

Gruschka, Andreas; Rüdell, Günter

Die Verlängerung oder Verkürzung von Schul- und Ausbildungszeiten

Pädagogische Korrespondenz (1987) 2, S. 29-39



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas; Rüdell, Günter: Die Verlängerung oder Verkürzung von Schul- und Ausbildungszeiten - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1987) 2, S. 29-39 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53845 - DOI: 10.25656/01:5384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53845>

<https://doi.org/10.25656/01:5384>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Aus Wissenschaft und Praxis

- 5 *Rainer Brehme / Barbara Schenk*
Politische Erfahrungen mit wissenschaftlicher Kritik

Kältestudie I

- 16 *Andreas Gruschka*
Erlassene Hausaufgaben gegen unterlassene Pädagogik

Kältestudie II

- 23 *Rainer Bremer*
Bericht über einen alkoholabhängigen Lehrer, empörte Eltern und die Standfestigkeit einer Schule

Das aktuelle Thema

- 29 *Andreas Gruschka / Günter Rüdell*
Die Verlängerung oder Verkürzung von Schul- und Ausbildungszeiten

Der Reformvorschlag

- 40 *Rüpel*
Die Konferenz der Kultusminister: Abschaffen!

Dokumentation

- 46 *Was der Senator erzählt ...*
Senator Franke am 24. 6. 1987 vor der Bremischen Bürgerschaft

Post aus der Fremde

- 49 *Martin Korol*
Postmoderne, Jugend und die neue Bohème

»Freundlicher Hinweis«

- 63 *Frank Kiewit*
Schöne Aussichten: Postmodern, postmaterialistisch, hedonistisch oder integrationsbereit, aber ausgegrenzt

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 65 *Das Landesarbeitsamt NRW zu:*
Förderungsmöglichkeiten für Berufsanwärter und arbeitslose Mädchen und Jungen

Gegen das Selbstverständliche

70 *Stefan Blankertz*

Die »aktive Bildungspolitik« in der Krise. Zur ideologischen Rolle der Pädagogik

Aus den Medien

82 *Michael Brinkhoff*

»Mit Vollgas ins Nichts« – Gedanken über die Welt des Magazins
»Sports International«

Über exemplarische Neuerscheinungen

88 *Michael Tischler*

Das Verschwinden der Pädagogik und der Kritik in »Kritischen Theorien der Pädagogik«

Vermischtes

99 *Arthur Schopenhauer*

Über Philosophie und ihre Methode

99 *Paolo Conte*

Max

Andreas Gruschka/Günter Rüdell

Die Verlängerung oder Verkürzung von Schul- und Ausbildungszeiten

1. Gewaltigen innerparteilichen Ärger handelten sich kürzlich einige CDU-Kultusminister ein, als sie mitten im schwierigen Poker um eine Neuordnung der gymnasialen Oberstufe die Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges ins Gespräch brachten. Während die Phalanx der CDU/CSU-Kultusminister (B-Länder) den nordrhein-westfälischen Amtskollegen (A-Land) dazu zwingen wollte, die doppelt-qualifizierenden Bildungsgänge des Kollegs Schulmodells (Allgemeine Hochschulreife plus berufliche Qualifikation) um Jahre auf 4–5 Jahre zu verlängern, – damit vor allem die Studierfähigkeit der Absolventen der Kollegschule gesichert werden könne –, entdeckten dieselben Kultusminister ein Studierfähigkeits-Plus: ein Zuviel an schulischer Ausbildung im gymnasialen Bildungsgang. Entsprechende medien-trächtige Versuchsballons waren schon Jahre zuvor aufgestiegen. Dem Führer der »B-Seite« schien es inopportun zu sein, die Aussichten auf die Erpressung der SPD-Minister durch Aufbau eines Nebenkriegsschauplatzes zu verschlechtern.

Kündigt sich, so kann man verwundert fragen, mit der Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges in unserem Schulwesen eine Wende ganz neuer Qualität an? Die von der Grundschule bis zum Abitur mindestens vorauszusetzenden dreizehn Schuljahre bezeichnen seit der Begründung des modernen Gymnasiums die maßgebende Spanne der besten und zugleich der höheren Bildung, an dem sich alle niederen Wege des deutschen Schulwesens auszurichten haben. Die mit dem Übergang zur Ausdifferenzierung der Tertia, Sekunda und Prima einhergehende Etablierung eines neunjährigen gymnasialen Bildungsweges setzte historisch den Standard für die quantitative Expansion unseres Schulwesens. Die vergangenen beiden Jahrhunderte sind dadurch gekennzeichnet, daß in unterschiedlichen Schüben Schul- und Ausbildungszeiten kontinuierlich verlängert wurden. So divergent die jeweiligen pädagogischen und bildungspolitischen Motivlagen auch immer waren, die an den verschiedenen Schnittstellen eine Verlängerung der bis dahin üblichen Schul- und Ausbildungszeiten einleiteten, so unaufhaltsam schien die Tendenz zu sein, die Kinder des Volkes immer länger zur Schule zu schicken. Die Motive, die Politiker zu Denkmodellen wie der Verkürzung oder Verlängerung anregen, weisen auf einen möglichen historischen Wendepunkt hin. Denkbar ist, daß mit der geplanten Verkürzung der Niedergang der institutionalisierten Bildung nicht nur angetestet, sondern bürokratisch abgesichert werden soll. Nicht die möglichst lange, sondern die möglichst kurze Ausbildung soll Rekrutierungskriterium für höhere Statuspositionen werden?

