

Gruschka, Andreas

Kurzschlüsse beim Verkürzen und ihre mögliche Pointe

Pädagogische Korrespondenz (1989) 5, S. 37-43

urn:nbn:de:0111-opus-53998

in Kooperation mit / in cooperation with:



http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20_21

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Gegen das Selbstverständliche

- 5 *Rainer Bremer*
Was Hänschen gelernt hat, muß Hans vergessen

Kältestudie I

- 18 *Frank Kiewit*
Wie die Arbeitsverwaltung auf neue Probleme reagiert

Kältestudie II

- 26 *Barbara Schenk*
Subjektivität und Erziehungswissenschaft

Das aktualisierte Thema

- 37 *Andreas Gruschka*
Kurzschlüsse beim Verkürzen und ihre mögliche Pointe

Der Reformvorschlag

- 44 *Rüpel*
Für die Demokratisierung der Prinzenziehung

Das historische Lehrstück

- 51 *Hans-Jochen Gamm*
Lessings »Nathan« – dramatisierte Lektion der Aufklärungspädagogik

Aus den Medien

- 66 *Andreas Gruschka*
Die Dramaturgie der Aufklärung –
Von Lessings Ringparabel zur Pfeilparabel Kurosawas

Aus historischen Medien

- 75 *Michael Parmentier*
Jenseits von Idylle und Allegorie – Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts
in Bruegels »Kinderspielen«

Über exemplarische Neuerscheinungen

- 89 *Michael Tischer*
Prima Klima? Wolfgang Brezinka und die Restauration der Wertethik

Nachgelesen

96 *H. Däbritz*

Ein sächsischer Dorfschullehrer in der Mitte des 19. Jahrhunderts

Didaktikum

98 *Helmut Stövesand*

Vorbildlich vorbildlos

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

105 *Aus einem Amtsblatt*

Notiz aus der Fremde

107 *Rainer Kühn*

Vom Haus, in dem wir leben – Über eine Baustelle in Bonn

Andreas Gruschka

Kurzschlüsse beim Verkürzen und ihre mögliche Pointe

I

Vor zwei Jahren wollten einige CDU-Kulturpolitiker »einen Stein ins Wasser« werfen, als sie erstmals energisch die Verkürzung der Ausbildungszeit für die Schüler des Gymnasiums forderten. Vor allem den Begabteren unter ihnen wollte man nicht mehr allgemein mindestens neun Jahre bis zum Abitur abverlangen. »D-Züge« wurden vorgeschlagen, mit denen diese Schüler schon nach acht Jahren das Abitur erreichen sollten.

In Heft 2 der Korrespondenz haben wir, aus heutiger Sicht etwas voreilig, diesen »Reformvorschlag« zum Anlaß für ein »aktuelles Thema« genommen und damals vor allem darauf hingewiesen, daß die Verkürzung des Abiturbildungsganges in den Kontext der nunmehr schon über 10 Jahre angestellten Gedankenspiele gehört, wie man nach der von der großen Bildungsreform postulierten Förderung der Benachteiligten zu einer Förderung der zukünftig Privilegierten kommen könne: der D-Zug als Instrument der Eliteförderung?

Die insbesondere vom damaligen niedersächsischen Kultusminister Oschatz propagierte Idee paßte freilich 1986/87 noch nicht so recht in die »politische Landschaft«, denn zu dieser Zeit setzten die Protagonisten der Verkürzung den nordrhein-westfälischen Kultusminister unter erpresserischen Druck, just die Bildungsgänge zu verlängern, die doch eigentlich in der Perspektive von Oschatz und Kollegen eine noch weitergehende Verkürzung der Ausbildungszeiten gebracht hatten: die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge der Kollegschule. Denn in der Kollegschule schafften Schüler, die dies wollten, eine Berufsausbildung plus Abitur in drei statt in fünf Jahren. Während im schulischen Regelsystem so manche Abiturienten sich nach erfolgreichem Abschluß der Sekundarstufe II dort erneut einfänden, um eine berufliche Ausbildung zu beginnen, machte die Kollegschule daraus einen Bildungsgang aus einem Guß und ersparte den besonders leistungsmotivierten Schülern zwei Jahre überflüssige Schulzeit. Augenscheinlich war das doch nicht eine Verkürzung nach dem Geschmack der Herren Oschatz et al., oder es wurde versäumt, sie über die gemeinsame Interessenlage richtig aufzuklären? So kam es zu einer Verlängerung der Kollegschulbildungsgänge durch die Konferenz der Kultusminister.

