränkten Teilhabe jedes Kindes am gesellschaftlichen Leben aus. Allerdings scheiterte es an dem Bemühen, durch allzu genaue Lernzielkonstruktionen zuviel Einzelheiten der Lebensbewältigung vorwegzunehmen, und vor allem daran, daß damit immer eine erzieherisch gemeinte *Bewertung* der Teilhabe verbunden war. Die Schüler sollen sich demnach nicht "irgendwie" am Fernsehen, am Freizeitmarkt, am künftigen Berufsleben beteiligen, sondern dies "emanzipatorisch", "selbstbestimmt" und "sozialfähig" tun.

In diesem Punkte besteht jedoch eine erhebliche Differenz zu meinen Vorstellungen. Ich verzichte auf derlei Bewertungen, nicht, weil ich sie nicht teile, sondern weil ich sie in Verbindung mit der Bildungsaufgabe der Schule für illusorisch halte; es sind gutgemeinte Leerformeln, die in Wirklichkeit nicht planmäßig als Ziele ins Auge gefaßt werden können. *Wie* die Schüler außerhalb der Schule und später als Erwachsene ihre Teilhabemöglichkeiten realisieren, ob sie es überhaupt in dem ihnen objektiv möglichen Maße tun, welche Moralität sie dabei erkennen lassen - all dies kann die Bildungsschule nicht vorwegnehmen. Sie kann nicht wissen, ob dabei "das Gute" - was immer das sein mag - zum Zuge kommen wird oder nicht. Deshalb sollte die Schule endlich aufhören, ihre Bildungsaufgabe mit solchen Ansprüchen zu garnieren. "Bildung", die die Welt und die Stellung des Menschen in ihr in den Grundzügen

aufklärt, ist ein pädagogischer *Selbstzweck*, der nicht durch andere Zwecke erst geheiligt werden muß. "Erziehung" - in Familie, Schule, Jugendarbeit, Sozialpädagogik - ist *auch* nötig, verdankt sich aber ganz anderen Begründungen. Erziehung geschieht im Hinblick auf den Erhalt von Sozialverbänden und findet deshalb überall im Leben in irgendeiner Form statt, wo immer Menschen miteinander zu tun haben und aufeinander angewiesen sind. Bildung dagegen dient der *Aufklärung* aller dieser Zusammenhänge - auch der erzieherischen, wenn die Schüler dafür alt genug sind.

Bildung und Erziehung

Da die erzieherische Überformung der Bildung uns im reformpädagogischen Denken immer wieder begegnet, muß dieser Punkt hier noch einmal klargestellt werden. Der Begriff Erziehung setzt immer einen Bezug zu einem *Kollektiv* voraussetzt, zur *Individualität* kann man nicht erziehen; das Individuum findet seine Form vielmehr in tätiger Auseinandersetzung mit äußeren Ansprüchen, auch mit erzieherischen. Erzieherische Vorgaben, Ziele und Arrangements können Individualisierung als persönliche Leistung des Kindes fördern oder hemmen, aber nicht zum Programm erheben. Erziehung hat herkömmlicherweise gerade nicht die Individualität des Kindes im Blick, sondern etwas, was es mit anderen *gemeinsam* haben soll: Überzeugungen, Verhaltensweisen, Einstellungen. Erziehung zur Individualität wird zwar immer wieder von Reformpädagogen (und auch von anderen) ins Feld geführt, aber gemeint ist, wenn man genauer hinsieht, eher, daß das Individuum sich *anderen* Gemeinsamkeiten anschließen soll, als sie *vordem* gültig waren. Man kann dies gerade an der ersten reformpädagogischen Bewegung um die Jahrhundertwende studieren; deren Repräsentanten verbanden mit dem Hinweis auf die individuellen persönlichen Rechte ihrer Schüler oder Zöglinge immer auch den Appell, sich denjenigen Vorstellungen und Verhaltensweisen anzuschließen, die sie selbst als Pädagogen anboten. Niemand hat das schon damals deutlicher gesehen als der radikale Erziehungskritiker Alexander S. Neill⁸⁰, und

262

⁸⁰ Vgl. Axel D. Kühn: Alexander S. Neill, Reinbek 1995; Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung, Weinheim-München 1997, S. 189 ff.

wir sollten aufmerksam verfolgen, welche kollektiven Ansprüche sich unter den gegenwärtigen reformpädagogischen Ideen verbergen, die sich - wie die erwähnten Denkschriften - viel auf die Betonung der Subjektivität des Schülers und des Kindes überhaupt zugute halten.

Nun ist eigenartig an der gegenwärtigen Diskussion, daß der Ruf nach mehr oder anderer oder besserer Erziehung zu einem Zeitpunkt laut wird, wo die objektiven historischen und kulturellen Voraussetzungen dafür weitgehend entschwunden sind. Man muß sich doch nur fragen, woher die für eine Wiederentdeckung der Erziehung benötigten kollektiven Selbstverständlichkeiten eigentlich kommen sollen. Im Hinblick auf die Schule kämen dafür die Lehrer, die Eltern und der Staat in Frage.

Die Lehrer als Kollegium könnten ein solches Kollektiv darstellen. Der gesellschaftliche und normative Pluralismus hat aber längst auch die Kollegien ergriffen, die in vielen pädagogischen Fragen nicht mehr einer Meinung sind und auch nicht mehr sein können. Selbst in den Punkten, die eigentlich ein gemeinsames Berufsinteresse zum Ausdruck bringen - Umgang mit Forderungen der Eltern; disziplinarische Regelungen für die Schüler - ist in vielen Kollegien keine Einigkeit mehr zu erzielen; dabei zeigen alle Beobachtungen und Erfahrungen, daß die vielbeschworenen Disziplinprobleme sich auf ein Minimum reduzieren, wenn ein Kollegium nach einheitlichen Grundsätzen darauf reagiert, wenn es also in diesem Sinne kollektive Vorgaben macht ("An unserer Schule gilt dies und das, und zwar immer, in allen Klassen und bei allen Lehrern"). Aber auch das kann nur ein wenn auch wichtiger Minimalkonsens sein. Im übrigen vertreten die Lehrer jeweils einzeln ihre persönlichen Auffassungen in pädagogisch relevanten Fragen. Das muß übrigens für die Schüler keineswegs verwirrend sein, weil sie auf diese Weise ja auch erfahren können, wie ein und derselbe Beruf individuell variiert werden kann.

Hinzu kommt, daß im Unterschied zu früheren Zeiten die Schule sich von ihren jeweiligen Milieus emanzipieren mußte. Ich denke dabei insbesondere an das katholische, evangelische, bildungsbürgerliche und sozialistische Milieu. "Erziehung" *durch* die Schule war früher im wesentlichen Erziehung

zu demjenigen Milieu, in dessen Rahmen sie sich verstand. Im Pluralismus ist jedoch dieser kollektive Bezug weitgehend verschwunden, die Schularbeit befindet sich nicht mehr in Übereinstimmung zur übrigen Sozialisation, sie wird vielmehr zu einem spezifischen Instrument im Konzert der gesamten Sozialisation⁸¹. Aus diesem Grunde war auch die Rekonfessionalisierung der Volksschule nach dem Kriege auf die Dauer aussichtslos; ihr entsprach einfach keine soziokulturelle Realität mehr.

Die Elternschaft repräsentiert ebenfalls kein kollektives Milieu mehr, auf das sich ein schulischer Erziehungswille generell stützen könnte. Vielleicht ist ein Rest davon noch im kulturellen Umkreis privater konfessioneller Schulen zu finden. Aber sonst stehen die Eltern der Schule im allgemeinen *einzel*n gegenüber. Wenn sie etwas Kollektives repräsentieren, dann handelt es sich meist um von den Massenmedien transportierte pädagogische Moden, denen aber keine soziale Wirklichkeit und vor allem keine soziokulturelle Verbindlichkeit mehr im Sinne der alten Milieus entspricht. Das gilt auch für die sogenannten "neuen Milieus", die die Soziologen ausgemacht haben. Im Vergleich zu den alten handelt es sich hier eher um "Szenen" - alternative, autonome - von denen jedoch bisher keine kulturell prägend werden konnte.

Der Staat schließlich kann in seinen Schulen nicht erziehen, weil er diesseits der Legalität alle wesentlichen normativen Entscheidungen freigegeben hat und deswegen den Schülern nicht mehr vorschreiben kann, wie sie sich in Alltagsfragen zu verhalten haben. In der Öffentlichkeit ist inzwischen alles erlaubt, was nicht per Gesetz verboten ist. Zu meiner Schulzeit konnte die Schule noch Rechenschaft über mein außerschulisches Freizeitverhalten verlangen, das war in der Schulordnung so vorgesehen und wurde im Konfliktfall auch geltend gemacht, und dies weit vor einem Gesetzesbruch; von einem Schüler wurde damals ein bestimmtes Verhalten in der Öffentlichkeit "selbstverständlich" erwartet, da wartete man nicht erst darauf, daß er ein Gesetz übertrat.

Dem Ruf nach "mehr Erziehung" in der Schule sind also die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür weitgehend abhanden gekommen, so daß es keinen Sinn mehr ergibt,

264

⁸¹ Dazu ausführlicher Hermann Giesecke: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996

einfach eine Liste des erzieherisch Wünschbaren aufzustellen und der Schule zu sagen, sie solle das alles nun auch verwirklichen. Und wie immer, wenn einer Idee die Wirklichkeit davongelaufen ist, für die sie einmal tragfähig war, droht daraus die Gefahr der Ideologisierung. "Schülerorientierung", "Lebensweltorientierung", "soziale Integration", "soziales Lernen" - das sind alles von außen an den Unterricht herangetragene Ziele. Solche erzieherischen Vorgaben, die uns in den schulreformerischen Texten immer wieder begegnet sind, werden dann auf den Unterricht übertragen, so daß nur noch das gelehrt wird, was diesem Ziel dient; die objektive Wirklichkeit, die der bildende Unterricht ja eigentlich aufklären soll, wird von daher sortiert und instrumentalisiert. Derartige erzieherische Ansprüche erweisen sich darüber hinaus als bodenlos, weil der Unterricht von immer neuen erzieherisch gemeinten Absichten geradezu überschwemmt wird; über die Schiene "Erziehung" werden Ansinnen an die Schule herangetragen, die im Prinzip grenzenlos und auch allen möglichen Moden des Zeitgeistes ausgeliefert sind. Vertrat die Schule früher im wesentlichen die Ideologie des ihr zugehörigen Milieus, so produziert die reformpädagogische nun eine eigene, und die ist - wie wir gesehen haben - durch einen anti-intellektuellen, anti-kognitiven und insofern auch anti-aufklärerischen Affekt gekennzeichnet, ferner durch Emotionalisierung und durch Überbetonen menschlicher Nähebeziehungen - alles Momente, die den Unterricht immer mehr entwerten. Eine Variante davon ist die vorgängige Moralisierung von Sachverhalten, die schon bis in manche Richtlinien vorgedrungen ist. Die Moralisierung der Welt tritt an die Stelle ihrer Aufklärung.

Es wäre jedoch ein Mißverständnis anzunehmen, nun würde überhaupt nicht mehr erzogen. Ohne Erziehung könnte keine Sozialform - von der Familie bis zur gesamten Gesellschaft - existieren. Aber es gibt keine *generelle* Erziehung mehr, sondern nur noch jeweils *partielle* Erziehungseinwirkungen. Auch die Schule muß zumindest in dem Maße ihre Schüler erziehen, daß sie ihren Zweck, Kinder erfolgreich zu unterrichten, auch erfüllen kann.

Bildung und Aufklärung

Bildung war von Anfang an ein Kind der Aufklärung. Heute ist es - gerade auch in reformpädagogischen Kreisen - Mode geworden, den Gedanken der Aufklärung als historisch überholt zu betrachten, weil das damit verbundene Versprechen, die menschlichen Verhältnisse durch die Anwendung der Vernunft zu verbessern, nicht erfüllt wurde, sondern gerade in diesem Jahrhundert eher ins Gegenteil umgeschlagen ist. Darauf berufen sich heute viele irrationalistische Tendenzen, die etwa auf "Leben", "Gefühl", "Phantasie", "Emphase", "Eingebung" "Kreativität" setzen und die ja auch in der Reformpädagogik eine bedeutende Rolle spielen. Dieser Einwand kann aber nur den mit dem Zeitalter der Aufklärung verbundenen philosophischen und wissenschaftlichen Optimismus treffen, der teilweise totalitäre Züge angenommen und uns dadurch seine Grenzen deutlich gemacht hat. Aber die gesellschaftlichen Probleme - gerade auch die "Schlüsselprobleme" - werden ohne Anwendung wissenschaftlicher Rationalität nicht lösbar sein - allerdings auch nicht ohne Nachdenken über die *Ziele*, um die es dabei gehen soll. Mit *beidem* soll die Bildungsschule bekannt machen. So gesehen ist sie eine Art von geistiger Zukunftswerkstatt für die junge Generation. Diese Funktion kann sie aber nur gewinnen, wenn sie in zeitweilige Distanz zur Lebenswirklichkeit der Schüler tritt, die ja immer wieder aufgehoben ist, sobald die Schüler die Schule täglich verlassen haben. Dies ist der im Kern optimistische gesellschaftliche Sinn der Bildungsschule, sie vertraut auf die Fähigkeit der nachwachsenden Generation, künftige Probleme lösen zu können, während die Reformpädagogen mit ihrem kulturkritischen Lamento den Eindruck erwecken, nach ihnen käme nur noch das allgemeine Elend. Indem die Gesellschaft der nachwachsenden Generation die Möglichkeit einer solchen geistigen Bildung gewährt, investiert sie in einem viel umfassenderen Sinn in ihre Zukunft, als wenn sie den Blick lediglich auf die aktuellen ökonomischen Aspekte richtet, wie es gegenwärtig in der Standortdebatte vielfach geschieht. Das der Aufklärung verpflichtete Angebot der Bildung führt künftig möglicherweise zu Problemlösungen - im Hinblick auf die

Verteilung der Arbeit, die Neuordnung der sozialen Systeme, die bevorzugten Werte eines gelingenden Lebens - die die gegenwärtig tonangebenden Generationen sich nicht vorstellen können oder vielleicht sogar ablehnen würden. Wer der nachwachsenden Generation eine entsprechende Bildung eröffnet, läßt auch ein erhebliches *kritisches* Potential aufkommen. Bildung als Teilhabehilfe ist also gerade nicht im Sinne einer bloßen Anpassung an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse gemeint, sondern im Gegenteil als Entwicklung eines individuellen wie kollektiven geistigen Potentials, das diese Verhältnisse kritisch zu überprüfen vermag, ohne Weltfremdheit zu provozieren. Gerade deshalb aber kann die unmittelbare Lebenswelt der Schüler *nicht* das didaktische Zentrum des bildenden Unterrichts sein.

"Weil schulischer Unterricht über den Lehrplan dem Schüler die Erfahrungswelt öffnet, indem er Sachverhalte thematisiert, die dieser in seiner Lebenswelt und in seinem Umgang nie erfahren hätte, kann der Lehrplan nicht der Erfahrungswelt des Schülers oder der Lerngruppe unterstellt werden, wie dies in der Konsequenz des 'offenen Unterrichts' gefordert wird. Aus der besonderen Leistung der Schule, Ort der Methode zu sein, mit der das Wissen systematisch erarbeitet und als System begreifbar wird, folgt weiterhin, daß diese Zugangsweise nicht durch einen erfahrungsorientierten Umgang mit den Gegenständen ersetzt werden kann, in dem sich das Wissen und die Wissenschaften nur in Bezug auf die Praxis und von der Praxis her erschließen"⁸².

Um also die objektiv möglichen gesellschaftlichen Teilhaben optimal realisieren zu können, brauchen Kinder, Jugendliche und selbstverständlich auch Erwachsene grundlegende, systematisch strukturierte Kenntnisse über die jeweiligen Wirklichkeitsaspekte. Sie brauchen darüber zutreffende Vorstellungen, ein den Sachverhalten angemessenes Bewußtsein.

267

⁸² Horst Wollenweber: Unterrichts- oder Lebensschule?, in: Kurt Aurin/ Horst Wollenweber (Hg): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine "andere Schule"? Bad Heilbrunn 1997, S.47-62, hier S. 55 f.

