Bildungs-Fossilien gehören ins Museum

Autor(en): **Hotz, Robert**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **56 (1969)**

Heft 11: **Beiträge zu einer Reform des Schweizer Gymnasiums**

PDF erstellt am: **27.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-531606

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Bildungs-Fossilien gehören ins Museum*

Robert Hotz

Institutionen veralten nicht weniger als Gebrauchsgegenstände, zum Beispiel die Postkutsche: sechsspännig geführt, gibt sie zwar immer noch ein romantisches Bild ab, aber unsere technisierte Zeit verlangt wirkungsvollere und bequemere Beförderungsmittel. Begeisternd war die alte Postkutsche übrigens auch früher schon nur für die Zuschauer, nicht aber für die Benützer! Das gleiche gilt für unser höheres Bildungswesen. Bei aller Romantik seiner äußeren Formen, die heute wie Fossilien anmuten, gehört unser bisheriges Bildungssystem an denselben Ort wie die Kutsche – ins Museum! In beiden Fällen liegen die Gründe hiefür im Fortschritt der technisierten Gesellschaft. Wie Prof. Franz-Xaver Kaufmann in seiner Studie «Zur Soziologie der weiterführenden Schule»[1] aufweist, stehen wirtschaftliche und soziale Entwicklungen und die Entwicklung des Schulwesens in einer Wechselwirkung von größter Tragweite. Die Schule ist zudem der zentrale Mechanismus für die Zuteilung sozialer Lebenschancen, mit anden Worten: der soziale Differenzierungsfaktor.

Niemand denkt heute mehr, daß es zur Anpassung an die veränderten Bedingungen genügt hätte, die Postkutsche mit einem modernen Motor zu versehen: eine total neu konzipierte Struktur wurde nötig. Analog sind alle kleinen Veränderungen am gegenwärtigen Bildungssystem zum vornherein zum Scheitern verurteilt. Auch hier schreit die neue Zeit gebieterisch nach etwas völlig Neuem. Nur mit einem Automotor ausgerüstet funktionierte die Postkutsche vielleicht noch schlechter als mit sechs vorgespannten Pferden. Trotz aller Veränderungen bleibt unser bisheriges Bildungssystem stets ein Fossil. Was wir brauhcen, das sind neue Strukturen.

Starre Strukturen – verhinderte Bildungschancen

Ein positives Verhältnis zur heutigen komplexen, durch eine technische und bürokratische Organisation stabilisierten Gesellschaft scheint vor allem vom Maße der Schulbildung abhängig zu sein (vgl. Kaufmann, S. 19). Starre Strukturen beeinträchtigen die von der heutigen hochdifferenzierten Gesellschaft geforderte Vielzahl der Selektionsvorgänge, privilegieren bestimmte Schichten (die eine Minorität darstellen) und verunmöglichen die Gleichheit der Bildungschancen. Weshalb soll ein Großteil der Bevölkerung stets geringere soziale Lebensmöglichkeiten haben als die sogenannte Intelligenz, welche keineswegs etwa auf Grund einer überragenderen Begabung bevorzugt ist? (In der Bundesrepublik Deutschland zum Beispiel beträgt der Anteil der Arbeiter an der Gesamtbevölkerung rund 50 Prozent, ihr Anteil an den Studenten aber nur 5 Prozent.) Das alles ist nicht bloß ein Problem der sozialen Gerechtigkeit; es stellt vielmehr die ganze weitere Existenz unserer technisierten Gesellschaft in Frage.

«Institutionen veralten!» Aus dieser lapidaren Feststellung leiten weitblickende Pädagogen, Soziologen und Wirtschaftswissenschafter ihre Forderung nach grundlegenden Veränderungen ab. Mit Recht bemerkt Kaufmann hierzu: «Da die bestehenden Verhältnisse auch heute noch ein recht stabiles Gefüge darstellen, muß das gesamte Gefüge analysiert werden, wenn seine Änderungsbedürftigkeit deutlich werden soll. Das erklärt die scheinbare Radikalität mancher bildungspolitischer Äußerungen» (S. 29).