2. In der jüngeren Geschichte wurde die Verlängerung der Bildungswege mit zwei Begründungsmustern legitimiert: Modernisierung und Demokratisierung. Das erste behauptete die Notwendigkeit der dynamischen Entwicklung der Gesellschaft, der Wissenschaften und Technologien, die angesichts der Steigerung an Komplexität sich auch in einer Ausdifferenzierung und Erhöhung der Qualität von Bildungsprozessen zu spiegeln hätte. Schule wird definiert als die Institution, die die Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf das Leben in der Gesellschaft zu sichern hat. Wenn diese nun immer mehr und immer komplexere Anforderungen an die Menschen stelle, dann müsse eben mittels der Schule die Möglichkeit geschaffen werden, in angemessener Frist ein entsprechendes Programm an Bildungsprozessen durchzuführen. Im Hintergrund stand die pädagogische Überzeugung, die von der Gesellschaft abgegrenzte Schule mit ihrem Schonraum sei das richtige Mittel zur Vorbereitung der Menschen auf das Leben in der Gesellschaft. Pädagogen fanden in der Vergangenheit Zustimmung, wenn sie etwa forderten, daß die für eine Berufsausbildung notwendige theoretische Durchdringung beruflicher Handlungssituationen am besten in einem Raum erarbeitet werden kann, der entlastet ist von den Zwängen beruflicher Ernstsituationen; der Betrieb schied deswegen aus. Das, was auf der anderen Seite an allgemeinen Qualifikationen postuliert wurde, konnte umso leichter als Aufgabe an die Schule verwiesen werden, als die Gesellschaft nicht in der Lage schien, aus sich heraus zum Lernen entsprechender Sachverhalte zu nötigen. Wer nicht in England oder Frankreich sich aufhalte, müsse eben in der Schule Englisch und Französisch lernen, zu Hause werde er dies nicht tun!

Gegenüber diesen Grundannahmen hat sich inzwischen in weiten Teilen der Bevölkerung eine sehr skeptische Einschätzung gebildet. Pädagogisch nicht völlig abwegig ist etwa die Einstellung mancher Vertreter der Wirtschaft, daß spezielle berufsrelevante Qualifikationen besser dort erarbeitet und verinnerlicht werden, wo sie auch gebraucht werden, nämlich im Betrieb. Der Schule bleibt in dieser Einschätzung der Auftrag, fürs Allgemeine zu sorgen. Auch bei professionellen Pädagogen verbreitet sich Skepsis gegenüber der Institution Schule, ob sie heute noch als Instrument betrachtet werden könne, welches Lernprozesse, Bildungsprozesse optimal oder zumindest angemessen organisieren könne. Erfahren nicht Kinder und Jugendliche heute in hoher Komplexität und Differenziertheit das meiste Wissen über ihre Umwelt aus anderen, häufig heimlich wirkenden Informationsvermittlern? Gleichzeitig bleiben von Kenntnissen und Fertigkeiten, die die Schule mit teils unendlicher Mühsal beizubringen versuchten, häufig nur Spuren.

Nicht unbedingt aus dieser Skepsis heraus wurde von Seiten der Wirtschaft hinhaltender Widerstand gegen die Verlängerung der Ausbildungszeiten organisiert, so bei der Einführung des neunten Schuljahres (1968), des zehnten Schuljahres, gegenwärtig bei der Verlängerung der Ausbildung im Einzelhandel, wo die zweijährige Kurzausbildung für Verkäuferinnen zugunsten der dreijährigen Ausbildung zum Bürokaufmann im Einzelhandel abgeschafft worden ist. Die zeitgeschichtliche Entwicklung hat diese Gegenströmung nicht entscheidend beeinflussen können, vielmehr hat sie die Verlängerung der Ausbildungszeiten gebracht: Die allgemeine Schulpflicht wurde inzwischen einheitlich auf zehn Schuljahre ausge-

dehnt; immer mehr Menschen absolvieren eine Berufsausbildung in den Hochschulen (1970: 10%; 1985: 20%). Wozu also das Setzen einer Wendemarke durch die Verkürzung des »allgemeinbildenden« gymnasialen Bildungsganges? (Im übrigen dauert er nicht im Durchschnitt 9, sondern 10,7 Jahre, der Bildungsgang der Realschüler nicht 6 Jahre, sondern 6,8 Jahre, wenn man die Ehren- und Parkrunden mitrechnet). Ist die Forderung nach Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges Reflex der Tatsache, daß bald 50% der Schüler das Abitur haben werden? Sind die vergreisten Abiturienten nicht mehr für betriebliche Zwecke sozialisierbar, wofür sprechen könnte, daß die Hälfte der Abiturienten nach einer betrieblichen Ausbildung doch noch studiert?