Abstraktheit der Bildung

Mit der demokratisch-politisch begründeten Forderung nach möglichst *gleichen* optimalen Partizipationschancen für *alle* Kinder ist aber ein Problem verbunden, das es früher so nicht gab. Solange man davon ausgehen konnte, daß die Kinder auch als Erwachsene im allgemeinen in demjenigen sozialen Umfeld bleiben würden, aus dem sie stammten - als es also noch die Klassen- und Standesschule gab - , war es viel einfacher vorauszusehen, was sie für eine optimale Partizipation etwa an ihrem Arbeiter-, Bauern- oder Bildungsbürgermilieu tatsächlich lernen mußten. Die soziale Begrenzung der Perspektiven ermöglichte auch eine entsprechende didaktische Beschränkung des Bildungsangebotes und machte diese sogar sinnvoll. Wenn wir aber davon ausgehen müssen, daß sich erst im künftigen Leben entscheiden wird, in welchem beruflichen, politischen oder kulturellen Rahmen das Kind sich bewegen wird, erhält die Frage nach den dafür nötigen Bildungsangeboten eine eigentümliche Unschärfe. Das Bildungsangebot muß dann relativ abstrakt konzipiert werden, nämlich zumindest am Anfang gleich für den künftigen Philosophieprofessor wie für den ungelernten Arbeiter, für den künftigen Berufspolitiker wie für den nur sein Stimmrecht ausübenden Bürger, für den Techno-Fan wie für den Mozartliebhaber; denn niemand - auch das Kind nicht - kann voraussehen, welchen Gebrauch er später von den ihm objektiv möglichen Teilhaben tatsächlich machen will oder kann. Dies hängt von vielerlei Faktoren ab, nicht zuletzt davon, in welchen Bezugsgruppen die Menschen später leben und welche Maßstäbe dort gültig sein werden. Die kulturelle Beteiligung mag sich dann auf die Unterhaltungsangebote des Fernsehens beschränken oder im regelmäßigen Theaterbesuch münden. Die Bildungsschule kann also letztlich nicht die wodurch auch immer verursachten Ungleichheiten egalieren, wie reformpädagogische Vorstellungen hoffen. Darin liegt auch nicht ihr demokratisch-politischer Auftrag, sondern lediglich darin, Möglichkeiten selbständiger Zukunftsorientierungen zu eröffnen. Wir müssen im Bildungskonzept alle Optionen offen halten, obwohl wir schon aus der Lebenserfahrung wissen, daß vieles in

vielen Fällen gar nicht gebraucht oder verwendet werden wird; aber dies ist nur eine statistische Prognose, die wir im Einzelfall nicht vorhersagen können. Insofern ist der oft in der Schule und sogar an der Universität zu hörende Vorwurf, man müsse dort vieles lernen, was man später nicht gebrauchen könne, berechtigt und unberechtigt zugleich. Berechtigt ist er, weil er je nach künftiger Lebenssituation im Einzelfall tatsächlich zutreffen kann. Unberechtigt ist er aus zwei Gründen: Zum einen kann man vorher nie wissen, was man in welchen Situationen tatsächlich brauchen wird, und zum anderen ist diese Ungewißheit in Zeiten erheblichen gesellschaftlichen Wandels nicht zu umgehen. Dieses Problem läßt gegenwärtig vielen Beteiligten die Schule, gerade wenn sie ihren Bildungsauftrag ernst nimmt, als lebensfremd erscheinen. Andererseits gibt es für die Lösung dieses Widerspruchs nur eine einzige bisher bekannte pädagogische Konzeption, nämlich die "altmodische" allgemeine und grundlegende Bildung, die biographisch nach vorn gerichtet ist, aber nichts vorwegnimmt. Im Grunde belebt die Reformpädagogik mit ihrer übertriebenen "Lebensweltorientierung" die alte Klassen- und Standesschule wieder, obwohl einem solchen Unterfangen inzwischen die soziale Wirklichkeit davongelaufen ist. Sie unterläuft damit eine soziale Emanzipation, die längst stattgefunden hat und die überhaupt erst die gesellschaftliche Partizipation als zunächst für alle Kinder gleiche in den Blick der Pädagogik zu rücken vermag. Das geht aber nur unter der Voraussetzung, daß die lebensweltlichen Besonderheiten auch überschritten und in diesem Sinne auch vernachlässigt werden; ohne diese Konsequenz ist eine moderne Allgemeinbildung für alle nicht zu haben. Dennoch hat auch die "Lebensweltorientierung" einen partiellen Sinn, insofern sie dem Unterricht nämlich unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Partizipation auch praktisch-lebenskundliche Aufgaben zuweist. Es geht nicht nur darum, ein richtiges Bewußtsein von der außersubjektiven Welt zu erwerben, sondern auch darum, für den erfolgreichen Umgang mit ihr praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lernen. Wie verhält man sich erfolgreich in welchen öffentlichen Situationen? Wie verfaßt man ein Bewerbungsschreiben?

Wie beschaffe und nutze ich für mir unbekannt Situationen zweckmäßige Informationen? Derartige Kenntnisse gehören ebenfalls zu einem an gesellschaftlicher Teilhabe orientierten Bildungskonzept, auch wenn man es bei pragmatischer Vordergründigkeit beläßt und darauf verzichtet, sie in einem größeren Zusammenhang zu reflektieren - was von der Sache her ja möglich wäre.

Formen der Beteiligung

Die tatsächlich vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten lassen sich nun im wesentlichen als *berufliche*, *politische* und *kulturelle* sowohl zusammenfassen wie auch unterscheiden, obwohl sie natürlich auf mannigfache Weise miteinander verbunden sind.

Die *berufliche* Beteiligung ist deshalb am schwersten in der Schule zu antizipieren, weil Kinder bis ins Jugendalter hinein vom Berufsleben ausgeschlossen sind und weil lange unklar bleibt, auf welcher Berufsebene sie später tätig sein werden. Von sich aus haben sie dazu nur mittelbare Zugänge, etwa über Erfahrungen ihrer Eltern. Was Berufstätigkeit bedeutet, bleibt ihnen im wesentlichen fremd, und niemand kann ihnen das wirklich nahebringen. Von keiner lebensweltlichen Erfahrung sind Kinder und Jugendliche so rigoros ausgeschlossen wie von denen der Erwerbsarbeit. Schon aus diesem Grunde ist die reformpädagogische "Lebenswelt-" und "Handlungsorientierung" von vornherein problematisch, weil sie im wesentlichen nur an Konsumerfahrung, nicht auch an Arbeitserfahrung anknüpfen kann. Auf den späteren Beruf kann die Schule nur *allgemeinbildend* vorbereiten, indem sie etwa die Beherrschung der Kulturtechniken - einschließlich der Benutzung des PC - lehrt sowie diejenigen sozialen Kompetenzen einübt, die einerseits für ein erfolgreiches Auftreten in der Öffentlichkeit erforderlich sind und andererseits im Rahmen der Schule auch tatsächlich gelernt und geübt werden können. Auch dabei muß man sich aber vor falschen Analogien hüten. Die Schule kann nicht jene *speziellen* Verhaltensweisen einüben, die am künftigen Arbeitsplatz erwartet werden.

Wenn die Wirtschaft
270

etwa "Teamarbeit" als pädagogisches Ziel propagiert, meint sie etwas anderes, als daß zwei gute Schüler drei weniger gute in einer Arbeitsgruppe mitschleppen. Andererseits gilt, daß die Wirtschaft das, was sie über die Allgemeinbildung hinaus im besonderen zu brauchen glaubt, ihren Mitarbeitern schon selbst beibringen muß. Zu den Kulturtechniken, die im übrigen Voraussetzung auch für die anderen Partizipationsmöglichkeiten sind, gehören auch Verhaltensdispositionen wie Fleiß, Aufmerksamkeit, Konzentration, Empathie, aber auch Fähigkeiten der Informationsbeschaffung und -darstellung. Derlei formale Fähigkeiten sind jedoch nicht an und für sich lernbar, sondern

nur an den inhaltlichen Vorgaben von Stoffen und Aufgaben. Irgendeine Begrenzung - dies und jenes reiche aus für eine künftige Berufstätigkeit - ist nicht (mehr) von vornherein möglich, weil einerseits der künftige berufliche Status nicht zuletzt von der Höhe der Allgemeinbildung abhängt, sich andererseits immer deutlicher zeigt, daß selbst für relativ "einfache" Berufstätigkeiten ein verhältnismäßig hoher Kenntnisstand erforderlich ist. Die beste Berufsvorbereitung ist - wie ich im 10. Kap. dargelegt habe - eine möglichst hohe Allgemeinbildung. Berufsspezifische Aspekte kann die allgemeinbildende Schule jedoch nicht vorwegnehmen - auch nicht dadurch, daß Schüler schon früh entsprechende berufsorientierte Profilierungen vornehmen, wie Klafki vorgeschlagen hat. Auf welcher Grundlage sollten sie derartige Entscheidungen treffen?

Die Fähigkeit zur *politischen* Beteiligung hat dagegen bessere Anknüpfungspunkte. Zwar sind Kinder noch nicht wahlberechtigt, aber zu Recht - weil im Zuge des gesellschaftlich sowohl erlaubten wie erzwungenen Individualisierungsprozesses - werden ihnen schon in der Schule und vor allem auch außerhalb der Schule Mitbestimmungsmöglichkeiten angeboten, auch wenn diese nicht immer formell festgelegt sind; jedenfalls werden Schüler als Subjekte ihres Handelns ernstgenommen und dabei - wie die Erwachsenen - auch bereits etwa durch die Konsumwerbung instrumentalisiert. Damit sie ihre gegenwärtigen und künftigen Chancen optimal wahrnehmen können, müssen sie lernen, einerseits sich ihre unmittelbaren Bedürfnisse, Interessen und Intentionen bewußt zu machen,

sie andererseits aber auch zu transzendieren, indem sie sie abarbeiten an Stoffen, die ihnen etwa die Fächer Geschichte und Politik bieten können. Zudem sind sie von politischen Entscheidungen im Rahmen ihrer Familie unmittelbar betroffen, und die Medien bringen entsprechende Problemstellungen, Parteilichkeiten und Lösungsvorschläge täglich ins Haus.

Gerade weil aber im Unterschied zur beruflichen Partizipation bei der politischen bereits Anknüpfungspunkte in der unmittelbaren kindlichen Lebenswelt vorliegen, entsteht die Versuchung, sich allzusehr auf "Lebensweltliches" zu fixieren. Es kommt aber darauf an, den Blick von der unmittelbaren Befindlichkeit Zug um Zug auf die größeren Zusammenhänge des politisch-gesellschaftlichen Lebens auszuweiten - etwa daraufhin, an den in den Medien sich niederschlagenden Erörterungen unmittelbar teilnehmen zu können. Wer am Ende der Sekundarstufe I nicht einen seriösen Zeitungsartikel lesen und verstehen kann, bleibt auch in seinen politischen Teilhabemöglichkeiten begrenzt, läuft Gefahr, von anderen, "Klügeren" instrumentalisiert zu werden. Wenn Kinder und Jugendliche sich nicht für entsprechende Probleme interessieren, weil sie Politik nach Stammtischart für korrupt halten oder sich ohnehin keine rosigen Perspektiven für ihre Zukunft ausrechnen - was man in Untersuchungsergebnissen immer wieder lesen kann - , dann darf diese Einstellung - wenn sie denn nicht zu korrigieren ist - nicht noch mit pädagogischen Argumenten oder damit gerechtfertigt werden, daß die jungen Leute eben einen eigenen Zugang zur Politik hätten, der sich nun einmal von dem der politisch Etablierten unterscheidet. Was Politik ist, kann sich nicht jeder nach seiner Gestimmtheit zurechtlegen, niemand käme ja auch auf die Idee, die Gesetze der Natur nach seinem Gusto deuten zu wollen. Gerade in der gegenwärtigen Umbruchzeit ist Politik objektiv für jeden von eminenter Bedeutung, ob er das wahrhaben will oder nicht, und sie richtet sich nicht nach jeweils zufälligen Launen und Gestimmtheiten. Die Schule kann ohnehin nicht durchgängig damit rechnen, daß sich die Schüler für die einzelnen Fächer in gleichem Maße interessieren. Was immer die Schüler von Politik halten mögen - die erforderlichen Unterrichtsleistungen müssen sie erst einmal erbringen. Wenn die Gesellschaft

von der Wichtigkeit historisch-politischer Grundkenntnisse überzeugt ist - und das sollte sie sein - , dann muß sie entsprechende Ansprüche in ihren Schulen auch zur Geltung bringen. Tatsächlich jedoch ist die Bedeutung der politisch bildenden Fächer immer mehr zurückgedrängt worden, als seien sie entbehrlich geworden. Davon kann aber angesichts der schon begonnenen und noch zu erwartenden gesellschaftlichen Umbrüche nicht entfernt die Rede sein. Klafkis "Schlüsselprobleme" bringen das ja teilweise zum Ausdruck, auch wenn sie als thematische Grundlage für *alle* Fächer ungeeignet sind. Aber sie beschreiben doch im Kern Probleme, die die nachwachsenden Generationen künftig zu lösen haben werden.

"Partizipation" in dem hier gemeinten Sinne muß immer ihre höchsten Formen im Blick haben, darf nicht im angeblich "Kindgemäßen" stecken bleiben. Es geht um Teilnahme nicht nur an den bekannten formellen Mitbestimmungsmöglichkeiten, sondern auch am öffentlichen Diskurs, um Nachdenken über die Probleme und deren Lösungen, wie sie sich in der seriösen Publizistik niederschlagen. Intelligente Partizipation an diesen Formen der Debatte ist einzuüben - jenseits aller schulzentrierten Betulichkeit. Politische Beteiligung ist Recht und - wenigstens im moralischen Sinne - Pflicht zugleich.

Auch die *kulturelle* Beteiligung muß nicht erst auf das Erwachsenenleben vertagt werden. Sie ist je nach Alter gestuft schon im aktuellen Leben des Kindes zu verwirklichen - im Rahmen der Massenmedien ohnehin. Auch hier ist pädagogische Selbstgenügsamkeit unangebracht. Gewiß geht es auch um die Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten im Kinde - je jünger es ist, um so mehr - , aber im Kern darf kulturelle Beteiligung nicht nur auf die Entwicklung der laienhaften Kreativität zielen, sondern muß wiederum zu den entwickelten Formen von Literatur, Film, Musik und bildender Kunst hinführen.

Hierzu gehört auch der Umgang mit der Natur im technischen wie im ursprünglichen Sinne. Dabei ist die oft beschworene Umweltproblematik nur ein Aspekt, auch wenn er heute aus guten Gründen in den Vordergrund gerückt wird. Aber auch er wird nicht ohne grundlegende Kenntnisse der Mathematik und Naturwissenschaften verstanden werden. Diese

Fächer sind jedoch nicht bestimmten Bereichen der Partizipation zugeordnet, sondern bieten für alle eine unentbehrliche Grundlage. Für die berufliche Beteiligung ist dies ohne weiteres klar, aber auch politische Tatsachen, Probleme und Entscheidungen können ohne sie nicht verstanden werden.

Der Maßstab der Beteiligung am öffentlichen Leben im weitesten Sinne vermag Einseitigkeiten aus dem Weg zu gehen, wie sie immer wieder einmal in der veröffentlichten Meinung gefordert werden. So geht es unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung nicht nur um die Fähigkeit, sich später einmal erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt plazieren zu können - so wichtig dies ist, sondern eben auch um die übrigen Teilhabemöglichkeiten, die ich als politische und kulturelle bezeichnet habe. Dahrendorfs nach wie vor zutreffende Formel von der "Bildung als Bürgerrecht" ist nur in diesem umfassenden Sinne vertretbar. Bildung für alle ist nicht nur unentbehrlich zur Vorbereitung auf Berufstätigkeiten, sie ist auch darüber hinaus ein kultureller *Luxus*, den sich - wie die Geschichte lehrt - eine Gesellschaft erst von einem bestimmten volkswirtschaftlichen Niveau an überhaupt leisten kann. Sie ist überhaupt nur in dem Maße möglich geworden, wie nicht nur kleine Gruppen, sondern tendenziell die gesamte Bevölkerung sich vom Existenzminimum, von freizeitloser Arbeitsfron und von der lebenslangen Fixierung auf ein dadurch bestimmtes Milieu emanzipieren konnten. Wenn die Prognosen zutreffen, daß die hohe strukturelle Arbeitslosigkeit vielleicht nie wieder zu beseitigen sein wird, dann wird sich nicht nur die Bedeutung des Berufes für die Menschen radikal verändern, vielmehr werden sie auch ein hohes politisches und kulturelles Kollektivpotential benötigen, um die sich aus diesen Veränderungen ergebenden persönlichen wie öffentlichen Aufgaben und Konflikte produktiv gestalten zu können. Höchstmögliche Bildung für alle wird zu einem unverzichtbaren Kapital für die humane Gestaltung des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens, und nur wenn der "Standort Deutschland" derart umfassend als eine hochentwickelte Bildungslandschaft und nicht nur als eine ökonomische Größe verstanden wird, werden die Probleme zu bewältigen sein. Deshalb ziehe ich den Begriff der "Bildungsgesellschaft" dem

der "Wissensgesellschaft" vor; letzterer intoniert im allgemeinen Gebrauch zu sehr kurzfristige und einseitige ökonomische Nützlichkeit.

Der Grundgedanke, Bildung als gesellschaftliche Teilhabehilfe zu verstehen, schließt den Willen ein, die entsprechenden Wirklichkeitsbereiche in ihrer Objektivität zu begreifen: die Grundstrukturen unserer politisch-gesellschaftlichen Verfassung ebenso wie die eigentümlichen Maßstäbe des kulturellen Lebens. Kulturelle Teilhabe als Bildungsziel etwa kann sich immer nur an den entwickelten Formen etwa der Kunst und Musik orientieren, auch wenn der spätere Erwachsene den Lore-Roman oder die Talk-Show als Inbegriff seines kulturellen Vergnügens betrachten sollte. Verbleibt der Unterricht dagegen auf einer niedrigeren Ebene - etwa im Bereich der Szene- oder Stadtteilkulturen - ist er überflüssig; denn diese entfalten sich ohnehin im Rahmen des Freizeitmarktes. Es geht im bildenden Unterricht zunächst einmal darum, kulturelle Objektivationen *beurteilen* und damit *unterscheiden* zu lernen, welchen man sich im Laufe des Lebens dann tatsächlich zuwendet, steht auf einem anderen Blatt. Diese Klarstellung ist deshalb nötig, weil in der öffentlichen Meinung und unter den Politikern als Maßstab der gelungenen Bildung lediglich die Berufsfähigkeit der Absolventen im Blick ist, während die Fähigkeiten zur kulturellen und politischen Beteiligung eher als Privatsache angesehen werden. Das liegt auch daran, daß es für deren Erfolg wenig geeignete Maßstäbe gibt, während die berufsrelevanten Bildungsergebnisse offensichtlicher sind. Aus diesem Grunde können sich die kritisierten reformpädagogischen Ideen im Rahmen des kulturellen und politischen Wirklichkeitsausschnitts auch am wenigsten öffentlich kontrolliert tummeln, während ein Versagen unter beruflichem Aspekt sehr viel eher Kritik mobilisiert.