Wir sollten also vor radikalen Forderungen nicht erschrecken, sondern sie vielmehr konsequent durchdenken. Das suchen besonders H. G. Herrlitz und H. Giesecke mittels der in ihrer ausgezeichneten Dokumentationsreihe «Paedagogica; Daten, Meinungen, Analysen» vorgelegten Materialsammlung zu ermöglichen. Darin gab bereits vor Ausbruch der großen Studentenunruhen der Kieler Pädagoge Dr. Hans-Georg Herrlitz ein Buch mit dem wenig reißerischen Titel «Hochschulreife in Deutschland»[2] heraus, in welchem sich warnende Stimmen Einsichtiger vernehmen ließen. Das Buch hat nichts von seiner

* Mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: «Orientierung», Nr. 8, 33. Jg., S. 90 ff.

[1] Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen, Heft 14. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster 1968.

[2] Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1968. Das Buch enthält entsprechend dem Dokumentationscharakter der ganzen Reihe kritisch kommentierte Auszüge aus einschlägigen Studien von Soziologen und Pädagogen. Wir erwähnen jeweils nur die Namen, zitieren nach Herrlitz und verweisen für die einzelnen Arbeiten auf dessen Bibliographie.

Aktualität eingebüßt, und vieles läßt sich auch auf die Situation anderer Länder anwenden.

Je unsinnigere Formen die Empörung der Studenten unter dem Druck revolutionärer Minderheiten annimmt, desto größer wird das Risiko, daß ihre berechtigten Anliegen wieder kein Gehör finden. Erschreckte Kreise des Bürgertums und insbesondere der Reaktionäre beginnen in aller Welt nach der Wiederherstellung der Ordnung zu rufen, wobei sie unter Ordnung ganz selbstverständlich den früheren Zustand verstehen. Aber war dieser frühere Zustand tatsächlich in Ordnung? Seit Jahren wird gerade hierüber in Fachkreisen heftig diskutiert.

Schulsystem und Gesellschaftsordnung

Schulsystem und Gesellschaftsordnung, Bildungschance und Sozialstatus, Begabung und Milieu stehen in einer dauernden Wechselwirkung, was heutzutage hinlänglich bekannt sein dürfte. Es fragt sich nur, ob auch die entsprechenden Konsequenzen aus dieser Erkenntnis gezogen werden. Nach H. G. Herrlitz läßt sich «historisch nachweisen, daß Gymnasium und Universität ganz entscheidend daran mitgewirkt haben, den gesellschaftlichen Zustand erst herzustellen, den sie heute als eine selbstverständliche Gegebenheit akzeptieren und durch die Praxis der Auslese und der Leistungsbewertung immer weiter verfestigen. Die Geschichte des Hochschulreife-Problems begann in Deutschland mit einem handfesten sozialen Interessenkonflikt, an dem sehr deutlich abzulesen ist, daß die staatliche Immatrikulationskontrolle ursprünglich als ein Instrument restriktiver Sozialpolitik gehandhabt worden ist und zu Ergebnissen führte, die seither als ‚natürliches Bildungsgefälle' gelten» (S. 201).

Bis ins 18. Jahrhundert genossen die Universitäten eine weitgehende Autonomie. Das schulisch oder akademisch erworbene Wissen besaß den Charakter privater Gelehrsamkeit. Weil jedoch plötzlich ein Zustrom von Leuten zur Universität einsetzte, die nicht etwa wegen des Studiums kamen, sondern vor der militärischen Rekrutierung an die Hochschulen flüchteten, sank das Ansehen dieser Institution immer mehr. Das mußte der staatlichen Obrigkeit in doppelter Hinsicht mißfallen, denn einerseits verloren die Landesfürsten auf diese Weise Soldaten, andererseits aber lieferten die Universitäten auch nicht jene Hierarchie tüchtiger Beamter, deren die Territorialstaaten mehr und mehr bedurften. Der Eingriff des Staates ins Hochschulwesen wurde damit unvermeidlich.

Bei der an sich notwendigen Reform der Immatrikulationsbedingungen wurde die vorhandene berufsständische Gesellschaftsgliederung ganz einfach als ein «natürliches Prinzip» auf die künftige Schulorganisation übertragen. «Hatte sich das Gleichheitsprinzip bisher – dank eines fehlenden Reglements – recht und schlecht behaupten können, so wird jetzt ein Schulsystem entworfen, das die soziale Ordnung reproduzieren soll und damit die Ungleichheit der Bildungs- und Lebenserwartung pädagogisch sanktioniert» (S. 203).