Nun, wo keiner mehr davon redet und auf Widersprüche in der Argumentation (verkürzen hier, verlängern dort) hinweisen kann, läßt sich das Thema wieder aufwärmen, und merkwürdig: Nun erst entfaltet es seine Potenz als Renner für eine öffentlich geführte Debatte. Herr Oschatz hat in Niedersachsen schon seinen zweiten Nachfolger gefunden, jetzt übernahm Herr Gölter die Stafette, und alle

diskutieren kräftig mit: nicht nur Politiker, sondern auch Standesvertreter der Lehrer und Wissenschaftler, denn an der Sache »scheint etwas dran zu sein«. Es geht um Versuchsschulen und wissenschaftliche Begleitungen und um Symposien und Gutachten, und um ein »aktualisiertes Thema«... Wer die Debatte verfolgt, gewinnt den Eindruck, es ginge nur noch um das Wie und das Wo, nicht mehr aber um die prinzipielle Frage, ob unser Bildungswesen zuviel Lern- und Lebenszeit verschlingt. Längst geht es nicht mehr nur um den gymnasialen Bildungsgang.

Wer daran gewöhnt ist, Bildungspolitik zu erleben, die immer mehr verlangen, um Defizite des Alten zu beheben, der mußte sich schon zuweilen die Augen bei so viel Kürzungsbereitschaft reiben. Allein auf die beiden obersten Lehrervertreter war Verlaß: Sie lehnten eine Verkürzung ab, wengleich mit unterschiedlichen Begründungen: Der erste Philologe im Lande, nicht ganz auf einer Linie mit seinen föderalen Zunftkollegen, menetekelte für den Fall der Verkürzung Schreckliches: die Aufgabe des in der Bundesrepublik vorbildlich für andere Länder entwickelten Bildungsniveau und damit den Verlust der führenden Rolle der Bundesrepublik. Der andere, Lehrervertreter, wiegelte mit dem Hinweis ab, zuerst müsse konkret gezeigt werden, warum wo was gekürzt werden solle, bevor sinnvoll über diese Frage überhaupt diskutiert werden könne. Diese Mahnung verhallte bisher weitgehend ungehört. Statt dessen bewiesen die meisten der im Pressedienst der dpa zitierten Bildungspolitik und -reformer ihre Schwäche, sofort auf ein Thema zu reagieren und es mit dem zu vermischen, was am Herzen liegt, zum Beispiel Herr Heesen, der Vorsitzende des nordrhein-westfälischen Philologenverbandes: Wenn man schon verkürzt, dann richtig, auch in der Grundschule. Für sie propagierte er das Ende der »Kuscheleckenpädagogik« und verlangte, daß die Kinder früher eine richtige Schule kennenlernen (wohl eine, in der Leistung gefordert und die Wahl des rechten Bildungsweges vorbereitet wird). Überraschend baute sich dagegen der bayrische Staatsminister als Hüter der kindlichen Lebenswelt auf. Er will die Kinder noch etwas verschont sehen vom allzu frühen Leistungsdruck, der von den Abschlüssen ausgeht.

Vor der jüngst indirekt wieder zurückgenommenen Verlängerung der Bildung in die alten Schulen der Nation (den Kasernen der Bundeswehr) auf Kosten der gymnasialen Allgemeinbildung genierten sich fast alle round-table-of-the-press-Teilnehmer, die gymnasiale Oberstufe zur weiteren Kürzung freizugeben. Nun, nachdem die Bundeswehr wieder kürzere Wehrdienstzeiten zubilligt, werden einige wohl keck auch hier wieder »den Hebel ansetzen«.

Schon lange schließlich ist man sich einig, daß die Studien des deutschen Akademikers zu lange dauern. Wenn man Herrn Möllemann davon sprechen hört, daß in x für das Fach y z weniger Semester benötigt werden, dann verfängt das nur wenig. Denn wenn allgemein eine Kürzung der Studiengänge verlangt wird, dann werden sofort die vielen Rahmenbedingungen zitiert, die dafür verantwortlich sind, daß Studien so lange dauern. Da die keiner verändern will oder kann, verläuft eine solche Debatte bisher noch allemal im Sande. Im übrigen schieben die Hochschulen allzu gerne den Schwarzen Peter an die Schulen weiter: Wenn diese die Studenten besser auf die Universität vorbereiten würden, ginge es dort viel schneller voran.