Andererseits sind die Unterscheidungen zwischen den einzelnen Beteiligungsformen nur gedanklich möglich, tatsächlich sind sie in der Person des Einzelnen eng miteinander verbunden. Die Fähigkeit zur beruflichen Beteiligung ist nicht isolierbar von den anderen. Wer später nur etwas von seinem Beruf versteht - was kann er dann schon davon verstehen?

Grundbildung und Weiterbildung

Nun ergeben sich aus dem Gesichtspunkt der optimalen gesellschaftlichen Partizipation noch relativ allgemeine Folgerungen für die notwendige Konzentration des Bildungswissens in Abgrenzung zu allem möglichen Wissen. Einen Schritt weiter kommt man, wenn man den Gesichtspunkt des *Weiterlernens* einführt. Er ist - wie wir gesehen haben - für die Berufsausbildung geradezu konstitutiv geworden, gilt aber auch darüber hinaus. Gesellschaftliche Partizipationen stehen ja lebenslang zur Verfügung, und deshalb wäre es gänzlich abwegig, das dafür benötigte Wissen möglichst vollständig und gleichsam ein für allemal in den wenigen Kindheits- und Jugendjahren lehren und lernen zu wollen. Vielmehr kommt es in diesen Phasen darauf an, *Grundlagen* zu schaffen, mit denen man weiterlernen kann, wenn man will. Allgemeine Bildung für alle kann sich nur auf solche Grundlagen beschränken, alles weitere muß höheren Formen der Bildung oder dem Bildungsmarkt überlassen werden.

Die Frage muß also lauten: Welche Fächer und welche ihrer Stoffe sind wichtig oder gar unentbehrlich für die Möglichkeit des Weiterlernens und damit auch für eine gesteigerte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben? Lehrplandiskussionen werden dagegen meist unter dem Gesichtspunkt geführt, was *überhaupt* wichtig zu lernen sei, als habe man Angst, daß die Schüler außerhalb oder nach ihrer Schulzeit nichts mehr lernen würden. Man trägt zusammen, was man insgesamt an Wissen und Moral für wünschenswert hält, und übergibt es der Schule als Aufgabe. Tatsächlich jedoch hat die Notwendigkeit der Weiterbildung das Bildungskonzept insofern revolutioniert, als die Vorstellung eines geschlossenen, in der Schule ein für allemal zu absolvierenden Systems von Bildungsgütern unrealistisch geworden ist. Aber auch für den schulischen Bildungsgang selbst ist der Bezug von Vorher und Nachher wichtig: Was muß in diesem Schuljahr unbedingt gelernt werden, damit es im nächsten auf höherer Ebene weitergehen kann?

Unter diesen verschiedenen Gesichtspunkten des Weiterlernenkönnens ließe sich die vielbeklagte Stofffülle erheblich reduzieren, und das wird auch geschehen müssen, wenn die

Schulbildung sich wieder auf Wesentliches konzentrieren und wenn genügend Zeit für die notwendige Vertiefung des Stoffes bleiben soll, wie es im Anspruch des Bildungslernens geboten ist. Vermutlich könnte man mindestens ein Drittel, vielleicht sogar teilweise die Hälfte der heute vorgeschriebenen Stoffe streichen, ohne Niveaueinbußen befürchten zu müssen. Diese Behauptung kann nur den in Erstaunen setzen, der nicht weiß, wie Stoffpläne heute entstehen, nämlich nicht als Ergebnis substantieller Überlegungen, sondern als Summe von Gremienwünschen und bildungspolitischen Vorlieben. Einer derart strikten Reduktion der Stoffe werden sich gewiß mannigfache Interessen, nicht zuletzt der beteiligten Fachvertreter selbst, entgegen stellen. Jeder Berufsstand, zumal wenn er sich in Verbänden organisiert hat, drängt nach seiner immanenten Logik auf Expansion, nicht auf Beschränkung. So haben sich die pädagogische Berufe und die in ihnen Tätigen insgesamt in den letzten Jahrzehnten erheblich vermehrt, und in diesem Prozeß haben sie - wie die NRW-Denkschrift zeigt - immer mehr Aufgaben an sich zu reißen versucht, so daß sogar die Grenzen der Bezahlbarkeit inzwischen erreicht sind. Auch aus diesem Grunde ist Konzentration auf das Wesentliche geboten; wir brauchen wieder eine Bildungskonzeption, die im öffentlichen Diskurs so zu überzeugen vermag, daß die Finanzminister nicht länger die wirklichen Kultusminister sind, ohne daß sich dagegen öffentlicher Widerstand regt.

Revolution der Informationstechnik

Den eben erwähnten Kriterien der Partizipation und der Weiterbildung, die bereits wichtige Hinweise für die Konzentration des Bildungswissens geben, muß schließlich noch die absehbare Revolution der Informationstechnik hinzugefügt werden. "Computer an die Schulen" heißt eine verbreitete Parole. Oft wird mit dem Einsatz von Computern die Hoffnung verbunden, der Unterricht könne damit interessanter gestaltet werden und die Schüler würden durch seine Nutzung stärker als sonst üblich motiviert. Das mag anfangs durchaus so sein. Wenn jedoch seine Benutzung - vor allem außerhalb der

Schule - selbstverständlich geworden ist, wird es dem PC ergehen wie allen bisherigen Massenmedien: er wird für die Motivation uninteressant. Dieses pädagogische Schicksal haben Tonband, Film und Video längst erleiden müssen. Ihre massenhafte Verbreitung führte immer auch zur Banalisierung - das ursprünglich Außergewöhnliche und deshalb Interessante wird in der allgemeinen Nutzung auf Unterhaltung reduziert; die Möglichkeiten der informativen Nutzung und damit auch der Teilnahme am Spektrum des gesamten öffentlichen Lebens werden nur von wenigen genutzt - ganz zu schweigen von den enormen kreativen Ausdruckschancen, die etwa die moderne Audio- und Videotechnik praktisch jedermann zur - dafür kaum genutzten - Verfügung stellt. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, daß der PC anders verwendet werden wird; schon heute ist "fun" die umfangreichste Rubrik einschlägiger Zeitschriften.

"Kinder lieben den High-Tech-Unterricht. Sie spielen stundenlang glücklich damit. Aber die Tatsache, daß ein Kind etwas gern tut, bedeutet nicht, daß es seinen Verstand aktiviert. ... Computer versprechen raschen Fortschritt und schmerzfreies Lernen. Bildungssoftware von heute kommt unter dem Motto daher: Lernen wird zum Spaß. Das bedeutet: Wenn du keine Freude hast, lernst du nicht. Da stimme ich nicht zu. Lernen ist meistens kein Spaß. Lernen bedeutet Arbeit, Disziplin. Und die Belohnung ist nicht ein Adrenalinstoß, sondern eine tiefe Zufriedenheit - Monate oder Jahre später. ... Immer wieder haben wir jede neue Technik - Videos, Filme, Sprachlabore - als eine neue Chance begrüßt, um den Unterricht zu verbessern. Jede hat bessere Studenten und einfacheres Lernen versprochen. Keine Methode war erfolgreich. Außer, daß es erheblich teurer wird, glaube ich nicht, daß es mit Computerräumen anders wird"⁸³.

Die Bedeutung der PC-Technik für unseren Zusammenhang der Bildungsdiskussion liegt auf einem ganz anderen Gebiet. Der PC wird, selbst wenn es bei seinem jetzigen technischen Standard bleiben würde, die Frage nach dem Wesentlichen

278

⁸³ Clifford Stoll, Verf. des Buches "Die Wüste Internet ", Astronom und Spezialist für Datenschutz und Computersicherheit, in: Com!, H. 4./97, S. 83

der Bildung in neuer Weise stellen. Er wird für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben - keineswegs nur im beruflichen Bereich - eine erhebliche Bedeutung bekommen. Früher mußte das menschliche Gehirn - gerade auch des Schülers - alle für sein Leben wichtigen Informationen speichern, heute schon und erst recht künftig können sie dagegen jederzeit am Bildschirm abgerufen werden. Gelernt werden muß also immer weniger die Fähigkeit, Informationswissen zu *speichern* (auswendig zu lernen), sondern immer mehr die andere, sie gezielt recherchieren, verarbeiten und im Rahmen gesetzter Ziele *ordnen* zu können. Demgemäß kommt es zunehmend auf *kategoriale* Bildung an, also auf den Erwerb grundlegender Verständnismodelle der Welt, mit deren Hilfe dann jeweils präzisierete Wirklichkeitserschließungen vorgenommen werden können. Allerdings ist die informative *Entlastung* mit einer zusätzlichen *Belastung* verbunden, weil diese grundlegenden Verständnismodelle, sollen sie für einen produktiven und operativen Umgang mit der Welt brauchbar sein, einen relativ hohen Abstraktionsgrad erreichen müssen. Bildungswissen wird also noch abstraktere Formen annehmen müssen als heute schon. Gewiß können diese abstrakten Verständnismodelle unterrichtsmethodisch auch an erfahrungsorientiertem Material gelernt werden, aber diese "Erfahrungsorientierung" und "Handlungsorientierung" nützt nichts, wenn sie nicht auf die Höhe der notwendigen Abstraktion geführt werden kann, weil etwa die Schüler dem geistig nicht folgen wollen oder können. Die Betonung der Abstraktionsfähigkeit ist keine pädagogische Marotte, vielmehr steigen durch das neue Informationssystem auch die entsprechenden Ansprüche etwa im Berufsleben. Zwangsläufig werden sich daraus neue Ungleichheiten ergeben bzw. vorhandene vergrößert und verfestigt. Erst auf diesem Hintergrund wird vollends klar, was die reformpädagogische Schule ihren Schülern antut, wenn sie nicht das ihnen mögliche Abstraktionsniveau abverlangt, sondern sie je nach Gusto durch die Welt "linken" läßt - im wörtlichen wie übertragenen Sinne. Das "Linken" als Technik des PC-Gebrauchs ermöglicht zwar eine Fülle assoziativer Informationen, die aber wertlos bleiben, wenn sie nicht in eine geistige Ordnung gebracht werden können; diese liefert das "Linken"

nämlich nicht mit. Das pädagogische Zauberwort "Vernetzung" kommt aus diesem Hintergrund. Wie das "Linken" hat es aber von sich aus keinerlei Substanz, es sagt nur aus, daß alles "irgendwie" mit allem zusammenhängt. Zweifellos können dem menschlichen Denken daraus Anregungen über Zusammenhänge erwachsen, die es so bisher noch nicht gesehen hat, aber nur dann, wenn systematische Vorstellungen über einen Wirklichkeitsbereich bereits vorliegen; diese zu stiften, ist Aufgabe der Bildungsschule.

Weitere Konsequenzen können heute erst nur vermutet werden:

- Erfahrungen zeigen, daß Kinder die Rechtschreibung besser und schneller auf dem PC lernen, weil sie dabei zunächst auf die mühevollen Übung der Handschrift verzichten können und Fehlerkorrekturen leichter möglich sind. Wahrscheinlich werden demnächst die Menschen alles Wichtige nur noch auf dem PC schreiben; die Bedeutung des Handschriftlichen für die öffentliche Kommunikation wird demgemäß weiter abnehmen. Der gegenwärtige Streit um die Rechtschreibung hat etwas Rührendes, weil er die durch den PC diktierte Zukunft des Schreibens nicht einmal im Blick hat. Schon heute sind Rechtschreibprogramme gang und gäbe, und sie werden noch perfekter werden. Der PC wird künftig nach mündlichem Diktat schreiben und dabei die Rechtschreibung weitgehend automatisch übernehmen. Die für die deutsche Sprache typischen Umlaute werden schon heute von Emailprogrammen automatisch eliminiert oder in die englische Schreibweise transferiert. Warum sollen Kinder in der Grundschule dann noch die für sie sehr mühsame Rundschrift erlernen, anstatt Schreibenlernen einerseits auf dem PC zu üben, andererseits - wenn schon Handschrift gefordert wird - sich auf das Erlernen von Druckbuchstaben zu beschränken? Dem Lesenlernen wäre dies nicht abträglich, weil öffentlich zugängliche Texte ohnehin in Druckbuchstaben verfaßt sind. Jedenfalls wird die Bildungsbedeutung der Handschrift neu diskutiert werden müssen.

- Was muß künftig in den Schulbüchern stehen und was ist

entbehrlich geworden? Vermutlich muß genau das darin stehen, was der PC nicht bieten kann, vor allem systematische, lehrgangsgemäß entwickelte grundlegende Verständnismodelle. In den letzten Jahrzehnten haben die Schulbücher sich im Hinblick auf "fun" und Motivationskunststückchen zu überbieten versucht; das kann nicht nur der Fernseher, sondern auch der PC alles besser. Schulbücher müssen heute von den Kultusministerien genehmigt werden, wodurch diese eine erhebliche Macht über die Inhalte und Methoden des Unterrichts erhalten. Die Kriterien, die sie dabei zur Geltung bringen, sind oft willkürlich und teilweise sogar absurd, weil sie dabei in der Regel den didaktisch-methodischen Vorlieben des pädagogischen Zeitgeistes folgen und dadurch Innovationen behindern⁸⁴. Eine der bedeutsamsten Folgen der PC-Vernetzung für den Schulunterricht dürfte die Überwindung dieses ministeriellen Provinzialismus sein; denn was das Internet anbietet, entzieht sich einer entsprechenden Kontrolle. Wer "Schulen ans Netz" fordert, verspielt damit seine bisherige geistige Macht, für den Unterricht praktikable CD-ROM können kaum mehr dem traditionellen Genehmigungsverfahren für Schulbücher unterworfen werden.

Alles im allem: Es ist noch gar nicht abzusehen, wieviel von dem, was heute noch als unabdingbar in den Schulen zu lernen ist, gestrichen werden kann, ohne das Niveau der Bildung zu senken, sondern um es sogar zu steigern.

Der Fächerkanon

Die bisher genannten Gesichtspunkte für eine Reduktion und Konzentration des nötigen Bildungswissens - Eröffnung gesellschaftlicher Partizipation, notwendige Basis für Weiterlernen, Gebrauch der modernen Informationsmedien - ermöglichen die Formulierung eines Kanons von Schulfächern, die dafür erforderlich sind. Allerdings ergibt sich daraus keine eindeutige Ableitung, sondern nur ein plausibler Vorschlag.

281

⁸⁴ Als Verf. eines Schulbuchs für den politischen Unterricht habe ich entsprechende Erfahrungen machen können: Vgl. Hermann Giesecke: Politisch-didaktischer Dogmatismus bei der hessischen Schulbuchzulassung, in: Neue Sammlung, H. 4/1980, S. 395-405

Die Bildungsreformer hatten ja - wie wir sahen - den überlieferten Kanon ersetzt durch oberste Lernziele, für die Fächer und Stoffe kaum mehr sind als Übungsmaterial. Additivität der Stoffe, ihre relativ willkürliche Auswahl und Zerstückelung und Subjektivierung der Lerninhalte waren und sind die Folgen. Eine Gesellschaft, die mit einem so enormen Aufwand wie die unsere ein öffentliches Bildungswesen betreibt, muß aber der nachwachsenden Generation schon sagen, welche Lernleistungen sie warum von ihnen in ihren Schulen erwartet. Im Kern handelt es sich dabei also um eine *politische* Entscheidung, wenn sie aber unter dem Leitmotiv der Bildung erfolgen soll, lassen sich dafür begründbare Vorschläge unter folgenden Gesichtspunkten entwickeln.

Die Notwendigkeit eines Faches ist nicht danach zu beurteilen, ob es der Selbstverwirklichung oder der Emanzipation dient - es gibt keines, was dem *nicht* dienen könnte - sondern ob es einen Wirklichkeitsbereich vertritt und didaktisch erschließen kann, dessen Fehlen die Teilhabemöglichkeiten entscheidend einschränkt. Bildender Unterricht muß davon ausgehen, daß die Strukturen, Formen und Regeln der außersubjektiven Welt durch Wissenschaft erschlossen und daher auch gelehrt werden können. Rein subjektorientierte Weltvorstellungen, wie sie uns im Kapitel über die Grundschule als "systemische" bzw. "konstruktivistische" begegnet sind, können grundsätzlich nicht als Fundament für eine Bildungsorganisation dienen - worin ihr Nutzen sonst auch immer bestehen mag. Die Organisation des Wissens in Fächern ist der Versuch, die an und für sich komplexe Unübersichtlichkeit der Wirklichkeit zu ordnen. In diesem Sinne gehören zu einem demnach zu bestimmenden Fächerkanon mit Sicherheit Deutsch, Englisch, Geschichte/ Politik/Geographie, Mathematik, Biologie, Physik/ Chemie, Kunst, Musik.