3. Die pädagogisch selbstkritische Reflexion bestimmt nun keineswegs die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Verkürzung unserer Bildungswege. Während die pädagogische Selbstkritik etwas mit der Sache von Unterricht und Erziehung zu tun hat, geht es bildungspolitisch im wesentlichen um ganz andere Interessen (vgl. Bremer/Schenk in diesem Heft). Schulzeit ist in diesen Überlegungen Manövriermasse für gesellschaftliche Organisations- und Formierungsprozesse. Der baden-württembergische Vorstoß vor einiger Zeit, das Abitur und damit die Hochschulreife ein Jahr früher zu erteilen, basierte auf haushaltstechnischen und bildungsökonomischen Überlegungen. So, wie die Verlängerung von Schulzeiten zum Teil zu spektakulären Zuwachsraten in den Bildungsbudgets führte, erhoffte man sich von der Verkürzung der Schulzeit eine entsprechende Entlastung. Man kann unterstellen, daß der baden-württembergische Kultusminister sich dabei von der außerpädagogischen Alltagserfahrung gestützt sah, so wichtig sei dies dreizehnte Jahr sicherlich nicht, daß man es nicht entbehren könnte. Die wirklich Befähigten und Begabten würden auch ein Jahr früher ein Studium aufnehmen können. Daß diese Distanz zur pädagogischen Ideologie, die Qualität von Bildungsprozessen wachse proportional zu ihrer Dauer, nicht zu einer insgesamt aufgeklärten Haltung gegenüber der Wirksamkeit von Schule führte, zeigte derselbe Kultusminister anläßlich des Streites um die Anerkennung der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs. Obwohl ein integrierter Bildungsgang, der die Hochschulreife und die berufliche Ausbildung in drei Jahren erbrachte, diesen Kultusminister in seiner bildungsökonomischen Reduktionsstrategie hätte begeistern müssen, stieß der Modellversuch Nordrhein-Westfalens bei ihm auf ideologisch verblendeten Widerstand: War er bereit, aus drei umstandslos zwei zu machen, so offerierte er den Nordrhein-Westfalen ganz naiv die Arithmetik, daß drei Jahre gymnasiale Bildung plus zwei Jahre Berufsqualifikation halt fünf Jahre machten. Mit dem Widerstand gegen die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge, deren bildungsideologischer Hintergrund im vergangenen Heft ausführlich ausgeleuchtet wurde (vgl. Gruschka: Wenden, Volten, Piouetten in Heft 1), nimmt dieser Kultusminister bewußt in Kauf, daß für einen großen Teil der Schüler die Verweildauer in Schulen der Sekundarstufe II in Zukunft beträchtlich wachsen würde. Denn nach dem (und sei es in kürzerer Zeit erreichten) Abitur fände sich ein Großteil der Abiturienten

erneut in der Sekundarstufe II wieder, um eine berufliche Ausbildung zu absolvieren.

Als zur gleichen Zeit die Unions-Minister gegen die Kollegschule agitierten, weil diese die Studienqualifikation nicht mehr sichern könne, machten sie dem in Nöten stehenden Parteifreund auf der Hardthöhe das für die Lösung des Rekrutierungsproblems der Bundeswehr nicht unerhebliche Angebot, die Abitrierenden früher aus der Jahrgangsstufe 13 zu entlassen, damit sie unmittelbar zur Bundeswehr stoßen können. Symptomatisch ist an diesem Vorgang der Wandel der Werte. Schwer vorstellbar ist, daß ein entsprechendes Ansinnen vor zehn oder fünfzehn Jahren von den für Bildung verantwortlichen Ministern überhaupt ernst genommen worden wäre. Was in der pathetischen Beschwörung der Bildung heute noch hochgehalten wird, ist an den ideologischen Fundamenten längst bröselig geworden. Über die Länge der Schulzeit entscheiden nicht mehr pädagogische, sondern nichtpädagogische Präferenzen. In der Geschichte unseres Schulwesens gibt es nur eine historische Analogie zu diesem Vorgang der Umdefinition von Ausbildungs- und Schulzeiten zu außerpädagogischen Zwecken: Allein den Nazis gelang es bei der Mobilisierung der Volksgenossen für Rüstung und Krieg, die Dauer der Regelschulzeit zu reduzieren. Der zaghaft geführte Diskurs um eine Entschulung der Gesellschaft steht damit in einem politischen Interessenfeld, das ihm zweifelhafte Bündnispartner beschert. So wie heute Schule reduziert wird, entsteht ein neues Instrument für Differenzierung und Selektion. Der Teufel wird mit Belzebub ausgetrieben. Aus der Not der Unterversorgung mit Pädagogik – die ja immer noch statthat – wird die Tugend der Entpädagogisierung; bis heute unüberboten durch den Minister Niedersachsens auf den Begriff gebracht: Die große Klasse sei pädagogischer als die kleine, weil in ihr der Schüler auch einmal untertauchen und schlafen könne, indem er sich unerkannt hinter dem Vordermann versteckt.