Nicht nur diese Verschiebebahnhöfe bildungspolitischer Argumentationen produzieren bei vielen Verwirrung. So manche Vorschläge verhöhnern schon mit ihrer Paradoxie den pädagogischen Menschenverstand: Während an der bildungspolitischen Klagemauer über den Verlust der Allgemeinbildung und den Niedergang des Abiturniveaus geklagt wird – womit doch eigentlich eine Verlängerung der Gymnasialzeit nahegelegt wäre –, glauben manche von den Klagenden, daß die Zeiten günstig dafür sind, die Verkürzung der Schulzeit, insbesondere die des Gymnasiums, durchzusetzen. Dauer, das eine Erinnerung an die Klassengesellschaft, wird einmal mehr allein aus der Perspektive der durch Bildung zu Privilegie-



renden zu einem Thema. Denn wer im Interesse der jungen Menschen die Verkürzung der Schul- und Bildungszeiten betreiben wollte, der müßte statt auf die Gymnasiasten zunächst auf die zigtausend in Maßnahmen versorgten Jugendlichen die Aufmerksamkeit lenken, auf diejenigen also, die aufgrund der anhaltenden Krise des Arbeitsmarktes gezwungen sind, Lebenszeit allzu oft unnützlich mit Bildungsanstrengungen zu vergeuden. Ist, was selten genug vorkommt, von der Gruppe der auf den Beruf sich vorbereitenden Schüler die Rede, wie etwa in der jüngsten Forderung des Bundesministers Möllemann, dann mit einer Programmatik, die der Gymnasialdiskussion abgeschaut zu sein scheint: Die Elite der angehenden Facharbeiter solle eine qualifiziertere (dann wohl in der Summe längere), die Masse(?) der anderen eine kürzere, tendentiell auf angelernte bzw., schnell anzulernende Qualifikationen hin zielende Ausbildung bekommen. Alles wird komplizierter und auch einfacher: Wer mit dem Komplizierten gestaltend zu tun hat, muß länger lernen, wer die Apparate nur noch bedienen soll, benötigt dafür weniger als eine Facharbeiterausbildung, ja sie wäre für diese Gruppe schädlich, erweckt sie doch das Mißverständnis, man habe mit ihr Anrecht auf einen entsprechend qualifizierten Arbeitsplatz. Nach einer solchen Argumentation könnte auch gleich zur achtjährigen Hauptschule zurückgekehrt werden. Aber das wird vielleicht deswegen (noch?) nicht vorgeschlagen, weil man dieses Klientel nicht noch mehr desillusionieren will?

Das wohl wirksamste Signal hatte der Kanzler für die neuerliche Debatte gegeben, als er vor Wirtschaftsvertretern die Auswirkungen des europäischen Marktes auf die Bundesrepublik durchleuchtete. Angesichts der sich abzeichnenden Freizügigkeit und Durchlässigkeit des Marktes könne es sich die Bundesrepublik nicht mehr leisten, die jungen Leute so lange wie in keinem anderen Land der Gemeinschaft im Bildungswesen festzuhalten. Kohl befürchtet einen Marktnachteil für sein Land, weil auf diese Weise Innovationskraft für die Wirtschaft verlorengehe. Nach all den Jahren des Aussitzens in den Schulen und Hochschulen hätten wir es mit einer Jugend zu tun, deren dynamische Kräfte vom Bildungswesen geschwächt, ja zerstört worden seien.

Nun auf einmal war es nicht mehr das vorzügliche Bildungssystem, das der deutschen Wirtschaft die unschätzbaren Vorteile sicherte, bzw. die neue Qualifikationsoffensive, die den Vorteil weiter wahren helfen sollte, Fortschritt sollte nunmehr in der Verkürzung liegen!