Die Aufklärung vertrat – der Situation entsprechend – eine utilitaristische Schul- und Wissenschaftstheorie, welche letztlich die Universitäten zu landesherrlichen Vorbereitungsanstalten für akademische Berufe herabwürdigte. «Weil die akademische Unterweisung strikt und ausschließlich als Berufsausbildung verstanden und durchgeführt werden sollte, lag es nahe, auch die schulische Vorbereitung auf das Studium zu reglementieren. Die Studierfähigkeit konnte nicht mehr der privaten Initiative und dem individuellen Zufall überlassen bleiben, wenn die Universitäten in Zukunft eine unmittelbar auf die Bedürfnisse des ‚Gemeinwesens' bezogene Aufgabe zu erfüllen hätten» (S. 13 f.). Damit begann sich unvermeidlich das Problem nach dem inneren Verhältnis von Gymnasium und Universität zu stellen. «Wie weit mußte das Gymnasium den Universitäten ‚in die Hände arbeiten', um sich vor den Ansprüchen des Staates zu rechtfertigen, und wie weit durfte es sich als akademische Vorbereitungsanstalt verstehen, ohne sich in ein Konglomerat spezialistischer ‚Vorbereitungswissenschaften' aufzulösen?» (S. 15). (Bei genauerem Zusehen gewinnt man den Eindruck, daß dieses nun bald zweihundertjährige Dilemma noch immer nicht gelöst ist!)

Bildungsmonopol dank Neuhumanismus

Die Neuhumanisten bekämpften zwar im 18. Jahrhundert aus einer egalitären Bildungsauffassung heraus die berufsständische Schulorganisation und postulierten das neuhumanistische Gymnasium als eine Einheitsschule für alle, arm oder reich, die über den Elementarunterricht dazu fähig wären. Doch sie erreichten mit ihrem Historizismus genau die entgegengesetzten Resultate. Indem die neuhumanistische Bildungstheo-

rie «den gymnasialen Fächerkanon jeder utilitaristischen Deutung entzog und ihn zum Medium einer geistesaristokratischen Bildungsästhetik emporstilisierte», verstärkte sie noch die Tendenz des Gymnasiums zum elitären Bildungsweg. Den Realschulen wurde eine Gleichwertigkeit mit dem humanistischen Gymnasium abgesprochen (man vergleiche hierzu die ersten preußischen Maturitätsverhandlungen von 1787/88). Die Realschulen sollten nur eine Entlastungsfunktion ausüben und bei den «nützlichen Künsten und Handwerken» des Mittelstandes enden. Der humanistische Bildungsweg blieb einziger Zugang zum akademischen Studium, womit – ganz ungewollt – ein Bildungsmonopol der Gebildeten und Besitzenden, das heißt des Adels und des Bürgertums, institutionalisiert wurde.

«Hochschulreife»

An diesem Erbe tragen wir bis heute. Ein Beispiel hierfür bietet der Begriff der sogenannten Hochschul-Reife, welcher, im Gegensatz zum Utilitarismus der Spätaufklärer, den Verzicht auf eine pragmatische Rechtfertigung vor den «Zwecken des Staates» ausdrücken sollte und die individuelle «Bildung» zum Fundament des gesellschaftlichen Fortschritts erklärte (S. 20).

Der Reife-Begriff knüpfte an die Vorstellung vom Gegensatz zwischen «Bürger» und «Mensch» an. Gegenüber einer pragmatisch begründeten Verfrühung und Totalisierung der bürgerlichen Berufsrolle wurde die individuelle Selbstvervollkommnung propagiert, und das Leitbild des brauchbaren Staatsdieners durch den ästhetisch «Gebildeten» ersetzt. Hochschulreife bedeutete nicht etwa einen Bildungsabschluß, sondern bloß den Übergang zu einer neuen Phase der Bildung, nämlich zur Wissenschaft, welche noch immer als eine durch die Philosophie geschaffene Einheit verstanden wurde. Auch Schleiermacher war noch der Ansicht, die eigentliche Universität bestehe in der philosophischen Fakultät, der die anderen Disziplinen eingewurzelt sein müssen. Und er warnte: «Unüberlegt handeln diejenigen, die uns eine Umbildung und Zerstreuung der Universitäten in Spezialschulen vorschlagen» (S. 117).