4. Auch das zweite Motiv für die zeitliche Expansion von Bildungszeiten, das der Demokratisierung der Gesellschaft, bestätigt nachhaltiger den status quo, als man gemeinhin zuzugeben bereit ist. Demokratisierung durch Chancenequalisierung war nur die gewünschte Nebenfolge der Modernisierung: Die Reproduktion der Gesellschaft auf höherem Niveau verlange die Erweiterung institutioneller Bildungsprozesse. Im Bewußtsein der eigenen Schwäche propagierte die Pädagogik Expansion immer möglichst im Windschatten der gesellschaftlichen Entwicklung; daß sie sie auch gegen diese Forderungen durchzusetzen versucht hat, blieb die Ausnahme. Die Hoffnung vieler fortschrittlich sich verstehender Pädagogen und Bildungspolitiker war mit der Egalisierung und Erweiterung von Bildungszeiten darauf gerichtet, ein Stück Gesellschaftsentwicklung über das hinaus zu betreiben, was die Dynamik der ökonomischen Basis ohnehin verlangte. Der dreizehnjährige Bildungsgang des Gymnasiums wurde in diesem Zusammenhang nicht schon wegen seiner Dauer zum leitenden Maßstab, sondern wegen der Berechtigung, die an seinem Ende erteilt wird. Durch sie wurde er zum privilegierten Bildungsgang. Die Demokratisierung der Gesellschaft verlangt nach der Demokratisierung des Bildungswesens. Dieser kann man trotz der vorgenommenen Relativierung sich nur nähern, indem der Kampf um die Schulzeit aufgenommen wird. Gar nicht so lange her ist es, seit die

Schule des Volkes nicht schon nach acht Jahren, sondern erst nach erwünschten zehn Jahren für den Schüler endete. Erst mit dem Abschluß des zehnten Schuljahres eröffnete sich die Möglichkeit, den zum Hauptschüler gewandelten Volksschüler mit dem Sekundarstufen-Abschluß auszustatten, der dem Realschulabschluß und der sog. Mittleren Reife entspricht.

Die Verlängerung der Schulzeiten in diesem Bereich erinnert an ihre zentrale Kompensationsaufgabe gegenüber der Schulzeitlangform des Gymnasiums. Auch in die Sekundarstufe II hinein läßt sich das verfolgen. Vollzeitschulische berufsorientierte Bildungsgänge wurden eingerichtet, die eine Fachhochschulreife oder eine eingeschränkte Hochschulreife enthalten. Auch die Verstärkung des schulischen Anteils in der Berufsausbildung wurde häufig mit dem Hinweis begründet, erst die Verlängerung und Erweiterung des schulischen Anteils eröffne die Aussicht, die berufliche Ausbildung an die Berechtigung anzuschließen, die das Gymnasium erteile.

In all diesen Konzepten ist die Verlängerung der Schulzeit in Bildungsgängen, die außerhalb des Gymnasiums zu Abschlüssen führen, eben auch Ausdruck einer Politik der Chancenegalisierung. Es wäre kurzschlüssig, darin allein die sozial-politische Verschleierung bildungsökonomischer Notwendigkeiten zu sehen.

Ironischerweise war aber historisch weniger dieses Bemühen um Kompensation wirksam als die demographische Entwicklung. Denn wenn auch immer mehr Wege eröffnet wurden, auf denen durch längere Schulzeiten höhere Berechtigungen erworben werden konnten, war es doch primär die seit Jahrhunderten etablierte Form des Gymnasiums, die aus der Sicht der Schülerpopulation betrachtet, zu der entscheidenden Verlängerung des absoluten Schulbesuchs geführt hat. Der Strom ins Gymnasium ist in den vergangenen Jahrzehnten so angeschwollen, daß in manchen Regionen das Gymnasium zur Gesamtschule zu werden »droht«. Sie war und ist die Institution, die den Zugang zu den höchsten Chancen in der Gesellschaft eröffnet. Kommt man zum Abitur nur dadurch, daß man sich den längsten schulischen Bildungsweg zumutet, so folgt daraus mit relativer Zwangsläufigkeit, daß sie als Institution die Verlängerung von Schulzeiten produziert.

5. Der dritte Hinweis auf aktuelle Bestrebungen, die Schulzeit zu verkürzen, antwortet bereits auf diese schleichende Verlängerung der Schulverweildauer: Im niedersächsischen Kultusministerium werden seit geraumer Zeit Pläne entworfen, wie man innerhalb des Gymnasiums, das sich mit der demographischen Entwicklung in seinem Charakter grundlegend geändert zu haben scheint, eine Bildungsmöglichkeit eröffnet für diejenigen Schüler, die als hochbegabte mit dem gymnasialen Angebot »eigentlich« angesprochen sind. In der Diskussion sind daraus die sog. D-Zug-Klassen geworden. Möglichst früh, schon zu Beginn des gymnasialen Bildungsganges, sollen Schüler gesichtet werden, die, in gesonderten Klassen versammelt, ein ihrer Begabung entsprechendes Angebot an Inhalten und Fächern bekommen, das sie als Elite in die Lage versetzt, mindestens ein Jahr früher das Gymnasium zu verlassen. Verkürzung, die in der Regel von weiterführenden Chancen und Privilegierungen abschneidet, wird nun strategisch ganz anders eingesetzt, nämlich als ein Mittel zur neuen Differenzierung statt zur offenen