II

In diesen Gedanken zu einem aktualisierten Thema soll es im folgenden nicht darum gehen, Klarheit über Motive, Strategien, Fronten, Koalitionen etc. zu suchen. Es lohnt nicht. Denn in den mit pädagogischen Lebensweisheiten verbrämten und garnierten Vorschlägen steckt oft wohl mehr die Sucht nach Polit-Public-Relations als eine rationale Perspektive, Strukturprobleme des Bildungswesens zu lösen. Allein jene eliteorientierte Schaffung neuer feiner Unterschiede scheint die meisten der Verkürzungsvorschläge zu einen. Obwohl alle Institutionen des Bildungswesens in die Diskussion einbezogen werden, dürfte nur an der Sekundarstufe I etwas geändert werden. Da insbesondere hier die Verkürzung fast einhellig propagiert wird, könnte sich politisch »etwas bewegen«. Schon deshalb ist aufschlußreich, eine Extrapolation zu wagen, was die Verkürzung bewirken würde, und zwar nicht nur hinsichtlich der Produktion neuer Schülergruppen.

Am meisten spricht dafür, daß der hessische Minister mit seinen Vorschlägen durchdringen wird: Verkürzen wir die Schulzeit in der Mittelstufe zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 10, und zwar generell und nicht nur für wenige besonders begabte Kinder des Gymnasiums in einigen ausgewählten Versuchsschulen! Zunächst, warum gerade hier verkürzen? Wagner denkt anders als bei seinen Lieblingsthemen pragmatisch. An dieser Stelle sind der leiseste Widerstand und der geringste Ärger zu erwarten. Eine dreijährige Grundschule, das bedeutete eine große ideologische Debatte um Kinderschutz und kindliche Lebenswelt, von Zehetmair bis zum Verband progressiver Eltern. In der Oberstufe läuft bis auf absehbare Zeit keine Reform mehr an, erst muß die neue KMK-Regelung zur Oberstufe verdaut werden, mit EPAS und all dem Regelwerk, da kann und will man nicht neu loslegen. In der Hochschule? Das ist zu komplex und würde aufgrund der knapp gehaltenen Finanzmittel für Hochschulen und Studenten mehr Probleme schaffen als lösen. Bleibt also tatsächlich nur die Mittelstufe, der Ort, an dem die Allgemeinbildung ihre Fundamente bekommen soll! Um hier voranzukommen, muß man von den Klagen ablenken, die gerade bezogen auf die Grundqualifikationen laut werden.

Es heißt ja immer wieder, daß in der Oberstufe die Schüler oft an den gestellten Aufgaben scheitern, weil in der Grund- und Mittelstufe die Einführung in die Kulturtechniken unzureichend verlief.

Der Turm ist auf Sand gebaut: Der Fremdsprachenunterricht der Oberstufe sollte eigentlich entlastet sein von der Vermittlung grundlegender Grammatik- und Vokabelkenntnisse, er verfehlt seine wissenschaftspropädeutische Funktion, weil allenthalben auf entsprechende Defizite eingegangen werden muß, und wo dies nicht geschieht, lernen die Schüler nichts hinzu. Analoges ließe sich von den anderen Fächern sagen. Dieser Sachverhalt muß überspielt werden, wenn man mit Aussicht auf Erfolg Verkürzung betreiben will. Das Zauberwort lautet: Entrümpelung der Lehrpläne von überflüssigem. Dennoch bleibt deutlich, daß hier die Quadratur des Kreises versucht wird: Weniger Unterricht soll schneller zu besseren Ergebnissen führen!?

Vieles deutet darauf hin, daß allein an der Langformschule Gymnasium der Hebel Wirkung zeigen wird. Denn nur dort sind, dem öffentlichen Vorurteil entsprechend, die leistungsstarken Schüler versammelt: Nur Gymnasiasten können wohl in kürzerer Zeit zu den Standardergebnissen der Allgemeinbildung geführt werden. In der Resthauptschule würde die Verkürzung – immer aus der Perspektive ihrer Protagonisten gedacht – zu einem noch geringeren Bildungsstandard führen. Diesen Schülern müßte eigentlich mehr Zeit zum Lernen vergönnt sein! Oder: will man sie mit der Verkürzung noch weiter deklassieren? Statt der neun Jahre wie in Bayern oder der zehn Jahre wie in anderen Bundesländern nur noch acht bis neun Jahre?

Wenn in der gymnasialen Mittelstufe das Lerntempo forciert werden soll, wirft das die Frage auf, ob sich dennoch der alte oberste Sekundarstufen-I-Abschluß halten lassen. Bisher hieß es: Zehn Jahre auf dem hohen Niveau des Gymnasiums sind nicht ohne weiteres gleichwertig mit den zehn Jahren auf einer Realschule oder mit den zehn Jahren in einer verlängerten Hauptschule. Wenn in neun Jahren zum höheren Abschluß im Gymnasium geführt werden kann, müßte das folgerichtig zehnjährigen Bildungsgängen in Realschule und Hauptschule bessere Übergangschancen eröffnen.