Für eine grundlegende Allgemeinbildung sind diese Fächer ausreichend, alles Weitere wäre Aufgabe einer darüber hinausgehenden (gymnasialen) Bildung. Mancher wird manches in dieser Aufzählung vermissen: *Religionsunterricht* ist deshalb entbehrlich geworden, weil seine eigentliche Aufgabe, die jeweils kirchenorientierte Teilhabe zu fördern und zu unterstützen, immer mehr zugunsten anderer didaktischer Zielset-

zungen zurückgetreten ist, was bekanntlich auch mit der Zunahme der Abmeldungen vom Religionsunterricht zu tun hat. Unter dem Gesichtspunkt der Partizipation hätte der kirchlich orientierte Religionsunterricht, wie er ja auch rechtlich verankert ist, nur dann eine Berechtigung, wenn er eben diese Wirklichkeit der kirchlichen Institution und Lehre - unverwechselbar mit anderen Fächern - auch zu seinem Thema machen würde - was ja vielleicht wieder geschehen wird, wenn über die Bildungssubstanz dieses Faches neu nachgedacht würde. Es mag sein, daß aus politischen Gründen dieses Fach in seiner gegenwärtigen Form noch bestehen bleibt, aber dann soll man es auch entsprechend und nicht mit seiner Notwendigkeit für eine moderne Allgemeinbildung begründen. Es geht hier nicht um die Frage, ob religiöse Bildung überhaupt wünschenswert ist, sondern um den Gesichtspunkt der Konzentration der Bildung in einem notwendigen, aber auch hinreichenden Fächerkanon. Das Ersatzfach "Werte und Normen" gäbe es gar nicht, wenn die Attraktivität des Religionsunterrichts bei den Schülern und ihren Eltern nicht erheblich zurückgegangen wäre - was übrigens im wesentlichen auch darauf beruht, daß dieses Schulfach nicht mehr unter dem Gesichtspunkt seiner Bildungsbedeutung gesehen wird; sonst könnte es ja auch von denen akzeptiert werden, die der jeweiligen Kirche eher ferne stehen, aber dennoch eine Begegnung mit den betreffenden Sachverhalten wünschen, wie dies in der Vergangenheit nicht selten der Fall war. Das Fach "Werte und Normen" ist deshalb entbehrlich, weil das, was es an Wirklichkeit zu erschließen vermag, zumindest in den geisteswissenschaftlichen Fächern, vor allem in Politik/Geschichte bereits enthalten ist. Dieses Ersatzfach ist wie kaum ein anderes erzieherisch motiviert und hätte im Bildungskanon nur dann einen Platz, wenn es einen eigenen, von anderen Fächern unterscheidbaren Wirklichkeitsbereich wie "Philosophie/Ethik" mit entsprechend anspruchsvollen Stoffen zum Inhalt hätte.

Sport ist als verbindliches Unterrichtsfach - vielleicht abgesehen von den unteren Klassen und natürlich von entsprechenden Spezialschulen - in der modernen Freizeitgesellschaft entbehrlich geworden. *Englisch* ist als weltweite Verkehrs- und Computersprache dagegen unentbehrlich. Wie-

tere Fremdsprachen gehören entweder in das gymnasiale Konzept - zumal wenn es sich um einen philologischen Schwerpunkt handelt - oder sie können, wenn jemand des Deutschen und Englischen halbwegs mächtig geworden ist, auf dem Bildungsmarkt nachgefragt werden. Es geht hier - wohlgemerkt - um eine grundlegende Bildung für (möglichst) *alle* Kinder, nicht um die Erörterung *besonderer* Bildungsstufen wie der gymnasialen.

Vor einiger Zeit hat Wulff Rehfus am Beispiel der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen den Verlust eines vernünftigen Fächerkanons eindrucksvoll geschildert⁸⁵. Dort gibt es einschließlich des Wahl- und Wahlpflichtbereichs inzwischen an die dreißig Fächer, deren Auswahl gleichwohl ziemlich willkürlich anmutet. Das führt nicht nur zur Unübersichtlichkeit für alle Beteiligten, sondern auch zur Aufgabe eines irgendwie damit zu verbindenden pädagogischen Sinns. Um dieser einem Warenhauskatalog ähnlichen Zerfaserung Einhalt zu gebieten, hat Rehfus einen Vorschlag zur Neuformulierung des Kanonproblems vorgelegt⁸⁶. Die Grundlage dafür sieht er in den gemeinsamen Fundamenten der europäischen kulturellen Tradition. Um die Fülle des an und für sich Möglichen auf das Wesentliche zu konzentrieren, greift er die "Drei-Welten-Theorie" des Philosophen Karl R. Popper auf. Demzufolge sei die erste Welt gekennzeichnet durch "die bewußtseinsunabhängige empirische Welt der Erfahrung, die Natur. 'Welt 2' ist die geistige Welt der Bewußtseinsinhalte, die Kultur. 'Welt 3' ist die künstliche Welt menschlicher Kreativität, die sich gegenüber ihrem Produzenten verselbständigt: die virtuellen Welten der Kunst, der Mathematik, der Algorithmen, der künstlichen Intelligenz und die computergenerierten Welten"⁸⁷. Daraus ergibt sich folgender Fächerkanon: Zur "Welt 1" (Natur) gehören Physik, Chemie, Biologie und Erdkunde. Zur "Welt 2" (Kultur) sind zu rechnen Deutsch, erste Fremdsprache, zweite bis dritte Fremdsprache, Philosophie und Geschichte, zur "Welt 3" (künstliche Welten) Mathematik, "EGKW (Elektronische Generierung künstlicher Welten)", Bildende Kunst, Musik⁸⁸. Religionsunterricht und Sport sind mit Absicht weggelassen, dafür ist Philosophie aufgenommen. Obwohl Rehfus seinen Vorschlag ausdrücklich auf das Gymna-

284

⁸⁵ Wulff D. Rehfus: Bildungsnot, Stuttgart 1995

⁸⁶ Wulff D. Rehfus: ebd. S. 169 ff.

⁸⁷ Wulff D. Rehfus: ebd. S. 108

⁸⁸ Wulff D. Rehfus: ebd. S. 212

sium beschränkt, scheint er mir - auch ohne die Berufung auf Popper - als Diskussionsgrundlage für eine Rückführung der Fächer- und Stoffexpansion generell geeignet zu sein. In seinem praktischen Ergebnis widerspricht er jedenfalls nicht dem von mir ins Feld geführten Partizipationsansatz, wenn man gymnasialspezifische Teile (2. und 3. Fremdsprache) abzieht.

Stoffkanon

Hat man sich über den Kanon der Fächer verständigt, ist die Auswahl der Stoffe zu klären. Dafür gibt es auch unter den einschränkenden Gesichtspunkten der Partizipation, der Weiterbildung und der modernen Informationstechnik wiederum keinen *eindeutigen* Maßstab. Deshalb erscheint es auf den ersten Blick als sinnvoll wenn nicht sogar notwendig, die Lehrplanvorgaben in jedem Fach nach einem verbindlichen *Kern* und einem *Wahlbereich* zu unterscheiden. Diesen Weg ist man auch in der gegenwärtigen reformpädagogischen Schule teilweise exzessiv gegangen und propagiert ihn geradezu in den von mir kritisierten Denkschriften. Darin spiegelt sich einerseits Resignation der zuständigen Politiker, das prinzipiell Unentscheidbare faktisch entscheiden zu sollen, andererseits aber auch die Subjektivierung der Schule nach dem Motto, der Schüler solle möglichst selbst herausfinden, was und wie er lernen wolle.

Beide Gründe sind aber problematisch. Die politische Verantwortung für das, was in den Schulen gelernt werden soll, kann nicht einfach vom Tisch gewischt werden. Zum anderen widerspricht es dem Gebot der Konzentration - das im übrigen ja auch von finanzieller Bedeutung für den Schulträger ist - ein zu großes Maß an Beliebigkeit zuzulassen. Was gewählt werden kann, kann auch abgewählt werden und ist deshalb im Grunde entbehrlich. Um jedoch nicht wieder in den zentralen Lehrplanfetischismus früherer Zeiten zurückzufallen - wie wir ihn noch aus der DDR kennen - ist in dieser Frage sicherlich eine vernünftige Balance geboten, die einerseits

genügend Gemeinsamkeiten hervorbringt, andererseits auch den Lehrern - und damit auch den Schülern - Spielräume läßt. Wenn Lehrer und Schüler unterschiedliche Themen in ein und demselben Fach behandeln können, macht das ja auch - gesamtgesellschaftlich wie privat gesehen - die Kommunikationsmöglichkeiten breiter und interessanter. Wegen der erwähnten *politischen* Bedeutung der Allgemeinbildung kann jedoch auf einen *gemeinsamen Kern* nicht verzichtet werden. Für jedes ernstzunehmende Bildungskonzept stellt sich die Kanonfrage unausweichlich aus folgenden Gründen:

- Gemeinsames Lernen in der Klasse ist nur auf dem Hintergrund gemeinsamer Kenntnisse möglich.
- Die gesellschaftlichen Partizipationen bedürfen eines Mindestmaßes gemeinsamer Kenntnisse.
- Weiterlernen ist nur möglich, wenn dabei auf Voraussetzungen zurückgegriffen werden kann, die allen Beteiligten gemeinsam sind.
- Die modernen Informationsmedien beruhen auf gemeinsamen Grundkenntnissen und sind ohne sie nicht zu nutzen.
- Ohne solche Gemeinsamkeiten sind keine vergleichbaren Leistungsbeurteilungen möglich, die ihrerseits gesellschaftliche Zuteilungsfunktionen haben.

Wie ein solcher Kanon aussehen könnte, sei kurz am Beispiel des Faches Politik - ohne Berücksichtigung der historischen Dimensionen - dargestellt.

Voraussetzung einer solchen Ermittlung ist eine fachdidaktische Analyse im Sinne einer *Sachanalyse*, die Frage der optimalen didaktisch-methodischen Realisierbarkeit ist demgegenüber nachgeordnet. Dies zu betonen ist wichtig, weil heute bis hin zur Ausbildung der Referendare und Lehramtsanwärter die Sachanalyse zugunsten der methodischen Lieblingsideen vielfach vernachlässigt oder übersehen wird oder gar verpönt ist. Die Sachanalyse muß die Teilrealität, auf die sie sich bezieht, in ihren wesentlichen Dimensionen zum Thema machen. Das könnte für den politischen Unterricht etwa so aussehen:

Staat und Gesellschaft bestehen im wesentlichen aus drei

miteinander verbundenen *Systemen*: dem politischen, dem ökonomischen und dem Kommunikationssystem.

Die Wissenschaften haben uns für diese Systeme grundlegende Verständnismodelle zur Verfügung gestellt, die didaktisch vielseitig verwendet werden können: das Parlament (politisches System); den Haushalt (ökonomisches System); das Kommunikationsmodell (Kommunikationssystem). Stellt man sich diese Systeme als Grundlage eines Lehrplans für mehrere Jahre vor, dann lassen sich wichtige Teilthemen mühelos daran festmachen:

- *Politisches System*: Grundrechte, Volkssouveränität und Wahlrecht; Rechtsstaatlichkeit; Gewaltenteilung; Sozialstaatlichkeit.

- *Ökonomisches System*: Arbeitsverhältnis; Berufsausbildung; Tarifpartnerschaft; Privater Konsum; Wirtschaftspolitik.

- *Kommunikationssystem*: Presse; Fernsehen; Werbung; Datennetze⁸⁹.

Betrachtet man die mit diesen Hinweisen verbundenen Stoffe als Kern des im politischen Unterricht systematisch zu Lernenden, dann können aus ihnen bearbeitbare Einzelthemen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen hervorgehen, die keineswegs nur, wie es den Anschein haben könnte, lehrerzentriert zu organisieren wären. Wenn man weiß, zu welchen grundlegenden Einsichten der Unterricht führen soll, kann vielmehr auch ein aktuell in der Öffentlichkeit diskutiertes politisches Problem zum Ausgangspunkt genommen werden - mit eigenen Recherchen der Schüler und Arbeiten in Gruppen; festgelegte unterrichtsmethodische Formen sind mit diesem didaktischen Modell also keineswegs verbunden. Wie die Geschichte des politischen Unterrichts in den letzten Jahrzehnten jedoch zeigt, erscheint vielen Lehrern ein solches streng sachbezogenes Vorgehen als eine Überforderung ihrer Schüler oder zumindest als etwas, was an deren Interessen vorbeigeht. Aber erstens handelt es sich dabei möglicherweise vor allem um Interessen der Lehrer selbst, und zweitens ist nichts einfacher zu lernen als eine plausibel erarbeitete Abstraktion, die die Komplexität der Wirklichkeit auf den Begriff bringen kann; jede Vereinfachung ist schließlich ein Abstraktion. Am

287

⁸⁹ Ich habe dieses fachdidaktische Konzept in einem Schulbuch zu konkretisieren versucht: Hermann Giesecke: Einführung in die Politik, Stuttgart 4. Aufl. 1988; Zur fachdidaktischen Begründung Vgl. Ders.: Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach/Ts. 1997

abstraktesten von allen Schülern lernen deshalb Grundschul Kinder, und von ihren bisherigen Lebenserfahrungen aus können sie durchaus schon grundlegende Einsichten in die politisch-gesellschaftlichen Systeme gewinnen. Den Sinn eines "Parlaments" können sie von ihren familiären Erfahrungen her erfassen, insofern es dort um das Aushandeln von Interessen geht. Einen "Haushalt" hat jede Familie zu bewirtschaften. Auch das Grundmodell der Kommunikation funktioniert dort prinzipiell genauso wie in einem Industriebetrieb. Derartige durch Abstraktion gewonnene Verdichtungen der Wirklichkeit vermögen Schneiden der Erkenntnis zu schlagen, die Komplexität zu reduzieren, um sie auf höheren Stufen der Bildung wieder zu öffnen; es sind Abstraktionen, die eine vorläufige Orientierung geben, mit denen sich aber weiter operieren läßt.

Im Geschichtsunterricht geht es in erster Linie um einen *Kanon von Ereignissen*, zu denen für dieses Jahrhundert etwa der Erste Weltkrieg, die russische Revolution, der Versailler Friedensvertrag, die Machtergreifung der Nationalsozialisten, die Nürnberger Gesetze, der Zweite Weltkrieg, die Gründung der Bundesrepublik und der Beitritt der DDR gehören. Über die Zahl der Ereignisse und über deren Auswahl wird es immer mehr oder weniger berechtigten Streit geben können, aber für eine historische Grundbildung *aller* Schüler - nur davon ist hier die Rede - muß die Zahl der Ereignisse überschaubar bleiben können; umkreisende Vertiefung ist sinnvoller als bloße Vermehrung des Stoffes. Die Auswahl darf durchaus im Hinblick auf die gegenwärtig noch spürbaren Wirkungen getroffen werden, auch wenn Historiker sich davon allein natürlich nicht leiten lassen dürfen.

An diesen Beispielen wird ein wichtiges Moment eines an Bildung orientierten Fachunterrichts deutlich: Bildend kann nur ein solcher Unterricht sein, der seine Sache langfristig so zu strukturieren vermag, daß die Schüler jederzeit wissen, in welchem größeren Zusammenhang das steht, womit sie sich gerade im Unterricht beschäftigen. In den Kanon der Allgemeinbildung gehören nur solche Fächer, die den Schülern in grundlegenden Bildern klarmachen können, um welche Aspekte der Wirklichkeit es jeweils geht. Ich erinnere mich an unseren Erdkundelehrer, der einen Globus mit in die Klasse

brachte und uns dazu etwa folgendes sagte: "Alles, was wir von nun an tun werden, betrifft diesen Globus; wir wissen also immer genau, wovon wir reden, und wir können es jederzeit mit dem verbinden, wovon wir vorher gesprochen haben".

Weitere Beispiele könnten sein: die Zeitleiste für den Geschichtsunterricht, das Alphabet der 26 Buchstaben (und was man damit alles machen kann) für den Deutschunterricht, der menschliche Körper für den Biologieunterricht. Der quantitativ und qualitativ fortschreitende Unterricht muß den Schülern als Entfaltung solcher grundlegender Bilder sowie der ihnen zugrunde liegenden Aspekte und Fragen erscheinen können. Gelingt dies nicht, können sich auch keine sinnvollen Weltvorstellungen bilden, und der Unterricht zerrinnt zu endlos aneinander gereihten Stoffpäckchen ohne bildende Wirkung, so wie es heute weitgehend der Fall geworden ist.

Ein bloß additiver Unterricht, der Themen und Stoffe immer nur aneinander fügt, ergibt weder biographischen Sinn im Hinblick auf eine Perspektive nach vorn, nämlich auf weitere lohnende Aufgaben, noch kann er als notwendige Voraussetzung des Weiterlernens von den Schülern erkannt werden. Was unter der Fahne der "Schlüsselprobleme" und des "fächerübergreifenden Unterrichts" von der Schulreformpädagogik immer wieder postuliert wird, nämlich die Integration der einzelnen Unterrichtsstunde in auch dem Schüler einsichtige größere Zusammenhänge, ist richtig, wenn sie sich auf den Kontext des einzelnen Faches bezieht. Sie wird falsch, wenn sie diesen Kontext verläßt.