Selektion. Wenn schon sozialpolitisch nur wenig Chancen bestehen, die Zahl der Gymnasiasten entscheidend zu reduzieren, dann muß man innerhalb des Gymnasiums das Gymnasium restaurieren. Während Baden-Württemberg heuchlerisch die Hauptschule wieder stärken will und man dort viele Eltern auch im Interesse ihrer Kinder darum bittet, sie vom Leistungstreß des Gymnasiums zu verschonen, setzt Niedersachsen auf die vielleicht wirkungsvollere Strategie, mit dem Mittel der Ausbildungszeit in unser Berechtigungswesen einzugreifen. Während Baden-Württemberg glaubt, mit administrativen Mitteln einen historischen Prozeß zurückdrehen zu können, der zwar immer wieder kurzfristig angehalten und relativiert wurde, langfristig aber Bestand hatte, nämlich die Steigerung des Anteils an hohen Berechtigungen, vermutet man in Niedersachsen wohl klüger, daß der Trend sich fortsetzen wird, solange das Abitur in Deutschland als chancenträchtiger Abschluß anerkannt ist. Die nur begrenzt aussagekräftigen Zeugnisse des Gymnasiums erlauben den Abnehmern in Hochschule und Industrie kaum die gewünschten Auswahlentscheidungen. Viel sicherer dürfte der Zugriff auf diejenigen Absolven-



ten des Gymnasiums sein, die nicht nur ihre vorzügliche Begabung, sondern auch ihre Durchsetzungskraft und ihren Leistungswillen dadurch bewiesen haben, daß sie ein Jahr weniger für das benötigten, was ihre Mitschüler frühestens ein Jahr später attestiert bekommen. Niedersachsen wagt sich mit seinem D-Zug-Modell innerhalb des konservativen Lagers am weitesten vor, die Versuche, durch Erweiterung der Schulzeit Chancen zu egalisieren, zurückzuschneiden.

6. Merkwürdig bei all dem bleibt, wie seltsam berechtigungsfixiert die Überlegungen zur Verlängerung oder Verkürzung von Schulzeiten erfolgen. Während sich gesellschaftlich immer mehr herumspricht, daß schulische Berechtigungen kaum auf die nachgefragten Qualifikationen in Beruf und Studium schließen lassen, hält man an dem Steuerungsinstrument der Berechtigungen fest. Während immer mehr junge Leute die Erfahrung machen, daß die Scheine und Zertifikate, die sie sich mühsam erworben haben, gesellschaftlich überhaupt nicht mehr in der Weise zählen, daß sie die Türen für berufliche Chancen öffnen, wuchert unser Berechnungs-

gungswesen weiter. Je weniger also eine Berechtigung wirklich zu etwas berechtigt, desto rigider und realitätsverleugnender wird die Fixierung aller Beteiligten auf die Zertifikate.

Der aus der Sicht der jungen Leute wohl nur zynisch zu nennende Fall dieser Paradoxie kann in den Maßnahmen gesehen werden, die nicht in Arbeit vermittelte Jugendliche absolvieren. Ihnen wird suggeriert, daß es ihr subjektiver Mangel an Wissen, ihr Defizit an Zertifikaten sei, der es ihnen schwer mache, in Erwerbsarbeit einzutreten. Sie sollen deswegen in eine Maßnahme eintreten, die ihnen dabei hilft, entsprechende Zertifikate nachzuholen oder vorhandene zu erweitern. Obwohl nach Abschluß solcher Maßnahmen einem übergroßen Teil dieser jungen Menschen erneut signalisiert wird, er sei nicht genug qualifiziert, führt das nicht dazu, einen grundsätzlichen und für das eigene Handeln folgenreichen Zweifel am Sinn des Sammelns von Berechtigungen zu entwickeln. Viele der so Betroffenen finden sich im Anschluß an das Scheitern des eigenen Bemühens um einen Arbeitsplatz in der nächsten Runde des Erwerbs von Berechtigungen durch Maßnahmen wieder.



Es wäre falsch, den Betroffenen Realitätsverleugnung zu unterstellen (vgl. Kiewit in diesem Heft). Denn viele Jugendliche und junge Erwachsene hegen eigentlich gar nicht mehr die Illusion, daß am Ende der X-ten Maßnahme nun definitiv der Arbeitsplatz stehe, den man etwa nur zähneknirschend als eigene Perspektive zu akzeptieren hätte. In vielen Maßnahmen erwerben ihre Adressaten gleichsam die extra-funktionalen Qualifikationen, die notwendig sind, um mit der Situation der Arbeitslosigkeit umzugehen. Es bleibt nur die Wahl zwischen der manifesten, privatistisch allein zu bewältigenden Ausgegrenztheit oder aber der Versorgung durch Maßnahmen.