Daran denkt aber keiner im Ernst. Deswegen wird man eine neue Gleichwertigkeitsdebatte führen müssen, um zu beweisen, daß die höhere Leistung der Gymnasiasten eben darin liegt, daß sie in neun Jahren das Pensum schaffen, wofür andere Schüler in anderen Schulformen eben entsprechend längere Zeit benötigen. Wer so viel Mühe mit dem Lernen hat, gilt selbstverständlich als weniger leistungstark und wird deswegen trotz der längeren Schulzeit doch nicht automatisch auf den gleichen Bildungsabschluß Ansprüche geltend machen können.

Wahrscheinlich wird es – weiter im Szenario der Verkürzer gedacht – dazu kommen, daß auch in Realschulen und Hauptschulen Lernzeiten flexibel gestaltet werden, verkürzt für diejenigen, die nicht nach oben in die gymnasiale Oberstufe wollen, verlängert für diejenigen, die sich weiter darauf vorbereiten wollen. Auf der Strecke dürfte in jedem Falle die ohnehin (geringe) Durchlässigkeit bleiben, die wir beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II in der Zwischenzeit erreicht haben.

III

Das Anziehen der Leistungsdruckspirale im für das Lernen wohl schwierigsten Alter (den pubertierenden Schülern steht oft der Sinn nach allem anderen als nach Schule) wird unter der Hand zu einem neuen eingreifenden Differenzierungsmittel führen. Mit der Verkürzung wird den Eltern signalisiert, sie sollten prüfen, ob der Leistungsstand ihrer Kinder es erlaube oder eben nicht erlaube bzw. ratsam erscheinen lasse, die verkürzten Wege zum Mittleren Abschluß zu gehen. Vielen Eltern, die Angst vor dem Scheitern ihrer Kinder in einer gestreßten Sekundarstufe I haben, wird damit empfohlen: Lassen Sie ihren Kindern mehr Zeit, schicken Sie sie *deshalb* zur Realschule oder besser noch zur Hauptschule!

So betrachtet entpuppt sich der Vorschlag als ein Mittel, die gefährdete Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I jenseits der Debatte um sterbende Schulformen zu renovieren. Das könnte – anders als das Gesundbeten der Hauptschule oder das hohe Lob auf handwerkliche Begabung – Erfolg haben, denn es tritt auf mit einer überraschenden neuen Variante schülerfreundlich daherkommender Argumentation. Mit der alten Unterscheidung in drei Begabungen ging einher die Diskriminierung der »praktisch Begabten« gegenüber den »theoretisch Begabten«. Viele Eltern mißtrauten dem zu Recht, wollten ihren Kindern alle Optionen erhalten und schickten sie deshalb aufs Gymnasium.

Mit dem Niedergang der Hauptschule hat das Begabungsargument seinen politischen Nährwert weitgehend eingebüßt. Nun soll als sein Erbe, scheinbar neutral ohne allen ideologischen Ballast, der Zeitfaktor ins Spiel gebracht werden. Unterschiedliche Lernzeit wird als Mittel pädagogischer Humanisierung der Schule hochgelobt. Die Individualisierung der Bildungswege wurde von jeher auch von progressiven Reformen gefordert, mit dem Zeitfaktor wird es möglich, der pädagogischen Utopie ein entscheidendes Stück näher zu kommen.

Auch politisch erweist sich das als außerordentlich praktikabel. Denn wer so argumentiert, hat nicht mehr die Last der Inhaltsprüfung zu tragen, die von den Gegnern der Verkürzung eingefordert wird: Was, so fragen sie ja, solle denn wegfallen: Afrika im Geographieunterricht, das Zweite oder das Dritte Reich im Geschichtsunterricht, Schiller oder Goethe? Wo soll es mit den Grundlagen in der Mathematik ein Bewenden haben? Das zu klären bedeutete, eine komplizierte, ideologisch aufgeladene Diskussion vom Zaune zu brechen. Sie würde kaum zu einem politischen Konsens führen. Zu stark haben wir ja verinnerlicht, daß jenseits der Schulwirklichkeit neue Forderungen an Unterricht gerichtet werden können, dagegen regt sich großes Unbehagen und Kritik, wenn behauptet wird, auf bestimmte Bildungsstücke ließe sich heute verzichten.