Fachlichkeit und Überfachlichkeit

Was das Grundlegende und Weiterführende an einem Fach oder Stoff ist, müßten uns eigentlich die zuständigen Fachdidaktiker sagen können. Aber inzwischen begründen nicht wenige von ihnen ihre Aufgabe nicht mehr damit, durch *Sachanalysen* über die Lehrbarkeit der ihrem Fach entsprechenden Wissensstrukturen nachzudenken, sondern huldigen statt dessen den pädagogischen Weltanschauungen des Zeitgeistes, indem sie die Sachverhalte in seinem Sinne instrumentalisieren

oder sie überhaupt für zweitrangig halten. Auf diese Weise haben sie das öffentliche Vertrauen, das man gemeinhin in eine wissenschaftliche Disziplin setzen darf, verunsichert. Deshalb müssen wir die einschlägigen Fachwissenschaftler selbst aufrufen, sich an den öffentlichen Überlegungen über einen neuen Fach- und Stoffkanon zu beteiligen - wohl wissend, daß in der Bildungsschule nicht Fachwissen im Sinne des Universitätsstudiums im Mittelpunkt stehen kann. Nach aller Erfahrung wird es in einem solchen Klärungsprozeß nicht zuletzt um Auseinandersetzung mit den vielfältigen Interessentengruppen gehen müssen, die ihre Ansprüche möglichst hoch anzusetzen pflegen. Vorschläge für einen Kanon müssen deshalb von vornherein realistischen Vorgaben unterworfen sein: der politischen Vorgabe der zur Verfügung stehenden Stundenzahlen, der pädagogischen Vorgabe der Lernbarkeit und der einzukalkulierenden Zeit für eine bildende Vertiefung des Wissens. Die Wochenzeitung DIE ZEIT hat vor einiger Zeit Fachleute gefragt, welchen Literaturkanon sie für die Schule vorschlagen. Die Antworten lagen gar nicht so weit auseinander, wie man hätte vermuten können. Warum sollten wir nicht in ihrem Fach ausgewiesene Wissenschaftler fragen, welche grundlegenden Verständnismodelle ihnen unter den Aspekten der Allgemeinbildung unverzichtbar erscheinen? Dann könnten die Pädagogen und Fachdidaktiker ja immer noch ihre Bedenken vortragen. Jedenfalls muß die Lehrplankompetenz aus dem Monopol pädagogischer und administrativer Ideologen befreit werden.

Bildungswissen, das der Aufklärung der Welt und des Schülers in ihr dienen soll, kann nur im Fachunterricht vermittelt werden; dieser ist der zentrale Auftrag jeder ernsthaften Bildungsschule. Der Grund dafür liegt zum einen darin, daß die Lehrkompetenz eines einzelnen Menschen notwendigerweise begrenzt ist - einmal durch seine Handlungserfahrungen, sprich: Lebenserfahrungen, zum anderen durch das, was er sich daran anschließend oder darüber hinaus systematisch angeeignet, was er etwa studiert hat. Unabhängig von der wissenschaftlichen Aufteilung in Fächer, wie wir sie heute haben, müssen fachähnliche Begrenzungen gemäß der Kompetenz des Lehrenden der Sache nach *grundsätzlich* vorgenommen

werden. So gesehen kann fächerübergreifend nicht kompetent gelehrt werden, es sei denn, ein einzelner Lehrer ist dafür wiederum fachlich qualifiziert - wenn er etwa Geschichte, Erdkunde und Politik studiert hat.

Wissenschaftsorientierung

In der Moderne sind die *Wissenschaften* zur Grundlage des zu vermittelnden Bildungswissens geworden, jede andere Fundierung wäre nur weltanschaulich und deshalb ohne öffentlichen Konsens möglich. Wissenschaftsorientierter Unterricht ist aber nur als Fachunterricht denkbar, weil die wissenschaftliche Erkenntnis der Welt sich auf bestimmte Aspekte - *Gegenstände* - beschränken muß und weil die von ihr verwendeten *Methoden* nicht generell gelten können. Wenn man so will, ist die fachliche Begrenzung der Preis, den wir für die wissenschaftliche Erkenntnis zu zahlen haben. Daraus folgt nicht, daß die Schulfächer mit den wissenschaftlichen Disziplinen übereinstimmen oder aus ihnen abgeleitet wären oder daß für ein Schulfach nicht mehrere Bezugswissenschaften zuständig sein könnten. Der Zweck der allgemeinbildenden Schule ist nicht identisch mit dem einer wissenschaftlichen Fachausbildung, sonst müßte sich ja der Kanon der Wissenschaften im ganzen im Kanon der Schulfächer widerspiegeln, was schon praktisch gar nicht realisierbar wäre. Die allgemeinbildende Schule dient einem anderen Zweck, nämlich die erwähnten gesellschaftlichen Partizipationen durch Einsicht in die entsprechenden Wirklichkeitsstrukturen unter dem leitenden Gesichtspunkt der Bildung zu ermöglichen. Die Wissenschaften, die dafür in Frage kommen, müssen *unter diesem Aspekt* ihren Beitrag formulieren, nicht unter dem Aspekt ihrer wissenschaftsimmanenten Logik; wie man ein Fachstudium an der Universität wissenschaftsdidaktisch optimal organisiert, ist eine andere Frage. Aber das Problem, wie man die Quintessenz seines Faches, seiner Methoden und seiner grundlegenden Verständnismodelle didaktisch so verdichten kann, daß sie unter dem Aspekt der Allgemeinbildung fruchtbar werden können, gehört zu den spannendsten Fragen, die sich ein Wis-

senschaftler überhaupt stellen kann, weil Antworten darauf seine Professionalität in besonderer Weise herausfordern und Rückwirkungen auf die Lehrstruktur der wissenschaftlichen Disziplin selbst haben.

Jede individuelle Lehrkompetenz - wie immer man sie definieren mag - hört also an den Grenzen einer anderen auf, ist demnach ebenso positiv wie negativ zu bestimmen. Diese Einsicht tangiert nun den schulreformerischen Zeitgeist an einer seiner empfindlichsten Stellen, nämlich an seiner Vorliebe für "fächerübergreifenden" Unterricht. Deshalb muß mein Insistieren auf dem Fachunterricht noch genauer begründet werden.

- Welche Fächer im einzelnen eine Bildungsschule tragen sollen und wie sie voneinander abzugrenzen sind, ist zunächst einmal in der Tat offen. Selbst an der Universität ist die Struktur der Fächer nicht ein für allemal gleichsam naturwüchsig gegeben, sie ist vielmehr im Fluß und präsentiert immer wieder neue Spezialisierungen und Kombinationen. Auch in der Schule lassen sich deshalb Fächer zu einem neuen Fach zusammenlegen, allerdings nur unter der Voraussetzung, daß es in der Ausbildung entsprechend studiert werden kann und daß es nicht nur eine neue Stoffansammlung repräsentiert, sondern einen für den Schüler auf Anhieb erkennbaren und von anderen Fächern unterscheidbaren Wirklichkeitsbereich abdeckt.

- Entsprechend der Wissenschaftsorientierung der Fächer geht es nicht nur um die Vermittlung spezifischen Wissens, sondern auch der je besonderen *Methoden*, mit denen es gewonnen wird. Sie sind beim Mathematik- und Geschichtsunterricht nicht identisch, wie jeder weiß. Bildender Unterricht vermittelt nicht nur, was man über ein Problem weiß, sondern auch, wie man es herausgefunden hat, und was man warum nicht oder nicht genau genug weiß. Die fachspezifischen *Methoden* sind es, die verhindern, daß der Unterricht zu einem bloßen Austausch von Meinungen wird. Die Methoden gelten für Lehrer wie Schüler gleichermaßen, sie sind für beide Maßstab des Erkennens und des Sprechens darüber, und der eigentliche Vorsprung des Lehrers besteht

darin, diese Methoden zu kennen - ihre Bedeutung wie auch die Grenzen ihrer Reichweite. Nur so kann der Schüler etwa lernen, daß die Physik das Lebendige nicht kennt, es gleichwohl nach ihren Regeln untersuchen kann, und daß die Mathematik keine Naturwissenschaft ist.

"Wo das Methodische ausfällt, nicht zum Zuge kommt, übernehmen andere Momente die ihm zugedachte Funktion und gestalten das pädagogische Verhältnis nach spezifischen, jedenfalls erkenntnisfremden Motiven. Diese ermöglichen dann gerade nicht aufgeklärte Sachverständigkeit, sondern kultivieren ein den unmittelbaren Lebenszusammenhängen verhaftetes Bewußtsein, welches aus Kategorien lebt, die nicht in der Vernunft wurzeln, sondern in Befangenheit"⁹⁰. Für das "Fächerübergreifende" gibt es dagegen keine Methode, es sei denn, man meint damit Philosophie. Ohne die Disziplinierung des Denkens an Methoden droht der Unterricht aber auf das Niveau des bloßen Meinens, des Moralisieren oder des vordergründigen Konsenses zu sinken, der für gültig hält, was alle oder die meisten meinen.

- Ein Lehrer, der seine Professionalität ernst nimmt, wird das, was er in seinem Fach unterrichtet, immer auch in seiner *bildenden* Bedeutung reflektieren, also im Hinblick darauf, was der Stoff für das Leben der Menschen bedeutet oder einmal bedeutet hat, auf welche außerfachlichen Probleme man ihn beziehen kann, welche Normen und Regeln er zum Ausdruck bringt und wie diese zu bewerten sind. Auch wird er entsprechende Fragen und Überlegungen seiner Schüler zulassen und aufgreifen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich gleichsam per definitionem jeder bildungsorientierte Unterricht etwa vom Unterricht in der Fahrschule. Mit anderen Worten: Jeder bildungsorientierte Fachunterricht ist per se fachübergreifend. Erst der lernzielorientierte Zerstückelungsunterricht der Reformpädagogik hat das aus dem Blick verloren und ein Problem geschaffen, das ausgerechnet er uns nun lauthals zur Lösung auftischt.

- Es gibt Fragen, die so interessant sind und als so bedeutsam erscheinen, daß es sich lohnt, sie von mehreren Lehrern unterschiedlicher Fächer unterrichten zu lassen. Das kann durch Absprachen im Rahmen des normalen, eben nach

293

⁹⁰ Alfred Schirlbauer: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik, Wien 1992, S. 69

Fächern getrennten Unterrichts erfolgen, aber auch durch gemeinsamen Unterricht der beteiligten Lehrkräfte, wofür sich der Ausdruck "Teamarbeit" eingeführt hat. Eine solche Frage könnte etwa sein, warum Hitler zumindest bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs eine so hohe Zustimmung unter den Deutschen gefunden hat. Die Antworten darauf werden gewiß differenzierter sein, wenn sie nicht nur vom Geschichtslehrer, sondern etwa auch vom Musik- und Kunstlehrer in einem gemeinsamen Projekt erarbeitet werden, weil gerade die *politisch-ästhetischen* Dimensionen der NS-Herrschaft einem normalen Geschichtslehrer vielleicht nicht ohne weiteres fachlich zugänglich sind. Aber das Beispiel zeigt schon, daß es gute Gründe und zwingende Fragen für solche fächerübergreifenden Projekte geben muß und daß sie deshalb die Ausnahme bleiben, vermutlich überhaupt nur in der Oberstufe des Gymnasiums zum Tragen kommen können. In unteren Schulstufen dürfte es kaum einen sachlichen Grund für eine derartige Teamarbeit geben - es sei denn, die Fachlehrer sind nicht kompetent genug für das, was sie unterrichten sollen, oder sie haben dafür andere als von der Sache her gebotene Motive. Generell muß schon aus praktischen Gründen der Fachunterricht der Normalfall bleiben, weil die Schule aus guten, vor allem auch organisatorischen und zeitökonomischen Gründen entsprechend organisiert ist.

- Unreflektierte Teamarbeit und daraus resultierender fachübergreifender Unterricht hätte auch noch eine andere, für den Bildungsprozeß nicht förderliche Konsequenz. Ein Schulfach muß den Schülern grundsätzlich in der Person *eines* Lehrers repräsentiert werden können, weil die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sache einer persönlich identifizierbaren Vermittlung bedarf; sonst entsteht Beziehungskonfusion, die auch die Sache verunklart. Die Sache wird durch den jeweiligen Lehrer unverkennbar und je individuell-einmalig gestaltet; Person und Sache sind nicht zu trennen, und darin liegt ein wesentliches Moment der Bildungswirksamkeit. Der Lehrer ist im bildenden Unterricht kein Wissensvermittlungsautomat, vielmehr wollen die Schüler zu Recht wissen, wie er selbst zu dem steht, was er unter-

richtet. Überall, wo gelehrt wird, von der Grundschule bis zur Universität, ist die Vermittlung personenbezogen. Dies ist kein notwendiges Übel, sondern wichtiger Teil des didaktisch-methodischen Arrangements selbst. Man mag Lehrpläne verfassen, Stoffpläne veröffentlichen, didaktisch-methodische Bücher schreiben - aber die tatsächliche Lehre ist nur durch Personen möglich. Nur der einzelne Lehrer kann die didaktische Struktur des Unterrichts sichern, für ein logisches Vorher und Nachher sorgen, die einzelnen Themen und Stoffe untereinander verknüpfen. Auf diese Weise liefert er den Schülern ein persönliches Vorbild sowohl für ein methodisch gezieltes Vorgehen als auch für eine sinnvolle Integration des Wissens in seinem Fach. Wer lehrt, kann nicht einfach aneinander reihen, heute dies und morgen jenes, der Stoff muß für ihn vielmehr eine logische Stringenz haben, sonst kann er ihn nicht vermitteln. Das ist natürlich anders, wenn der Lehrer sich in erster Linie als "Moderator", "Animateur" oder "Lernberater" versteht, wie es Reformpädagogen gerne hätten; aber dann lehrt er ja auch nicht mehr.

Teamarbeit ist nur dort sinnvoll, wo sie mehr erbringt als der Unterricht durch eine einzelne Person; sonst verschleißt sie nur Ressourcen, die besser eingesetzt werden könnten. Schon gar nicht zu akzeptieren ist sie als Ausweg aus mangelnder Kompetenz des einzelnen Lehrers.

- Der oft zu hörende Einwand, durch das Fachprinzip werde das Lernen zerstückelt, kann ernsthaft nur erhoben werden, wenn man das Wesen des Bildungslernens verkennt. Seine eigentümliche Weise, die Welt zu erschließen, kann nicht in einem totalen, einmaligen Zugriff, sondern nur Stück für Stück, Zug um Zug, von Aufgabe zu Aufgabe erfolgen - ob dies nun in unterschiedlichen Fächern oder in einem einzigen Fach mit unterschiedlichen Themen geschieht. Immer geht es dabei um *neue* Anläufe, sich die Welt verständlicher zu machen, und diese stellen keinen in sich bereits sinnhaften Zusammenhang dar. Die subjektive Leistung der Schüler im Bildungsprozeß besteht gerade darin, die Disparatheit aller dieser Erfahrungen aus unterschiedlichen Fächern zu einer je persönlichen Version zu integrieren. Das ist in der Schule nur in Grenzen veranstaltbar, etwa wenn sich nach

der Erarbeitung eines Stoffes Diskussionen darüber in der Klasse ergeben. Aber gerade weil die Aufgabe der Integration des Disparaten eine je persönliche ist, die durchaus intime Bereiche berühren kann, muß der Schüler sich die Personen aussuchen können, mit denen er darüber sprechen will; das können seine Eltern, seine Geschwister, seine Mitschüler oder seine Freunde, aber es müssen nicht unbedingt auch seine Lehrer sein. Der bildende Unterricht liefert dafür zunächst einmal nur das Material.

- "Fächerübergreifend" ist in der Tat das Leben selbst, sind die menschlichen Handlungen und die Probleme. Fächerübergreifend sind deshalb auch viele soziale und technische Problemlösungsstrategien - da hat der Zeitgeist recht. Übersehen wird dabei aber leicht die Tatsache, daß derartige Kooperationen eine hohe, wenn auch unterschiedliche fachliche Qualifikation der Beteiligten voraussetzen, und daß die Fragestellung eine erhebliche Bedeutung haben muß, so daß sich dieser Aufwand auch rechtfertigt und - etwa in der Wirtschaft - auch rechnet. Davon kann in Schulen nicht die Rede sein, und die notwendige Fachkompetenz entsteht nicht in solchen Kooperationen, sondern geht ihr voraus, weshalb sie in Schulen nur ausnahmsweise Sinn machen.

Eine andere Frage ist, neben systematischem auch problemorientiertes Lernen zu ermöglichen. Das kann einerseits im Rahmen des jeweiligen Faches geschehen und wäre dann nichts weiter als eine methodische Variation des üblichen Fachunterrichts. Darüber hinaus kann aber auch ein Problem aus dem wirklichen Leben gewählt werden, was dem ursprünglichen Gedanken des Projektunterrichts entspräche. Ein bekanntes Beispiel ist der Wettbewerb "Jugend forscht". Die Schüler stellen sich eine Aufgabe, deren Lösung noch offen ist, für die sie aber einen begründeten Vorschlag entwickeln. Auch Probleme aus der unmittelbaren sozialen Umgebung - z.B. die optimale Lage und Gestaltung eines Spielplatzes zu finden - können sich dafür eignen. Eine solche Aufgabe wäre fachübergreifend: Es muß recherchiert werden, unterschiedliche Fachleute müssen zu Rate gezogen werden, die Lehrer hätten hier vor allem beratende Funktion. Der realistische Charakter unterscheidet

dieses Verfahren aber von dem, was heute oft in den sogenannten "Projektwochen" im Rahmen der Schule geschieht, wo man dann oft krampfhaft nach geeigneten Themen sucht und wo weniger die Sache als vielmehr das soziale Arrangement ("gemeinsame" Leistungen erbringen) im Vordergrund steht. Aber die Zahl solcher Aufgaben, die Schüler auch mit ihren Mitteln und Vorkenntnissen bewältigen können, ist sehr begrenzt, so daß Projekte dieser Art immer nur eine Ausnahme bleiben können.