7. Während auf der einen Seite mehr oder weniger offen darüber nachgedacht wird, wie man den Ausbildungssektor beschneiden könnte, bleibt denjenigen, die am Ende nicht als Rationalisierungsgewinnler dastehen, nicht viel anderes übrig, als sich auf ein unabsehbares Versorgtsein durch kumulativ aufeinanderfolgende Qualifizierungsprozesse einzustellen. Für die einen kommt es zum schnellen Durch-

marsch zum Abitur, zur verkürzten Studienzeit und anschließend zum Erfolg an den entsprechenden Arbeitsplätzen, für die anderen kommt es zu einer bis dahin nie dagewesenen Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten. Obwohl sich die Verweildauer – relativ gesehen – in qualifizierenden Institutionen kontinuierlich steigert, kommt es nicht zum angestrebten Ziel einer Egalisierung der Chancen durch schulische Berechtigungen, sondern eher umgekehrt zu einer neuen, in der Qualität bedeutend perfideren Form der Selektivität schulischer Institutionen (vgl. S. Blankertz in diesem Heft). Im folgenden Entwicklungsszenario wollen wir an möglichen Konflikten und Widersprüchen, die aus der Polarisierung und neuen Form der Differenzierung folgen, prüfen, wie realistisch die Verkürzungs- und Verlängerungspläne sind.

(1) Fast Ewigkeitswert hat unser deutsches Laufbahnrecht. Die Höhe der Besoldung errechnet sich auch aus der Länge der Ausbildungszeiten. Wollte man die Verkürzung der Zeit in großem Stil betreiben, so liefe das auf Umsturz hinaus: Das Besoldungs- und Beamtenrecht würde auf den Kopf gestellt. Sind nicht schon Kurzstudiengänge der reformierten Universitäten am Besoldungsunterschied zwischen A10 und A13 gescheitert? Wird ein Staat, der zwischen den 12- und 13jährigen Laufbahnen zur Fachhochschulreife bzw. Allgemeinen Hochschulreife, zwischen einem 6- und einem 8-semesterigen Studium so fein unterscheidet, der diesen kleinen Unterschied lebenslang honoriert, über das seelige Ende des Beamten hinaus bis in die Witwenpension, diese Ordnung einfach umdrehen wollen und können?

(2) Unsicher ist zudem, ob die Abnehmer durchweg auf die neuen Differenzierungsmuster so reagieren, wie es die bildungspolitischen Vordenker wünschen. Die Verlängerung der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge der Kollegschule in NRW mag zwar das Ziel haben, die integrierten Formen unattraktiv zu machen und mit der Privilegierung der Gymnasialabgänger auch deren ideologisches Bewußtsein zu stärken, daß ihr Plus an allgemeiner Bildung sie zur Anleitung und Führung disponiere. Nicht ausgeschlossen ist aber, daß unfreiwillig gerade mit der Verlängerung selbst ein »Abitur de luxe« entsteht. Kollegschulabgänger wären dann solche, die nicht nur studieren dürfen, sondern auch etwas können. Eine konservativ gewünschte Elite würde durch eine neue überholt. Die »verkürzten Gymnasiasten« müßten für die Berufswirklichkeit erst erzogen werden, die »verlängerten Kollegschüler« brächten schon etwas mit (ob es die gewünschte Angepaßtheit ist, sei einmal dahingestellt).

(3) Die Verkürzung der Gymnasialzeit würde sodann durch die Verlängerung der Verweildauer in der Sekundarstufe II insgesamt konterkariert. Denn immer mehr Absolventen des Gymnasiums finden sich nach dem Abitur wieder in einer Schule der Sekundarstufe II, nun um einen beruflichen Abschluß zu schaffen. Die gesellschaftlichen Rahmendaten, insbesondere die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit, sorgen dafür, daß die Planspiele zur neuen Differenzierung sich an den Realitäten der höher differenzierten Wirklichkeit brechen. Allgemeine Lösungen werden durch unterschiedliche Präferenzen der Jugendlichen und Abnehmer unterlaufen. Solange das deutsche Berechtigungswesen selbst hierarchisch geordnet ist – durch die Glieder des Schulwesens –, wird sich daran nichts ändern. Wenn die Tätigkeit, für die man sich in den schulischen Institutionen qualifiziert, verbaut

bleibt, können die Absolventen doch gar nicht anders, als eine in den Teilen ggf. gekürzte Schulzeit durch Addition zu verlängern.

(4) Wollte man wirklich Ausbildungswege generell verkürzen, so hätte man zugleich dafür Sorge zu tragen, daß die Rahmendaten dafür stimmen. Es ist ja nicht nur die Zukunftslosigkeit der eigenen Erwerbsmöglichkeit, die Studenten in der Hochschule solange festhält. Viele von ihnen wären lieber viel schneller fertig, nicht unbedingt, weil sie den letzten freien Platz sich sichern, sondern weil sie sich (und ihren Eltern) beweisen wollen, daß es nicht an ihrer Leistungsfähigkeit liegt, wenn die Einfädelerung in den Beruf nicht klappt. Die Verzögerung resultiert bei vielen Studenten aus schlechten materiellen Bedingungen: Sie müssen jobben, um sich durchzubringen.