IV

Bei all dem spielt keine Rolle, was die Debatte erst interessant machen könnte, nämlich die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder besser, leichter, erfolgreicher lernen könnten, was sie heute in den bestehenden Schulen mit deren Strukturen oft gar nicht – trotz eines z. T. hohen Zeitaufwandes – oder nur sehr schlecht lernen. Keine Frage, das Programm wäre in kürzerer Zeit zu vermitteln, denn

allenthalben bestimmt Leerlauf unsere Schulen. Aber, um das Unbehagen an der Schule rational zu diskutieren, müßte die Bereitschaft wachsen, die Strukturen von Schule und Unterricht selbst grundsätzlich in Frage zu stellen. Davor schrecken aber Politiker wie Verbandsvertreter zurück. Für die ersteren lauert bereits hinter Ansätzen einer solchen Debatte die Forderung nach einer qualitativ verbesserten Ausstattung unserer Bildungsinstitutionen. Für die anderen birgt eine solche Diskussion die Gefahr, an den Grundfesten der Profession mit dem Eingeständnis in die geringe Wirkung von Schule und Unterricht zu rütteln.

Während der Bildungsreform der 60er Jahre suchten ihre Protagonisten an allen Orten nach geeigneter wissenschaftlicher Unterstützung für ihre pädagogischen Optionen. Der amerikanische Lernpsychologe Benjamin S. Bloom war zunächst mit seinen konservativen Begabungstheorien als wissenschaftlicher Gegner der Reform verdächtigt worden. In einer Begabungsstudie glaubte er feststellen zu müssen, gegen die Gesamtschule spreche, daß nach dem Alter von zehn Jahren Begabungen nicht mehr signifikant entwickelt werden könnten! Bloom rehabilitierte sich als Progressiver kurze Zeit später mit einem Lernkonzept, das ganz neue Möglichkeiten für die Bildungsreform zu eröffnen schien: »mastery learning!« Bloom behauptete ganz im Stil des großen Comenius, es sei möglich, allen Kindern alles beizubringen; es käme nur darauf an, den Kindern genügend Zeit zu gewähren und sie ihren Lernvoraussetzungen entsprechend zu unterrichten. Blooms Anregung faszinierte viele, sie blieb aber folgenlos. Sie forderte zu einer Neuordnung von Schullaufbahnen und Berechtigungen auf, die damals keiner durchsetzen wollte oder konnte. An Bloom wird hier erinnert, weil sein Konzept für die Verkürzungs- oder Verlängerungsdebatte eine andere Perspektive eröffnen könnte: Da jeder Schüler im Prinzip alles lernen kann, ergibt sich für den Staat die unabweisbare Verantwortung, das demokratische Recht auf Bildung auch allen zu gewähren. Für den einen mag es kürzere, für den anderen längere Bildungszeiten geben, am Ende aber sind alle *auf dem gleichen Niveau gebildet!*

Heute geht es nicht um diese demokratische Implikation zeitlicher Individualisierung von Bildungsgängen. Man will Zeit sparen! Das kann unter den beschriebenen Bedingungen zu nichts anderem führen als zur weiteren Beschneidung von Bildungsmöglichkeiten. Wer kurzschlüssig Verkürzungen will, äußert das Eingeständnis, daß mehr Anstrengungen um Bildung nicht gewollt werden, bzw. nicht den erwarteten Erfolg haben können. Der »begabtere Teil« der Jugend soll schneller produktiv werden für die Gesellschaft. Das Ziel ist nicht mehr allgemein Bildung zu verbreiten, weil in ihr eine Produktivkraft gesehen wird. Im Gegenteil, zu lange Bildung hindert an der Entwicklung der Produktivkräfte (siehe Kohl). Da die Bildungsinstitutionen von der Gesellschaft nicht mit dem ausgestattet werden sollen und können, was eine Bildung für alle auf hohem Niveau sicherstellte, propagiert man, der einzelne solle sich früher in der Gesellschaft bewähren dürfen. Statt bloß darüber zu klagen, wie sehr die gegenwärtige Diskussion den Rang von schulischer Bildung relativiere, kommt es darauf an, Kritik an der Verhinderung von Bildung öffentlich zu üben. Diese Kritik ist aber nicht als apologetische Verteidigung von Schule vor der Kritik der Verkürzer zu haben, sie setzt die Bereitschaft zur Selbstkritik voraus.