- Nicht selten wird geltend gemacht, das Wissen veralte so schnell, daß es schon deswegen nicht zumutbar sei, die Schüler damit vollzustopfen; dieses Argument wird auch in reformpädagogischen Vorstellungen bemüht, um die Unterrichtung eines geordneten Wissens für überholt zu erklären. Es geht jedoch an der Sache vorbei. Wissen veraltet zunächst einmal nur im Hinblick auf bestimmte *Anwendungsbereiche* etwa in der Wirtschaft; von dorthin werden entsprechende Aussagen auch in erster Linie verbreitet. Technische Kenntnisse bewegen sich in der Tat in einem rasanten Fortschritt, aber sie veralten nur in dem Sinne, daß ihre Anwendung nicht mehr rentabel erscheint. Selbstverständlich könnte man heute noch Autos nach derselben Technik bauen, die vor der Erfindung des Fließbandes angewendet wurde; aber sie würden zu teuer, und sie würden keine Käufer finden, weil sie im Vergleich zu modernen Automobilen technisch rückständig wären. Aber auch der Fortschritt beruht auf Grundkenntnissen, ohne die er nicht verstanden werden kann; was dazu gehört, mag sich im Verlaufe der technisch-ökonomischen Entwicklung ändern, aber die didaktische Grundproblematik, was zuerst gelernt werden muß, damit man Komplizierteres verstehen kann, bleibt in jedem Fall erhalten. Fragt man sich zudem einmal selbst, welches Wissen, das man in seinem Leben gelernt hat, tatsächlich überholt im Sinne von "falsch geworden" ist, dann stellt sich schnell heraus, daß sich eher die *Bedeutung* des früher Gelernten geändert hat, und das betrifft in erster Linie seine normativen Implikationen. Gerade in der Wissenschaft gilt das durch neue Forschungen Überholte immer noch als bedeutsam für das gegenwärtige Erkennen, weil es dies in einem besonde-

ren Licht erscheinen läßt. Im voreiligen Gerede über die angeblich immer kürzeren Verfallsdaten des einmal gelernten Wissens drückt sich weniger philosophische Kenntnis als vielmehr eine Wegwerfmentalität aus, die in bestimmten Bereichen der Gesellschaft - insbesondere der Wirtschaft - ihre Basis hat. Was tatsächlich in diesem Sinne schnell veralten kann, gehört nicht in den Bestand des Bildungswissens. Erst die additive Lernzielorientierung der reformierten Schule hat dafür gesorgt, daß unverbundene Wissensmengen auf den Lehrplänen stehen, deren Bildungsbedeutung nicht mehr geprüft wird. Bildungswissen ist gleichsam per definitionem kein Wegwerfwissen, wenn es denn auf vernünftigen Fächer- und Stoffkonzentrationen beruht.

Die subjektive Seite der Bildung

Damit haben wir bereits die subjektive Seite der Bildung angesprochen. Die Erarbeitung der objektiven, durch Wissenschaften erschlossenen Wirklichkeitsstrukturen ist ja unter dem Aspekt der Bildung kein Selbstzweck, sondern soll der geistigen Entwicklung der Persönlichkeit dienen. Unter diesem Gesichtspunkt erhalten die kritisierten reformpädagogischen Prinzipien, insofern sie auf der Subjektivität der Schüler insistieren, eine relative Berechtigung. Sinn der Bildungsschule ist in der Tat nicht, immer wieder neue Stoffe mit dem Ziel des abfragbaren Wissens pauken zu lassen. Wenn vorhin betont wurde, daß die heute noch vorhandene Stofffülle durch Konzentration auf das Wesentliche erheblich reduziert werden könnte, dann entsteht damit zugleich die Möglichkeit einer Vertiefung. Ihr Instrument ist nicht die pure Wiederholung, sondern der Methoden- und Perspektivenwechsel. Ist ein Thema etwa durch lehrerzentrierten Unterricht in den Grundzügen systematisch erarbeitet worden, kann es anschließend unter neuem Aspekt und neuer Fragestellung noch einmal angegangen werden - nun aber vielleicht nicht mehr im Frontalunterricht, sondern in selbständig arbeitenden Gruppen oder im Rahmen von Projekten. Ist etwa die Machtergreifung der Nationalsozialisten in den wesentlichen Strukturen begriffen,

ergibt es Sinn, ihre Auswirkung am Wohnort der Schüler zu recherchieren. Alle von der Reformpädagogik favorisierten Methoden haben in einem solchen Zusammenhang ihre partielle Berechtigung, solange sie nicht als die angeblich einzig möglichen dogmatisiert werden.

Der Kern der subjektiven Aneignung ist aber die *Schülerfrage*. Nur indem die Schüler ihre bisherige Erfahrung mobilisieren, sind sie überhaupt in der Lage, Fragen gegenüber dem erarbeiteten Bildungsstoff zu formulieren. In der Frage kommt also das Bemühen zum Ausdruck, den neuen Stoff mit den alten - schulischen wie außerschulischen - Erfahrungen sinnvoll zu integrieren. Werden demnach umgekehrt solche Fragen nicht zugelassen oder abgewürgt, wird auch ein wesentliches Moment der bildenden Aneignung verhindert oder zumindest blockiert. Die Behandlung von Schülerfragen ist aber vor allem aus folgenden Gründen ein eher trostloses Kapitel in der schulpädagogischen Ausbildung und Praxis.

- Wenn sich die Fragen nicht im Rahmen der vorgefaßten Unterrichtsplanung des Lehrers bewegen, stören sie diese, und wenn der Lehrer etwa in einer Lehrprobe sich dadurch stören läßt, erhält er meist eine schlechte Beurteilung. Die im Referendariat erfolgende schulpädagogische Ausbildung orientiert sich im allgemeinen an einem fixen Schema des Unterrichtsablaufes, das die Schülerfrage nur als Teil eben dieser Planung einkalkuliert. Der Kandidat muß den Prüfern vorher mitteilen, welches Unterrichtsergebnis er auf welchem Wege erzielen will, damit hinterher der Erfolg auch festgestellt werden kann. Deshalb versucht der Kandidat vorauszusehen, welche Fragen die Schüler an welchem Punkte des Unterrichtsablaufes vielleicht stellen könnten, und bemüht sich, diese in seine Planung einzubauen. Nun kann aber bekanntlich niemand vorher wissen, welche geistige Bewegung ein Stoff während seiner Bearbeitung oder durch die Art und Weise, wie der Lehrer ihn präsentiert, bei einzelnen Schülern oder gar bei einer ganzen Klasse auslösen wird.

- Außerdem gibt es eine verbreitete Angst vor der Schülerfrage, weil der Lehrer vielleicht keine bündige Antwort weiß und befürchtet, deshalb Ansehen bei den Schülern zu verlieren. In der Tat ist es einfacher, eine Unterrichtsplanung

"durchzuziehen", als sich auf unvorhergesehene Reaktionen einzulassen. Im übrigen kommt es unter dem Gesichtspunkt der Bildung gar nicht darauf an, ob der Lehrer spontan alle Fragen der Schüler beantworten kann, sondern vor allem darauf, mögliche Antworten methodisch vorzubereiten.

- Die Schülerfrage ist oft auch wegen der Stofffülle hinderlich, weil das Pensum erledigt werden muß. Die mögliche Reduktion der Stoffe kann hier Abhilfe schaffen und zu Variationen der Bearbeitung führen, in denen auch die besonderen Fragen und Interessen der Schüler einen gebührenden Platz bekommen. Man muß jedenfalls kein unterrichtsmethodisches Spektakel im Sinne der Reformpädagogik inszenieren, um die Subjektivität der Schüler ernst zu nehmen. Auch ein "normaler" Unterricht kann die subjektive Aneignung fördern, wenn er der Schülerfrage eine zentrale Stellung einräumt.

Der subjektive Vorgang der Bildung betrifft selbstverständlich auch die emotionale Dimension. Sie ist vor allem gemeint, wenn die Forderung nach allseitiger oder jedenfalls möglichst vielseitiger Bildung gegen die sogenannte "Verkopfung" der Schule erhoben wird. Es ist jedoch ein Unterschied, ob der Unterricht die emotionalen Wirkungen der jeweiligen Stoffe zuläßt oder ob er sich von den erwarteten emotionalen Betroffenheiten her von vornherein strukturiert. Unter dem Anspruch der Bildung dürfen die Stoffe jedoch nicht auf diese Weise sortiert werden, sie müssen vielmehr primär aus dem Gesichtspunkt ihrer aufklärerischen Bedeutung für die gesellschaftlichen Partizipationen ausgewählt werden. So gesehen ist die emotionale Seite des Unterrichts immer auch begrenzt - je nach den Fächern oder Unterrichtsstoffen und nach den daran orientierten Methoden. Im allgemeinen dürfte etwa der Mathematikunterricht andere menschliche Saiten zum Klingen bringen als der Musikunterricht, obwohl das tatsächlich nicht immer der Fall sein muß. Unterrichtsmethoden, die auf Einzelarbeit setzen, fordern andere emotionale Aspekte heraus als solche, die nur kooperativ zu erledigen sind. Aber schulische Arbeit ist in erster Linie Kopfarbeit. Andererseits ist nicht zu

bezweifeln, daß jedes menschliche Handeln - also auch das Lernen - rationale und emotionale Aspekte miteinander verbindet. Gleichwohl werden diese in unterschiedlichen Lebenssituationen verschieden akzentuiert - in Intimsituationen anders als in der Öffentlichkeit. Der Mensch muß jeweils entscheiden, welcher der beiden Dimensionen er in einer bestimmten Situation die Führung überläßt. Insofern ist durchaus statthaft, im Unterricht den Primat der Rationalität zu verlangen, was nicht ausschließt, daß die emotionalen Implikationen dabei ebenfalls angesprochen werden können, wenn die Schüler dies wünschen; die Lehrer jedenfalls müssen von sich aus auf Betroffenheitsinszenierungen verzichten. Da man über Gefühle schlecht argumentieren kann - außer vielleicht über ihre Folgen für das Verhalten - müssen sie hier, im Raum der Schule, den rationalen Ansprüchen des Unterrichts untergeordnet bleiben. Es ist also keineswegs anthropologisch widersinnig, in bestimmten Lebenssituationen den Vorrang des rationalen Diskurses zu fordern, schließlich beruht auch berufliche Zuverlässigkeit - zumal wenn Sicherheitsrisiken minimiert werden sollen - in hohem Maße darauf. Zudem gibt es keinen logisch zwingenden Zusammenhang zwischen bestimmten Gedanken und den durch sie mobilisierten Gefühlen, deshalb reagieren auch Schüler auf ein und denselben Schulstoff emotional durchaus unterschiedlich. Schon aus diesem Grunde ist es gar nicht möglich, Betroffenheiten ins unterrichtliche Kalkül einzubeziehen. Pestalozzis gegenwärtig oft zitierte Maxime, Lernen müsse "mit Kopf, Herz und Hand" erfolgen, hatte die besondere Bildungssituation einer bestimmten Klientel im Blick und kannte zudem noch keine moderne Arbeitsteilung⁹¹. Die Geschicklichkeit der "Hand" muß gewiß geübt werden, aber letzten Endes gehorcht sie den Befehlen des Kopfes, und rationales Lernen ist generell keineswegs erfolgreicher, wenn es mit praktischen Tätigkeiten verbunden ist; "Praxis" in diesem Sinne kann Denken auch stören und behindern.

Grundsätzlich gehört aber die emotionale Ansprechbarkeit durch die Bildungsstoffe zur wichtigen *subjektiven* Seite des Bildungsprozesses, darin hat die reformpädagogische Überzeugung recht. Es geht eben nicht lediglich darum, Unter-

301

⁹¹ Vgl. Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung, Weinheim 1997

richtsstoff in die Köpfe der Schüler zu transportieren. Wenn die Schüler diese mit ihren bisherigen Erfahrungen und Deutungen der Wirklichkeit in einen Zusammenhang bringen sollen - was den eigentlichen Kern der Bildung ausmacht - dann spielen die emotionalen Aspekte dabei gewiß eine zentrale Rolle, aber sie gehören als psychisches Eigentum den Schülern, nicht den Lehrern, und deshalb sind die Schüler nicht verpflichtet, sie vor ihren Lehrern auszubreiten.

Das Problem besteht nämlich nicht darin, Emotionen anzusprechen; das ist kein Kunststück. Was jedoch soll mit ihnen geschehen, wenn sie vor der Klasse artikuliert sind? Gefühle gemeinsam zu bearbeiten, ist keine *pädagogische* Strategie, sondern eine *therapeutische* - mit einer spezifischen Zielsetzung, die für den Unterricht nicht in Frage kommen kann. Also bleibt eigentlich nur der Versuch, so etwas wie eine gefühlsmäßige Gleichgestimmtheit mit einem moralisierenden Unterton zu erzeugen - aber wozu sollte das gut sein? Was würde dadurch in der Sache aufgeklärt? Emotionalisierung in der Pädagogik war immer schon ein probates Mittel für weltanschauliche Indoktrination.

Konstitutiv für das Konzept der Bildung ist die höchstmögliche geistige Selbständigkeit, die Fähigkeit, vom einmal erreichten Level aus selbständig weiterlernen zu können. Deshalb ist die subjektive Seite des Bildungsprozesses auf einen entsprechenden Methodenwechsel angewiesen, nämlich vom lehrer- zum schülerzentrierten Unterricht und umgekehrt. Dieses Ideal vertritt auch die kritisierte NRW-Denkschrift. Aber diese Fähigkeit ist nur in Abarbeitung an objektiven Anforderungen zu gewinnen, wie sie die Bildungsstoffe als Repräsentanten der außersubjektiven Wirklichkeit stellen, nicht einfach durch freie Wahl des zu Lernenden. Zudem beruht selbständiges Lernen im hohen Maße auf geistiger Disziplin sowie auf methodischen Kompetenzen etwa des gezielten Recherchierens und der Benutzung von Hilfsmitteln wie Lexika und Wörterbüchern. Diese Fähigkeiten können nicht von Schulbeginn an einfach vorausgesetzt, sondern erst allmählich im Verlauf der Schulzeit erworben werden, und das macht nicht immer "Spaß", sondern ist mit erheblicher Anstrengung verbunden. Die Fähigkeit zum selbständigen Lernen, die wir

gemeinhin
302

nicht einmal mehr bei Studenten im nötigen Umfang voraussetzen können, schon bei Grundschulkindern zur Grundlage des Unterrichts zu machen, ist einfach absurd. Selbstverständlich sollte vom Schuleintritt an wenigstens ab und zu die Erfahrung aufleuchten, was damit gemeint ist, wie es im Konzept der "Freiarbeit" und des "Wochenplans" gedacht ist; aber zunächst und für lange Zeit hat die Fähigkeit zum selbständigen Lernen ein hohes Maß an Lehrerzentriertheit zur Voraussetzung. Solange etwa eine Klasse nicht die disziplinarischen Grundregeln für eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit aufbringen kann oder will, ist es geradezu zynisch, sie mit Verfahren des autonomen Lernens zu überziehen, als würde sich dieses Defizit in Luft auflösen, wenn die Schüler nur lernen dürften, was und wie sie wollen.

Begegnung mit Werten

Sind nun die erwähnten Partizipationsgesichtspunkte (berufliche, politische und kulturelle Beteiligung) wirklich ausreichend für eine Begründung des Bildungskonzeptes? Kommt es nicht auch darauf an, wie, mit welchem Bewußtsein und mit welchen Zielen sie wahrgenommen werden? Geht es nicht auch um die Auseinandersetzung mit den *Werten*, die etwa in der europäischen Tradition verankert sind - die christlichen Überlieferungen, die Menschenrechte, das Mündigkeitsgebot der Aufklärung?

Die Bildungsschule kann zwar durch die Auswahl ihrer Stoffe bestimmen, mit welchen Werten die Schüler konfrontiert werden sollen, aber welche *Bedeutung* sie dann im gegenwärtigen und künftigen Leben der Schüler haben werden, können nur diese selbst entscheiden, und es gibt keinen pädagogischen Trick, mit dessen Hilfe dies in der Schule vorweggenommen werden könnte. Der eine Abiturient kann zum Richter werden, der andere zum Kriminellen, der sich vor ihm verantworten muß, obwohl sie beide mit denselben Werten im Schulunterricht konfrontiert worden sind. Voraussehbar sind beide Fälle nicht und sie sind auch durch ein noch so gutes Bildungskonzept nicht steuerbar. Deswegen halte ich

nichts von großartigen Formulierungen über die Werte, die der bildende Unterricht vermitteln soll, wie sie in staatstragenden Erklärungen sowie in Verlautbarungen einschlägiger Interessentengruppen immer wieder zu finden sind. Die Bildungsschule kann nur diejenigen Werte zur Geltung bringen, die in den realen Partizipationsmöglichkeiten selbst beschlossen liegen. Solange etwa christliche Werte und Traditionen im politischen und kulturellen Bereich eine ideelle und/oder praktische Rolle spielen, wird der Schüler auch mit ihnen konfrontiert sein. Er trifft auf entsprechende Begründungen für öffentliches Handeln und muß sich mit ihnen auseinandersetzen. Zu warnen ist jedoch vor der Erwartung, die Schule könne etwas wiederbeleben, was im gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang keine Rolle mehr spielt und vielleicht sogar gerade deshalb in ihren Mauern gepflegt werden soll. Damit wäre die Schule überfordert und die durch sie vermittelte Bildung weltfremd. Bildungswissen kann sich nur speisen aus dem geistigen Repertoire, das in der Gesellschaft tatsächlich vorhanden ist. Dazu gehören allerdings auch die *alternativen* Gedanken, die sich kritisch mit bestehenden Machtverhältnissen und ihren Begründungen auseinandersetzen. Solange und insofern sie im gesellschaftlichen Leben präsent sind, können sie als Stoff auch im Unterricht berücksichtigt und bearbeitet werden. Solche Alternativen müssen nicht eigens als Bildungsziele verkündet werden, sie ergeben sich aus der Sache selbst; wer sich etwa im politischen Unterricht mit wichtigen Gegenwartsproblemen befaßt, stößt notwendigerweise auf sie, wenn einseitige Auswahl der Stoffe und Fragestellungen vermieden wird. "Mündigkeit", "Emanzipation". "Solidarität", "Selbstbestimmung" sind keine *pädagogischen* Erfindungen, die als solche gepredigt und anezogen werden müßten; sie sind außerhalb der Schule, im historischen Prozeß, entstanden. Wenn die Schüler sich etwa mit Geschichte und Politik und mit dem befassen, was Menschen darüber mit welchen Begründungen denken, werden sie geradezu unausweichlich mit solchen Wertvorstellungen befaßt.