Bedeutsamer ist in diesem Zusammenhang vielleicht aber noch die Botschaft, die eine Paradoxie für die jungen Leute enthält: Sie sollten sich beeilen mit der Bildung, auch wenn sie zu nichts führe! Der Ideologie nach entfaltet sich Bildung erst in der Muße. Die Nutzlosigkeit, Erwachsen zu werden, signalisiert, man habe viel Zeit. Angesichts der Ungewißheit, was nachher werde, solle man sich auf die einzig privat zu strukturierende Perspektive der Bildung zurückziehen. Bildung sei die nützlich verbrachte Wartezeit. Mit der Einsicht in die Nutzlosigkeit der auf diese Weise angeeigneten Bildung, steigert sich die Erfahrung der eigenen Nichtigkeit.

(5) Verkürzung und Verlängerung wird von der Bildungsplanung betrieben. Diese selbst behauptet, in ihre rationale Parameter Bedarf und Wirkung eingeschlossen zu haben. Der Bedarf richtet sich nach außen auf die Annehmer, deren Position nicht eindeutig zu fassen ist, was schon daran abzulesen ist, daß das Konzert der Arbeitgeberverbände jüngst zugleich die berufliche Orientierung der Oberstufenschüler und eine breitere Allgemeinbildung forderte. Macht man also das eine, wird es durch das Ausblenden des anderen falsch, beides geht nicht, also kann man nicht damit rechnen, es von der Seite der Bildungsplanung aus, den Abnehmern recht zu machen. Nach innen richtet sich der Parameter der Wirkung. Wieviel Zeit benötigen Schüler/Studenten, um bestimmte Qualifikationen zu erwerben? Um das entscheiden zu können, müßte ein Bildungsplan etwas von den Bildungsprozessen und -verläufen der Jugendlichen wissen. Ein Blick in Lehrpläne belehrt über die allgemein herrschende Ignoranz. Aufgelistet wird, was man als wichtig erachtet und sich wünscht. Längere Fristen für Bildungsprozesse sichern nicht von sich aus deren Erfolg; zu glauben aber, die Qualität der Bildung steige mit der Schnelligkeit des Durchlaufs, ist schiere Bildungsphantasie.

So bleibt zu erwarten, daß, mit wenigen Ausnahmen, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen solange immer länger in Ausbildungsprozessen prisonisiert (Grosser) bleiben, wie sich die Aussichten für ihre Zukunft nicht qualitativ positiv ändern. Zeit wird in immer stärkerem Maße zu einer bildungsökonomisch unbrauchbaren Kategorie. Die Zeit rinnt durch die Hände, auch weil sie leer verbraucht wird. Gleichzeitig sorgt die Freisetzung zur Freizeit für scheinbar immer mehr Zeit. Die Erfahrung der Menschen in der Beobachtung der Dynamik der Gesellschaft, die sie zunehmend nur noch als Konsumenten teilen, verstärkt das Gefühl der eigenen Nichtigkeit: Kaum hat man sich auf die Neuerung in der eigenen Unterhaltungselektronik eingelassen, gilt sie bereits als veraltet.

Schließlich: In der Physik gilt, daß Leistung Arbeit pro Zeit ist. Wenn den

Menschen die Arbeit ausgeht, müßte man die Leistung verringern, um Arbeit mittels Arbeitszeitverkürzung auf viele Schultern zu verteilen. Aber welches ist die Botschaft der Verkürzer? Keine Zeit! Nicht verträdeln und versäumen! Man soll etwas tun, denn Leistung lohnt sich. Sei bürgerlicher Held, Schmied deines eigenen Glücks!

8. Gleichwohl hat die Polarisierung längst begonnen, in die Eiligen und die Aufgehaltenen. Wie schnell es gehen soll, kann in den innovativsten Bereichen der Wirtschaft, etwa in der Zukunftsindustrie oder in der Werbewirtschaft studiert werden. In letzterer zählt heute weniger das, was der Kandidat an Qualifikationen kumuliert hat und durch seine aufgezwungene längere Verweildauer in Ausbildungssituationen an Erfahrungen gesammelt hat. Eher umgekehrt erscheint den einstellenden Funktionsträgern derjenige als der hoffnungsvollste Kandidat, der in möglichst kurzer Frist seine Qualifizierungsprozesse hinter sich gebracht hat. Ob in einer großen Werbefirma sich ein junger Dipl.-Psychologe oder Dipl.-Kaufmann vorstellt, ist relativ unerheblich, nicht auszuschließen ist, daß auch ein Lehramtskandidat zum Vorstellungsgespräch geladen wird und den Zuschlag bekommt. Entscheidend ist hier nicht so sehr der Gegenstand, an dem sich die schulische und universitäre Qualifizierung vollzogen hat, sondern die Dynamik, in der dieser Vorgang vom jeweiligen Träger absolviert worden ist. Jemand, der nur lange auf der Schulbank saß und die Universität besucht hat, gilt ggf. als zu alt, als stigmatisiert, paradoxerweise auch als zu erfahren, als daß er noch die innere Dynamik der Anpassungsfähigkeit mitbrächte, die eine innovative Tätigkeit vom Stelleninhaber verlangt.