Schleiermacher irrte, und von der Einheit der Universität in der philosophischen Fakultät kann keine Rede mehr sein. Aber dessen ungeachtet wird der «Hochschulreifebegriff» weiterhin strapaziert, als habe sich in den vergangenen zweihundert Jahren nichts geändert. Nach wie vor beruhigen wir unser Gewissen mit der Vorstellung, das neuhumanistische Postulat auf gleiche Bildungsmöglichkeit für alle sei längst erfüllt. Und das Recht aufs Studium stellt selbstverständlich auch in unseren Augen ein Menschenrecht dar.

Nicht ohne Bitterkeit bemerkt jedoch Herrlitz hierzu: «Organisatorische Voraussetzungen und rechtliche Möglichkeiten bleiben so lange fiktiv, wie ein Teil der Bürger aus objektiven Gründen und subjektiven Hemmungen gar nicht in der Lage ist, von diesen seinen Rechten Gebrauch zu machen» (S. 209). Nun, es wird höchste Zeit, daß auch unsere Traumgebäude von fiktiven Menschenrechten in sich zusammenbrechen und uns mit den Realitäten konfrontieren. Prof. Ralf Dahrendorf, der bekannte Soziologe und Politiker in Konstanz, versuchte dies mit einer Statistik aus deutschen Gymnasien. Vergleiche ergeben, daß die Verhältnisse auch in der Schweiz oder Österreich nicht rosiger zu sehen sind.

Fiktive Rechte und Tatsachen

«Jeder sechste Bürger der Bundesrepublik hat eine höhere Schule besucht, ohne zum Abitur zu kommen; nicht weniger als 17 Prozent aller erwachsenen Deutschen sind also drop-outs, vorzeitige Abgänger» (S. 212). Diese Zahl beginnt jedoch erst richtig zu sprechen, wenn man sie auch auf die soziale Schichtung der vorzeitigen Abgänger hin untersucht. Dahrendorf stellte dabei folgendes fest: «Der vorzeitige Abgang ist am geringsten bei Kindern, deren Väter in freien Berufen oder als Beamte tätig sind, am höchsten bei Kindern von Landwirten, Arbeitern und Landarbeitern. Während diese Gruppen in den andern Klassen des Gymnasiums oft noch mit beträchtlichen Anteilen vertreten sind, fallen sie im Laufe der Schulkarriere immer stärker heraus, bis zum Schluß nicht einmal mehr zehn Prozent aller Abiturienten aus diesen Schichten kommen, die 60 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen» (S. 215).

Zwar wurde durch die Einführung der allgemeinen Grundschule eine elementare Voraussetzung dafür geschaffen, «daß das Prinzip der Chancengleichheit nicht bereits an den untersten Barrieren der Schulorganisation scheitern muß. Zweitens hat sich in der Praxis des Auslesesystems, im Leistungsprinzip und neuerdings in der Forderung nach größerer ‚Durchlässigkeit' der weiter-

führenden Schulzweige die Meinung durchgesetzt, daß es keine systematischen Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen geben dürfe. Rein organisatorisch und rein rechtlich betrachtet erfüllt das Gymnasium also durchaus die formalen Bedingungen einer demokratischen Schule, und mit Recht kann es sich dagegen wehren, ohne weiteres als eine ‚Standesschule' abqualifiziert zu werden. Pädagogisch betrachtet ergibt sich aber, daß der entscheidende Schritt zur Demokratisierung unseres Bildungssystems erst noch getan, ja daß die Notwendigkeit dieses Schrittes erst noch anerkannt werden muß», so folgert Herrlitz (S. 209). Hier setzt auch Dahrendorfs Polemik ein, der den «pädagogischen Defaitismus der deutschen höheren Schule» für diese vorzeitigen Abgänge verantwortlich macht. «Es scheint, als verzichte das deutsche Gymnasium weithin von vornherein darauf, die ihm anvertrauten Kinder zu erziehen, das heißt zu entwickeln und zu ihren besten Möglichkeiten zu führen. Es nimmt sie hin, wie sie zu ihm kommen, also die einen als angepaßt und ihren Werten entsprechend, die anderen als fremd und fast ein wenig störend. Es füllt sie mit Wissen und sortiert sie nach ihrer Fähigkeit, diesem beinahe mechanischen Prozeß standzuhalten und in ihm zu bestehen. Wer nicht besteht, gehört nicht dazu; er tut gut daran, abzugehen. Ihn sich entfalten zu lassen, zu seinen Möglichkeiten zu bringen, gilt nicht als Aufgabe der Schule» (S. 219).