Das Thema hat auch einen politischen Aspekt. Wenn ein Bildungskonzept und seine Begründung konsensfähig sein sollen, darf man dessen Erörterung nicht bei den obersten Wer-

ten beginnen lassen, weil man dann schnell auf unvereinbare Positionen treffen würde, die in unserer pluralistischen Gesellschaft gleichberechtigt existieren dürfen und von denen die Schule keine monopolisieren darf. Der Unterricht kann die Vielfalt der Wertvorstellungen, die in den Unterrichtsstoffen enthalten sind, nur zur Sprache bringen und bearbeiten, aber nicht für die Schüler entscheiden. Diese Tatsache wird oft übersehen, wenn davon die Rede ist, die Schule müsse wieder Werte vermitteln, so daß die Schüler, davon beeindruckt, anschließend eine erwünschte sittliche Existenz führen; diese Zeiten sind vorbei. Das bedeutet nicht willkürlichen Umgang mit denjenigen Werten, die die Unterrichtsstoffe enthalten; vielmehr müssen sie in der Schule nach deren Regeln argumentativ erörtert werden können, vor allem im Hinblick auf ihre *Folgen* für das menschliche Zusammenleben. Aber auch daraus resultiert keineswegs schon persönliche Verbindlichkeit. Wenn man von der notwendigen Individualisierung der Schüler spricht, dann betrifft sie gerade diese Ebene der für das eigene Leben gültigen Werteinstellungen - solange sie sich im Rahmen der Legalität bewegen.

Allerdings betrifft diese Unentscheidbarkeit der Werte nur den Unterricht. Unser soziales und gesellschaftliches Leben ist darüber hinaus jedoch nach wie vor durch ein kompliziertes Gefüge von Werten geprägt, die - neben dem Strafgesetzbuch - von den sozialen Anforderungen selbst ausgehen: Anders würde keine Familie zusammenhalten, kein Fußballspiel ausgetragen, kein Autoverkehr funktionieren, keine Verabredung eingehalten. Deshalb kann die Schule zwar nicht über die grundlegenden Werte entscheiden, die der Unterricht zur Sprache bringt, wohl aber kann sie diejenigen Regeln und damit auch Werte geltend machen, die sie für die Durchsetzung ihres Zweckes als Institution bzw. als soziale Gemeinschaft braucht. Die Schule hat schließlich auch die Aufgabe, die in der Öffentlichkeit üblichen *Verhaltensweisen* einzuüben und einzufordern; auch diese gehören zur Grundlage gesellschaftlicher Partizipation. Als Institution ist die Schule im Unterschied zur Familie Teil des *öffentlichen* Lebens, und das Kind tritt mit dem Schulbeginn in dieses öffentliche Leben ein. Daraus folgt unter anderem, daß der Schulunterricht nicht einfach

die Fortsetzung des elterlichen Erziehungswillens mit anderen Mitteln sein kann. Im privaten Rahmen der Familie dürfen Vorurteile aller möglichen Art, etwa rassistische oder sexistische, vertreten werden, jedenfalls kann das niemand verhindern; die Schule dagegen ist *universellen* Maßstäben wie Toleranz und Wahrheit verpflichtet. Als Institution muß die Schule also in ihren Mauern die Regeln des öffentlichen Umgangs geltend machen und dazu gehört auch die zivile Art und Weise, in der dort miteinander gesprochen und umgegangen wird. Dabei geht es zumindest vordergründig nicht um die Durchsetzung eines allgemeinen Tugendkatalogs - über den es wiederum kaum einen Konsens geben dürfte, wenn wir etwa an die jahrelangen fruchtlosen Diskussionen über die sogenannten "Sekundärtugenden" denken; es geht vielmehr um die Durchsetzung eines bestimmten *Verhaltens*. Die Öffentlichkeit kann weder von Erwachsenen, noch von Kindern eine bestimmte Gesinnung oder eine bestimmte Charakterstruktur erwarten, und beides kann man auch in Schulen nicht überprüfbar anerkennen. Niemand muß etwa Ausländer oder einen bestimmten Frauen- oder Männertyp *mögen*, aber *verhalten* muß sich jeder ihnen gegenüber höflich und zivilisiert und erst recht im Rahmen der Gesetze. Die Verhaltensregeln, die die Schule durchsetzen muß, ergeben sich im Grunde aus den Regeln, die für einen geordneten Unterricht notwendig sind. So gesehen erzieht die Schule zunächst einmal für sich selbst, aber indem sie dies tut, bringt sie den Schülern bedeutsame Strategien des öffentlichen Verhaltens bei, und vielleicht gelingt es ihr auch, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Normen nahe zu bringen. Von der zunächst nur vordergründig-pragmatischen *Gewöhnung* an Verhaltensregeln können durchaus normative Verinnerlichungen ausgehen.

Schließlich überschneiden sich beide Wertperspektiven - die unterrichtliche und die institutionelle - in der Person des Lehrers; er fungiert dabei als *Vorbild*: wie er mit Schülern kommuniziert und sich Konflikten stellt, wie er sich fachlich und didaktisch präsentiert, wie er mit dem geistigen Gehalt seiner Stoffe selbst umgeht, wie er zwischen persönlicher Meinung und sachlicher Information trennt. Nach wie vor können von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsame Vorbildwirkungen

ausgehen, auch wenn das nicht immer offensichtlich ist. Mehr jedoch vermögen Schule und Lehrer zur Werterziehung nicht zu leisten, daran kann auch die Bildungsschule nichts ändern; aber sie hat die Chance, auf große Worte zu verzichten, dafür jedoch ihre tatsächlichen Einflußmöglichkeiten realistisch wahrzunehmen.

Die soziale Dimension

Wenn die subjektive Seite des Bildungsprozesses ernstgenommen wird, ergeben sich aus ihr auch Folgen für das soziale Arrangement des Unterrichts. Wenn er durchweg lehrerzentriert ("Frontalunterricht") erfolgt, wird die Klasse zu einer Ansammlung von Einzelpersonen, deren Aufmerksamkeit je einzeln auf den Lehrer konzentriert ist und die untereinander im Grunde nur "störende" Beziehungen aufnehmen können. Auf diese Weise kann auf die Dauer allenfalls die objektive, stofforientierte Seite des Bildungsprozesses zu ihrem Recht kommen. Diese Sozialstruktur ändert sich jedoch schon in dem Augenblick, wo die Schülerfrage zugelassen und ihre gemeinsame Bearbeitung als wesentliches Moment des Unterrichts gilt. Durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden, die einerseits eher auf Einzelarbeit, andererseits eher auf Kooperation setzen, differenziert sich das soziale Beziehungsgefüge weiter. Nimmt man zudem die außerunterrichtlichen Beziehungen hinzu, die man unter dem Begriff des "Schullebens" - Mitbestimmung, Feste, Feiern - zusammenfassen kann, dann wäre die Schule im Idealfall zu charakterisieren als eine Art von "Bildungsgemeinschaft" zwischen Lehrern und Schülern, in die zeitweise auch Eltern und die lokale Öffentlichkeit einbezogen werden können. Der Begriff der "Bildungsgemeinschaft" trifft die Sache genauer als die im Vergleich dazu relativ unverbindliche und diffuse Metapher vom "Haus des Lernens", weil dabei der *Zweck* der Beziehungen präzisiert wird, der zugleich auch eine *Beschränkung* ausdrückt. Ohne diesen Zweck, nämlich bildende Begegnungen mit der Welt auf der Grundlage ihrer wissenschaftlichen Erschließung zu organisieren, würde den Beziehungen der nötige substantielle Kern

fehlen. Das gilt nicht nur für die Kontakte zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch der Schüler untereinander. Diese können außerhalb des Unterrichts alle möglichen Beziehungen miteinander eingehen - Freundschaften, Liebesbeziehungen, Zweckbeziehungen in Freizeitorganisationen - , aber innerhalb der Schule müssen die Beziehungsangebote und -erwartungen auf das begrenzt sein, worum es in der Schule geht. In dieser Hinsicht ist die Schule weder ein Exempel für gelungene menschliche Beziehungen überhaupt, noch können von ihr aus generell Maximen für Beziehungen außerhalb ihrer Mauern ausgehen. Die Leitbilder für menschliche Beziehungen lassen sich immer nur - innerhalb wie außerhalb der Schule - im Rahmen der jeweiligen gemeinsamen *Aufgabe* bestimmen. Deshalb ist die reformpädagogische Umkehrung dieses Sachverhaltes ein Irrweg, nämlich zunächst das Ideal einer wünschenswerten Beziehung ("soziales Lernen") festzulegen, und darauf hin erst die (unterrichtliche) Aufgabe zu bestimmen, die der Entfaltung einer solchen Beziehung dienen soll.

Nun hat uns die Sozialpsychologie gelehrt, daß wir Menschen angesichts einer rational formulierten Aufgabe - etwa einen bestimmten Wissensstoff zu lernen - immer auch bewußt oder unbewußt unsere Beziehungserwartungen dabei einbringen, die mit der zu lösenden Aufgabe nicht unbedingt zu tun haben müssen, diese sogar überlagern und verdecken können. Selbst wenn das generell zutrifft, darf daraus nicht geschlossen werden, daß diese Erwartungen nun stets berücksichtigt oder gar zur Sprache gebracht werden müßten. Zur Entfaltung des Bildungsprozesses gehören vielmehr auch die Einsicht und die Fähigkeit, diejenigen Gefühle und Bedürfnisse, die zur Lösung einer Aufgabe nicht beitragen können, zurückzustellen und sie in anderen, dafür geeigneten Situationen - etwa in der Freizeit - zur Geltung zu bringen. In dieser Hinsicht gilt also ebenfalls, daß die zu lösende Aufgabe nicht umgekehrt von den aktuellen Bedürfnissen her definiert werden kann - was im Berufsleben ohnehin selbstverständlich ist. Dort wird allerdings diesen Bedürfnissen insofern Rechnung getragen, als *Stil und Ton des Umgangs* auch im hierarchischen Gefüge - also auch vom Chef zum Untergebenen hin -

darauf aus sind, die menschliche Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit durch Höflichkeit und Respekt zu würdigen. Das kann und muß selbstverständlich auch in der Schule gelten.

Allerdings gilt für die Bildungsgemeinschaft von Lehrern und Schülern im Unterschied zu der unter Erwachsenen eine Besonderheit: sie ist ein *pädagogisches* Konstrukt, deshalb muß sie vom Erwachsenen zum Kind als zum Noch-nicht-Erwachsenen mehr beinhalten als eine reine Zweckgemeinschaft. Der Lehrer hat - wie es auch im Schulrecht verankert ist - eine *besondere* Verantwortung, die gegenüber Erwachsenen entbehrlich ist. Insofern ist das reformpädagogische Bild von der zu beachtenden "Ganzheitlichkeit" des Kindes nicht ganz unberechtigt. So muß der Lehrer auf die alterstypischen Schwierigkeiten besondere Rücksicht nehmen, die auch die Unterrichtsfähigkeit des Schülers zeitweise beeinträchtigen können. Er ist zu einer besonderen Fürsorge verpflichtet, muß ermutigen und unterstützen, kann nicht einfach nur seine Forderungen stellen. All dies ist Bestandteil seiner besonderen *Professionalität*⁹². Aber diese Aspekte ergeben nur Sinn und Ziel, wenn die Kernaufgabe im Blick bleibt, nämlich die Bildungsgemeinschaft zu ermöglichen und zu erhalten. Gerät dieser eigentlich Zweck aus dem Blick, wird diese Beziehung konfus und willkürlich und auch für den Schüler undurchschaubar. Mit anderen Worten: Nur solche Aspekte der pädagogischen Beziehung können in der Schule zur Geltung gelangen, die diesem Zweck zugute kommen. Aber das ist nicht wenig. Eine gelingende Bildungsgemeinschaft verlangt von allen Beteiligten wichtige soziale Fähigkeiten wie Toleranz, Empathie, Gewaltfreiheit, Argumentationsfähigkeit, Bereitschaft zur Selbstkritik, so daß man sie als eine der bedeutsamsten Möglichkeiten der Sozialerziehung bezeichnen kann. Andere pädagogische Aufgaben, so wichtig sie für sich genommen erscheinen mögen, gehören in andere pädagogische Zusammenhänge außerhalb der Schule.

309

⁹² Dazu ausführlicher: Hermann Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim-München 4. Aufl. 1994

Stufen der Bildung

Da bildungsorientiertes Lernen im Vergleich zum Alltagslernen ein künstliches Konstrukt, eben eine kulturelle Erfindung ist, sind nach aller Erfahrung nicht alle Kinder in der Lage, dem darin beschlossenen Anspruch unbegrenzt zu folgen, vereinfacht gesagt: nicht alle können das Abitur erreichen. Was soll aber mit denjenigen Schülern geschehen, die diesen Ansprüchen nicht gerecht werden können? Schließlich dürfen wir nicht vergessen, daß Bildung als notwendige Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe möglichst allen Kindern in höchstmöglichem Maße zugute kommen soll.

Das Gesamtkollektiv der Schüler muß offensichtlich je nach der Leistungsfähigkeit in *Teilkollektive* aufgeteilt werden; in ihnen muß jedes Kind bei wenigstens mittlerem guten Willen einen chancengleichen Zugang zur gemeinsamen Sache - dem Unterrichtsstoff - haben. Das kann im Prinzip im Rahmen eines gegliederten Schulwesens (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) oder auch im Rahmen eines entsprechend gegliederten Gesamtschulsystems geschehen. Ich betone dies, weil ich keinen Sinn darin sehe, eine neue Schulformdiskussion - etwa für oder gegen die Gesamtschule - zu führen, die nur vom Wesentlichen, nämlich der Wiederentdeckung des Bildungskonzeptes, ablenkt. So oder so muß jedenfalls das Bildungsangebot differenziert werden, wenn man nicht entgegen aller Erfahrung gerade aus den letzten 30 Jahren von der Vermutung ausgehen will, daß jedes Kind das Abitur als die höchste Stufe der allgemeinen Bildung erreichen könnte, sofern man es nur lange genug zur Schule schickt bzw. intensiv genug fördert. Wegen des leitenden Gesichtspunktes der Partizipation ist es heute allerdings nicht mehr möglich, dieses Problem wie früher durch unterschiedliche *Konzepte* der Bildung ("volkstümliche" auf der einen, "gymnasiale" auf der anderen Seite), sondern nur durch eine die jeweilige Leistungsfähigkeit berücksichtigende *Begrenzung* zu lösen. Der Grundsatz einer höchstmöglichen gesellschaftlichen Partizipation gilt für das geistig behinderte Kind ebenso wie für das hochbegabte, aber ebenso einleuchtend ist, daß in beiden Fällen von ganz unterschiedlichen Leistungsgrenzen ausgegangen werden muß, für

deren Erreichen auch unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden optimal sind. Je niedriger die Leistungsgrenzen sind, um so bedeutsamer werden die pädagogischen Methoden, um diese zur Entfaltung zu bringen.

Wir kommen also nicht daran vorbei - höchstmögliche Förderung vorausgesetzt - für unterschiedliche Leistungsfähigkeiten unterschiedliche Bildungsstufen anzubieten und das Schulwesen entsprechend zu gliedern, und zwar von der höchsten Stufe an abwärts. die oberste Stufe ist vorgegeben durch die Fähigkeit, unmittelbar an *wissenschaftlichen* Argumentationen teilzunehmen, wie es das Abitur immer noch anstrebt. Die Reformpädagogik ist jedoch eher den umgekehrten Weg gegangen, nämlich von dem aus, was *alle* lernen können. Dieser Weg hat nicht zu mehr Chancengleichheit geführt. Von unten nach oben kann man Anspruchsstufen nur unter der Voraussetzung denken, daß die gesellschaftliche Wirklichkeit sich anschließend nach dem richtet, was dabei herauskommt - eine absurde Vorstellung. Wenn wir realistischerweise davon ausgehen, daß die geistigen Fähigkeiten nicht auf alle Menschen gleichmäßig verteilt sind, dann macht es keinen praktischen Unterschied, ob wir wie früher von verschiedenen "Begabungen" oder lieber von "Lerntypen" sprechen. An unterschiedlichen Bildungsstufen für unterschiedlich Leistungsfähige führt so oder so kein Weg vorbei.

Wir können unter diesem Gesichtspunkt noch einmal an den Unterschied von Handlungs- und Bildungswissen anknüpfen. Die verschiedenen schulischen Leistungsfähigkeiten können dann daran gemessen werden, wie groß die Spannung zwischen diesen beiden Wissensformen werden darf, so daß sie noch produktiv bearbeitet werden kann. Nach dieser Spannweite lassen sich unterschiedliche Bildungsstufen bestimmen - von extremer geistiger Behinderung bis zur Hochbegabung; Hauptschulfähige lassen sich dann von Gymasialfähigen unterscheiden.