Herrlitz schlägt in die gleiche Kerbe: «Wenn ‚Bildung' als ein konkretes demokratisches ‚Bürgerrecht' gelten und wenn das Prinzip gleicher Bildungschancen nicht nur verkündet, sondern auch verwirklicht werden soll, dann übernimmt der Staat und seine Schule auch die pädagogische Verpflichtung, jeden einzelnen instand zu setzen, sein Recht zu erkennen und auszuüben» (S. 209).

Mit dieser Feststellung allein erschöpft sich die Problematik allerdings noch lange nicht. Wie steht es denn eigentlich mit einem Recht auf etwas, von dem man gar nicht genau weiß, was es ist? Schon vor zweihundert Jahren stritten sich die großen Geister ihrer Zeit darüber, worin «Bildung» eigentlich bestehe. Weiß man es heute?

«Allgemeinbildung» contra «Spezialisierung»

Noch immer spukt in manchen Köpfen ein Begriff von «Allgemeinbildung», der im Gegensatz zur «Spezialisierung» gesehen wird. Offensichtlich werden dabei Strukturen, die in der Vergangenheit ihre Gültigkeit gehabt haben mochten, unbesehen auf die Gegenwart übertragen. Zudem wird gar nicht beachtet, daß der Begriff der «Bildung» im Verlaufe der Zeit eine ganz ungebührliche Verkürzung erfuhr. Der Frankfurter Soziologe, Prof. Jürgen Habermas, bemerkte dazu: «Während einst Bildung ein wissenschaftlich erschlossenes Verständnis der Welt im ganzen in das Handeln der Menschen einbringen sollte, wird sie heute zu so etwas wie anständigem Verhalten, zu einem subjektiven Persönlichkeitsmerkmal verkürzt» (S. 122).

Man muß sich wieder einmal an die Tatsache erinnern, daß die Neuhumanisten gewissermaßen durch «Bildung» auf die «Wissenschaft» hin erziehen wollten, wobei alle Wissenschaft auf die Philosophie eingegrenzt wurde. Wie aber läßt sich solches heute noch vertreten?

«In der neuhumanistischen Konzeption hatte», so schreibt Herrlitz, «das ‚Allgemeine' der gymnasialen Schulbildung (Sprachen, Mathematik, Geschichte) allein deswegen eine konkrete wissenschaftspropädeutische Funktion, weil auch das Studium ‚allgemein', nämlich als Philosophie, begriffen wurde. Das Spezialstudium der aufklärerischen Berufshochschule sollte ja gerade durch den inneren Zusammenhang von gymnasialer und akademischer ‚Bildung' überwunden werden, und nur auf der Grundlage dieser didaktischen Kontinuität besaß der klassische Hochschulreifebegriff seine inhaltliche Bestimmtheit. Das ‚Formale' jener Propädeutik bestand eben nicht in dieser oder jener ‚Fähigkeit', sondern war gebunden an den Kanon der Unterrichtsfächer, denen man bestimmte ‚formalbildende' Wirkungen und Nachwirkungen ins Studium hinein zutraute. Aus diesem theoretischen Gesamtsystem ist heute zumindest ein entscheidender Faktor ausgefallen, indem er sich radikal verwandelt hat: die Wissenschaft. Solange wir das aber nicht bestreiten oder ändern können, ist es sinnlos, ja gefährlich, mit den tradierten Begriffen weiterzuoperieren und mit ihrer Hilfe Aufgaben zu formulieren, die uns den Blick für die neu zu lösenden Probleme verstellen. Sollte sich zeigen, daß der Hochschulreifebegriff heute noch als ein ‚allgemeiner' und ‚formaler' Begriff definiert werden kann, so muß der Sinn dieser Attribute neu formuliert werden» (S. 26).