Allerdings muß man, um solche Differenzierungen im Einzelfalle vornehmen zu können, den Bildungsanspruch von der Grundschule an erst einmal zur Geltung bringen. Das hat die Reformpädagogik aber gerade aufgegeben zugunsten einer Sozialromantik, wie ich sie im III. Teil eingehend geschildert

habe. Insofern haben wir gegenwärtig keine zuverlässigen Hinweise darauf, wie die Schüler sich sortieren würden, wenn sie mit entsprechenden Ansprüchen von Anfang an konsequent konfrontiert würden. Die vielfach belegten Forschungen darüber, daß die schichtenspezifische Verteilung der Schüler auf die einzelnen Schulstufen durch die bisherige Bildungsreform nicht wesentlich verändert werden konnte, sagt deshalb wenig aus, weil die Reformpädagogik diesen Zustand - entgegen ihren verkündeten Absichten - mitbewirkt hat. Aber selbst wenn sich das in Zukunft ändern würde, werden unterschiedliche Stufen des Bildungsanspruchs nötig sein.

Eine mögliche Antwort darauf wäre etwa eine Hauptschule - oder ein entsprechender Zug innerhalb einer Gesamtschule - die die Differenz zur Alltagserfahrung nicht über Gebühr ausdehnt und den Unterricht in besonderem Maße mit praktischen Tätigkeiten verbindet. Jedenfalls müssen Bildungsabschlüsse unterhalb des Abiturs wieder eine eigene Qualität bekommen, die sie auch attraktiv für den Arbeitsmarkt macht. Ich stelle mir darunter eine Schule vor, die großen Wert auf das Erlernen der Kulturtechniken - einschließlich der Nutzung des PC - legt, weil diese die Grundlage für alle Partizipationen sind, und die die üblichen Fächer in noch einmal reduzierter und konzentrierter Form anbietet, vor allem Deutsch und Englisch. Sie sollte verstärkt handlungsorientiert arbeiten - allerdings an Projekten, die von den Schülern nicht als infantil angesehen werden müssen, sondern deren geistige Fähigkeiten optimal herausfordern. So früh wie möglich wäre etwa durch Praktika ein Bezug zur Arbeitswelt herzustellen. Wenn es angesichts unserer Schullandschaft nicht so utopisch wäre, würde ich sogar vorschlagen, diese Schulen - vielleicht in Zusammenarbeit mit dem Handwerk - mit elementaren Werkstätten auszustatten, so daß kleine Produktions- und Reparaturarbeiten ausgeführt werden könnten, um deren Planung, Organisation und Kalkulation als didaktischem Zentrum sich andere, aber damit in Verbindung zu bringende Unterrichtsaufgaben gruppieren könnten. Allerdings muß in jedem Fall der inzwischen erwiesenen Tatsache Rechnung getragen werden, daß gerade diese Schüler einerseits besondere persönliche Zuwendung durch den Lehrer, andererseits aber auch einen klar strukturierten, vom Lehrer

ausgehenden Unterricht benötigen. Ferner ist es nicht ehrenrührig, den Unterricht auf eine mögliche Berufsorientierung im Rahmen einer Lehre zu konzentrieren. Das ergibt aber nur Sinn, wenn anschließend auch eine differenzierte Berufsausbildung angeboten wird - nicht nur die übliche mit relativ hohen theoretischen Ansprüchen, sondern auch eine theoretisch weniger anspruchsvolle Form für eine entsprechende Klientel, ohne daß diese als "Schmalspurlehre" diffamiert wird.

Wenn Bildung als Hilfe zur gesellschaftlichen Partizipation verstanden wird, muß im Mittelpunkt der Überlegungen die optimale Förderung des einzelnen Kindes stehen; daran gemessen sind alle anderen Überlegungen zweitrangig oder gar kontraproduktiv. Dann kann es auch nicht um die Propagierung von Idealfällen gehen, sondern nur um die Kunst des jeweils Möglichen. Aufhören muß aber die Tendenz, das Bildungswesen von den besonders förderungsbedürftigen Schülern her im Ganzen zu konstruieren. Nicht nur diese, sondern auch die Begabten haben einen Anspruch auf höchstmögliche Förderung. Aufhören muß aber auch die andere Tendenz, von allen am Bildungsprozeß Beteiligten alles mögliche zu fordern, von den Schülern hingegen gar nichts. Diese müssen sich vielmehr an der Entfaltung ihrer Fähigkeiten nach Kräften beteiligen. Verweigern sie dies auf Dauer, verwirken sie auch ihr Bürgerrecht auf Bildung.

Neben einer leistungsorientierten Stufung der Bildung muß auch eine biographische ins Auge gefaßt werden. Schüler müssen Bildung als eine in ihrem Leben sich steigernde Aufgabe erfahren können, als erlebbare Perspektive einer besseren gesellschaftlichen Teilhabe. Gewiß muß die Bildungsschule immer auch die jeweils aktuelle subjektive Verfassung des Kindes anregen, ihr Ziel ist aber, die Objektivationen der Kultur, wie sie sich beispielsweise in entsprechenden politischen, historischen und literarischen Aussagen und Dokumenten manifestieren, zunehmend besser und irgendwann *unmittelbar* verstehen und bearbeiten zu können, ohne von vornherein auf didaktische Verkleinerung angewiesen zu sein. *Das noch nicht Gewußte und Gekonnte* ist der wesentliche Maßstab jeden Bildungslernens. Keine Schulstufe trägt ihre Erfolgskriterien lediglich in sich selbst, sondern verweist auf künftige Anforde-

rungen und Erfolge. Nur auf diese Weise kann Bildung als biographischer Prozeß in Gang gesetzt und aufrecht erhalten werden.

Ausblick

Alle reden nach wie vor von Bildung, aber sie meinen Unterschiedliches damit. Dem, was in diesem Buch darunter verstanden wird, ist der Zeitgeist nicht gut gesonnen. Die Reformpädagogik hat sich davon weitgehend abgewandt, die Bildungspolitiker kümmern sich kaum noch um die Inhalte des Schulunterrichts; je nach Bundesland folgen sie den Vorgaben der tonangebenden Schulpädagogik. Die politischen Parteien verharren noch in den alten bildungspolitischen Schützengräben.

Das schulpädagogische Schrifttum ist voll von höchst kompliziert gedachten und formulierten Theorien und unterrichtsmethodischen Entwürfen, die dem Nichtfachmann, wozu ja auch die meisten Eltern gehören, oft großen Respekt einflößen - zu Unrecht; denn es handelt sich dabei meist um einen Dynamismus und Aktivismus, der seine Grundlagen und Voraussetzungen nicht mehr reflektiert. Auch die schulpädagogischen Wortführer huldigen inzwischen dem Verschleißdenken der üblichen Konsumwerbung. Wenn man die Kernaufgabe der Schule, bildenden Unterricht zu erteilen, aufweicht, öffnet sich das Tor für schier unbegrenzte - an und für sich plausibel klingende - Forderungen und daraus resultierende methodische Praktiken, die ihrerseits einen kaum noch zu kalkulierenden Markt für pädagogische Sinn- und Ratanbieter zur Folge haben.

Demgegenüber kommt es darauf an, sich wieder auf das Wesentliche zu besinnen: Bildung bedarf eines in Fächern aufgeteilten Unterrichts durch fachlich und didaktisch möglichst gut ausgebildete Lehrer; er soll die grundlegenden Aspekte der Wirklichkeit aufklären, zugleich aber Zeit lassen für die je persönliche Auseinandersetzung vor allem auch mit den Wertbedeutungen der Stoffe. Dabei ist jedes Kind optimal zu fördern, aber auch zu fordern: denn die Bildungsschule für *alle* Kinder dient nicht deren Unterdrückung, sondern ihrer

Entfaltung und ihren Zukunftschancen. Weil die Gesellschaft als Gemeinde der Steuerzahler dafür viel Geld ausgibt, darf sie auch als Gegenleistung eine optimale Mitarbeit der Schüler erwarten. Ton und Stil des Umgangs der Lehrer mit ihren Schülern sollten von gegenseitigem Respekt getragen und auf die Sache bezogen sein. Im Grunde also beruht eine moderne Bildungsschule auf sehr einfachen, jedermann leicht klar zu machenden Prinzipien. Was darüber hinausgeht oder gar als Alternative angeboten wird, ist schulpädagogischer Hokusfokus.

Allmählich tritt durch Untersuchungen wie die erwähnte TIMSS-Studie zu Tage, wie gering die Schulleistungen im allgemeinen geworden sind. Den Pädagogen stört daran nicht nur, daß sich eine moderne Volkswirtschaft einen solchen Standard auf Dauer nicht leisten kann; ihn empört vor allem, daß die kostbare Schulzeit der Kinder und Jugendlichen derart vergeudet wird. Selbst bei gutem Willen aller Beteiligten wird es noch einige Zeit dauern, bis dieser Zustand nachhaltig verbessert werden kann, aber wir müssen die Korrektur sofort wenigstens in Angriff nehmen.

(Im Original befinden sich von S. 316 - 322 die Anmerkungen, die hier als Fußnoten platziert sind, von S. 223 - S. 239 ist das Literaturverzeichnis zu finden, das hier ohne Seitenangaben erscheint.)

Literatur

- Aschersleben, Karl: Moderner Frontalunterricht. Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode, Frankfurt 1985
- Aurin, Kurt /Horst Wollenweber (Hg): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine "andere Schule"? Bad Heilbrunn 1997
- Axmacher, Dirk: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim 1990
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft, Frankfurt 1986
- Beinke, Lothar u.a. : Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft? Zur Diskussion um die Denkschrift der Bildungskommission NRW, Sankt Augustin 1996
- Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Weinheim 1995
- Bernstein, Basil: Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: P. Heintz (Hg): Soziologie der Schule, Köln - Opladen 1959, S. 52-79
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995
- Bungenstab, Karl Ernst: Umerziehung zur Demokratie, Düsseldorf 1970
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965
- Deuerlein, Ernst: Deutsche Geschichte von 1945 bis 1955, Konstanz 1965
- Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg): Rahmenplan zur Umgestaltung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Stuttgart 1959.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- Dollase, Rainer: Grenzen der Erziehung, Düsseldorf 1984
- Erdmann, Karl Dietrich: Überblick über die Entwicklung der Schule in Deutschland 1945 - 1949, in: Neue Sammlung 1976, S-215-234
- Erlinghagen, Karl: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg 1965
- Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek 1996
- Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich, Weinheim 1982
- Flitner, Andreas (Hg): Mißratener Fortschritt. Anmerkungen zur Bildungspolitik, München 1977
- Froese, Leonhard: Bildungspolitik und Bildungsreform, München 1969
- Fuchs, Hans-Werner /Klaus-Peter Pöschl: Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945-1949, München 1986.

- Führer, Lutz: Pädagogik des Mathematikunterrichts, Braunschweig-Wiesbaden 1997
- Füssl, Karl Heinz: Die Umerziehung der deutschen Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955, Paderborn 1995.
- Geißler, Karlheinz A.: Das Duale System der Berufsausbildung hat keine Zukunft, in: Leviathan, H. 1./1997, S. 69-77
- Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, Weinheim - München 1993
- Giesecke, Hermann: Hitlers Pädagogen, Weinheim-München 1993
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf, Weinheim-München, 5. Aufl. 1996
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996
- Giesecke, Hermann: Die pädagogische Beziehung, Weinheim-München 1997
- Giesecke, Hermann: Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Bad Schwalbach 1997
- Glaser, Hermann: Die Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland, 3 Bde. Frankfurt 1990
- Günther, Henning: Kritik des offenen Unterrichts, Bielefeld 1996
- Heid, Helmut: Was ist offen im offenen Unterricht, in Leschinsky 1996, S. 159-172
- Heinemann, Manfred (Hg): Umerziehung und Wiederaufbau, Stuttgart 1981.
- Hensel, Horst: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule, Bönen 1993
- Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken, München/Wien 1993
- Hentig, Hartmut von: Bildung, München -Wien 1996
- Herrlitz, Hans Georg/ Wulf Hopf/Hartmut Tietze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim 1993
- Heydorn, Heinz J. :Bildungspolitische Schriften, hrsg. von Gernot Koneffke, 3 Bde., Frankfurt 1980
- Hüfner, Klaus/Jens Naumann: Konjunktoren der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Der Aufschwung (1960 - 1967), Stuttgart 1977
- Hüfner, Klaus u. a. : Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967 - 1980, Stuttgart 1986
- Humboldt, Wilhelm von: Studienausgabe in 3 Bänden, hrsg. von Kurt Müller-Vollmer, Frankfurt 1971
- Kater, Michael H.: Studentenschaft und Rechtsradikalismus in Deutschland 1918 - 1933, Hamburg 1975
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959
- Klafki, Wolfgang u. a.(Hg): Funkkolleg Erziehungswissenschaft, 3 Bde., Frankfurt 1970
- Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976

- Klafki, Wolfgang: Restaurative Schulpolitik 1945 - 1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern, in: ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 1976, S. 253 ff.
- Klafki, Wolfgang: Die fünfziger Jahre - eine Phase schulorganisatorischer Restauration. In: Dieter Bänsch (Hg): Die fünfziger Jahre. Beiträge zur Politik und Kultur, Tübingen 1985, S. 131-162
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 5. Aufl. 1996
- Kleßmann, Christoph: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945 - 1955, 3. Aufl. Bonn (Bundeszentrale für Politische Bildung) 1984
- Klewitz, Marion/Achim Leschinsky: Institutionalisierung des Volksschulwesens, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, Stuttgart 1995, S.72-97
- Koch, Lutz u. a. (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens, Weinheim 1997
- Krappmann, Lothar/ Hans Oswald: Alltag der Schulkinder, Weinheim 1996
- Kraul, Margret: Das deutsche Gymnasium 1780 - 1980, Frankfurt 1984
- Lempert, Wolfgang /Heinrich Ebel: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, Freiburg 1965
- Lenzen, Dieter: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/1997, S. 949-968
- Leonhard, Wolfgang: Die Revolution entläßt ihre Kinder, Köln 1961
- Leschinsky, Achim: Geschichte des Schulwesens im Sekundarbereich I, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Stuttgart 1995, S.163-197
- Leschinsky, Achim (Hg): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule, = 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim-Basel 1996
- Liedtke, Max: Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft, Bad Heilbrunn 1997
- Maier, Hans: Standort: Deutschland. Tatort: Gymnasium, Eresing (Selbstverlag) 1996
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 1994
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/ Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/ Humboldt Universität, Berlin: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Berlin 1997
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter, Berlin 1997
- Musolff, Hans-Ulrich: Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre, Weinheim 1989
- Nehles, Rudolf: Offenheit - pädagogisches Engagement ohne Theorie, Frankfurt 1981

- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 3. Aufl. Weinheim 1996
- Pakschies, Günter: Umerziehung in der britischen Besatzungszone, Weinheim 1979
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964
- Prange, Klaus: Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1983
- Regenbrecht, Aloysius/ Karl Gerhard Pöppel (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Zum Problem der Öffnung von Schule und Unterricht, Münster 1995
- Rehfus, Wulff D.: Bildungsnot, Stuttgart 1995
- Rekus, Jürgen: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht, Weinheim-München 1993
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967
- Rösner, Ernst: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik, Frankfurt 1989
- Roth, Heinrich (Hg): Begabung und Lernen, Hannover 1968
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung, Hannover 1966 und 1971
- Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation, Düsseldorf 1957
- Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek 1963
- Schirlbauer, Alfred: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik, Wien 1992
- Schlaffke, Winfried /Klaus Westphalen (Hg): Denkschrift NRW - Hat Bildung in Schule Zukunft? Köln 1996
- Schlaffke, Winfried: Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt/Newyork 1993
- Sennett, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt 1983
- Sprenger, Ulrich: Vier Thesen zum Thema Gesamtschule. Ein Erfahrungsbericht, in: neue deutsche schule, H.14/15 1994
- Stephan, Cora: Der Betroffenenheitskult, Berlin 1993
- Stratmann, Karlwilhelm: Geschichte der beruflichen Bildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9/1, Stuttgart 1995, S. 173-202
- Stratmann, Karlwilhelm/ Manfred Schlösser: Das Duale System der Berufsausbildung, 2. Aufl. Frankfurt 1990
- Struck, Peter: Neue Lehrer braucht das Land, Darmstadt 1994
- Stütz, Gisela (Hg): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung, Göttingen 1969
- Sünkel, Wolfgang: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik, Weinheim - München 1996
- Tenorth, Heinz-Elmar: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945 - 1973, Bad Heilbrunn 1975

Tenorth, Heinz-Elmar: "Bildung" - Thematisierung und Bedeutungsformen in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/1997, S. 969-984

Tippelt, Rudolf/ Bernd van Cleve: Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf, Darmstadt 1995

Wagenschein, Martin: Verstehen lernen, Weinheim 1970

Wagenschein, Martin: Die pädagogische Dimension der Physik, 3. Aufl. Braunschweig 1971

Webler, Wolff-Dietrich: Geschichte der Hochschule seit 1945, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1995, S. 169-192

Wilhelm, Theodor, Theorie der Schule, 2. Aufl. Stuttgart 1969

Wilhelm, Theodor: Die Pädagogik Kerschensteiners. Verhängnis und Vermächtnis, Stuttgart 1957

Wollenweber, Horst (Hg): Die Realschule, 2 Bde. Paderborn 1979

329