Dieser Aufgabe hat sich Hartmut von Hentig zu-

gewandt. In unserer pluralistischen und rationalisierten Zivilisation bedeutet ihm «Wissenschaft die allgemeinste Form von allgemeiner Bildung». Allgemeine Bildung, wer möchte da nicht mit von Hentig übereinstimmen, kann nicht mehr als universale Bildung (die sich auf alle bedeutenden Gegenstände erstreckt) verstanden werden. Die durch die Wissenschaften ständig vorangetriebene technische Entwicklung bewirkt eine zunehmende Differenzierung und Spezialisierung, welche an den modernen Menschen neue Forderungen stellen, nicht zuletzt gerade deshalb, weil sie eine totale wissensmäßige Erfassung einfach ausschließen. «Wenn es heute eine ‚allgemeine Bildung' geben soll, dann kann damit zunächst nur eine formale Bildung gemeint sein», sagt von Hentig. «Die formale Bildung, von der ich spreche, soll den Menschen in die Lage versetzen, die ungeheuerlich komplexen, abstrakten und sich wandelnden Bedingungen der modernen Zivilisation zu verstehen – aus ihrem eigenen Gesetz heraus – und sie so zu bestehen» (S. 135).

Diese Problematik hat der von Habermas kritisch zitierte Eugen Fink mittels einer Denkfigur «junghegelianischer Herkunft» zu veranschaulichen versucht. «Im Maße der Erweiterung ihrer technischen Verfügungsgewalt haben die Menschen Produkte hervorgebracht, denen sie fremd gegenüberstehen; nun gilt es, daß sich die Gattung in den Werken ihrer produzierenden Freiheit selbst als das Subjekt wiedererkennt» (S. 124). In dieser Hinsicht trifft sich Fink weitgehend mit H. von Hentig, welcher sich an marxistische Vorstellungen anlehnt und sagt: «Die Befreiung vom Zwang der Sachgesetze ist nur durch vermehrte Kooperation und erweiterten Spielraum möglich, die ihrerseits nur durch genauere Kenntnis des Sachgesetzes möglich sind.» Daraus folgert von Hentig: «Allgemeine Bildung heißt also die Ausbildung auf jene substantielle Rationalität hin, und sie ist ‚formal' – nicht mehr in dem Sinn, daß sie auf verschiedene Gegenstände und Gebiete übertragbar ist, sondern übertragbar auf sich verändernde geistige und praktische Methoden: ihnen gegenüber erfüllt sie die Funktion einer Bewußtseinsklammer» (S. 139).

Aufstieg und Fachschulen

Es steht außer Zweifel, daß ein solcher moderner Begriff von Allgemeinbildung – «formal, kommunikativ, auf Handeln gerichtet» – die gymnasiale Oberstufe nicht mehr als Problem bestimmter «Bildungsfächer» einordnet und eine Allgemeinbildung auch auf der Grundlage einer Fachschulbildung als durchaus möglich erachtet.

Damit wäre auch die Lösung für einen Bildungsausgleich innerhalb der verschiedenen sozialen Stufen gegeben, zeigen doch die Statistiken, daß die Erfolgsaussichten von Schülern der unteren sozialen Schichten auf dem Weg über die Fachschulbildung wesentlich größer sind. Der hessische Kultusminister Ernst Schütte hatte nicht umsonst bereits 1964 erklärt: «In einer Zeit des Abiturientenmangels wäre es geradezu unsinnig, diese Quelle zu verstopfen. Die höheren Fachschulen bieten ein Reservoir tüchtiger Studenten.»

Aber noch immer sind die Geister geschieden, und die Rebellion der Studenten hat der Diskussion zwar neuen Auftrieb gegeben, aber die Sache kaum einer Lösung nähergeführt. Vorerst beschränkt sich das Bemühen darauf, einige lecke Stellen mit einem Pflaster zu überkleben. Wo Dämme brechen, ist es allerdings mit solchen «Reparaturen» nicht getan. Neue Wege zu beschreiten – so könnten wir einen Satz von H. G. Herrlitz paraphrasieren – «hindert uns heute nichts so sehr wie jene Traditionsgläubigkeit, die das bereits für eine gültige Antwort hält, was uns die Geschichte an Problemen aufgegeben hat. Sie hindert uns vor allem daran, diese Probleme richtig zu erkennen und sie in eine Theorie einzubringen, die selbst radikale Lösungen nicht von vornherein ausschließt» (S. 28).

Ein Hinweis:

Immer wieder gelangen Anfragen an die Redaktion betreffend die Adressen von Mitarbeitern. Diese finden sich stets im Inhaltsverzeichnis auf der vierten Seite jeder Nummer.