Bezieht man das nicht auf den vergleichsweise noch hoch institutionalisierten Übergang in berufliche Tätigkeiten, sondern auf das, was man als frei von der Professionalisierung bezeichnen könnte, verstärkt sich dieser Eindruck. Ein junger Stadtprofi ist nicht nur ein Produkt unserer Bewußtseinsindustrie, sondern Reflex der weitgehenden Nutz- und Aussichtslosigkeit, die die Sammlung von Qualifikationen für viele bedeutet. Derjenige ist in Zukunft vielleicht als gescheitert stigmatisiert, der unter großen Schwierigkeiten die durch die Bildungsinstitutionen vorgezeichnete Normallaufbahn hinter sich bringt, während derjenige, der selbstbewußt genug entscheidet, im 4. Semester ein wirtschaftswissenschaftliches Studium abzubrechen, um sich selbständig zu machen, Erfolg haben wird. Das, was er zur ökonomischen Handhabung seiner Berufsperspektiven benötigt, hat er gelernt, auf den Abschluß kann er verzichten.

Standen vor gar nicht so langer Zeit die Siebzehnjährigen mehrheitlich an der Schwelle der ökonomischen Selbständigkeit, so halten die Institutionen der Bildung und Ausbildung immer mehr Jugendliche bis an das Ende ihres dritten Lebensjahrzehnts faktisch in Abhängigkeit von der Alimentierung teils durch den Staat und seine Institutionen, oder, oft noch problematischer (vgl. Korol i. d. Heft), von der Alimentierung durch die Eltern.

Manche Zeitgenossen entdecken in diesen Verwerfungen große sozialpolitische Chancen. Mit dem Ende der Arbeitsgesellschaft einher gehe sympathisierende Entdeckung arbeitsferner alternativer Lebensformen der nachwachsenden Generation.

Im subkulturellen Bereich könne kompensiert werden, was in der Normallaufbahn verschlossen und gar nicht mehr thematisiert werde. Die menschenverachtende Freisetzung weiter Teile der nachwachsenden Generation von Erwerbsarbeit wird umgedeutet in die Entdeckung von Chancen einer freien Zeit. Aus der Überlebensstrategie, aus dem Sich-Durchwurschteln der Ausgegrenzten, wird eine Absage an die Strukturen unserer fortgeschrittenen Industriegesellschaft herausidealisiert. Resignativ vollzieht sich in der freigesetzten Zeit damit das, was ohnmächtig in der schulisch versorgten Zeit ebenso geschieht: die sozialisatorische Ausrichtung der nachwachsenden Generation auf das Akzeptieren eines nur in den Bedingungen gewandelten Prinzips der Reproduktion. Während die Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten und die damit einhergehende blinde Akkumulation von Berechtigungen zum (brüchigen?) Kitt wird, der zusammenhält, was längst zu Protest gehen müßte, flüchten sich die gesellschaftlich als überflüssig Erklärten in eine Sphäre der Identitätserhaltung, die der Gesellschaft nicht weh zu tun braucht. In der Bildungsinstitution wird man sediert, in der Freizeit sediert man sich selbst. Das Recht der nachwachsenden Generation, sich durch Erwerbsarbeit zur Arbeit an der Gesellschaft zu ermächtigen, wird nicht mehr allgemein eingeklagt. Da schulische Bildung nicht mehr zum gesellschaftlichen Zweck und zum pädagogischen Ziel führt, wird sie zur Manövriermasse für partikulare Interessen derjenigen, die die Gesellschaft bewegen. Die Pädagogik hätte in der Parteinahme für die professionell Ausgegrenzten deren Recht auf Arbeit zu verteidigen.

So wichtig das Festhalten an der Idee der Egalisierung der Chancen durch die möglichst allgemeine Verteilung formal gleicher Berechtigungen und damit die Vereinheitlichung der Schulzeiten ist, eine Pädagogik, die sich darauf konzentriert, ist wehrlos den Tendenzen ausgesetzt, die hier beschrieben wurden.

9. Deswegen käme es unter den bestehenden institutionellen Bedingungen pädagogisch gesehen darauf an, Bildungsprozesse so zu initiieren, daß sie in ihrer Paradoxie selbst zu Protest zu gehen. Der Protest hätte sich sowohl auf die Absichten der Verlängerung wie der Verkürzung überall dort zu richten, wo die entsprechenden Reformen und Neuerungen nur dazu dienen, bestehende Ungleichheiten der Chancen zu festigen sowie Illusionen über die objektive Wirkung der Bildungsanstrengungen zu verbreiten. Wenn stimmt, daß die Akkumulation von Zertifikaten zum Gegenteil dessen führt, das sie rechtfertigt, dann folgt für die Bildung daraus die Forderung, die Verweildauer in schulischen Laufbahnen zu verkürzen. Die Verwicklung der jungen Menschen in die gesellschaftliche Auseinandersetzung um ihre eigene Zukunft darf nicht durch pädagogische Propädeutika unterlaufen werden. Für eine Kritik an der institutionellen Versorgung durch Pädagogik sind indes solange die Zeiten schlecht, wie (auch) fortschrittliche Bildungspolitik weiterhin grundsätzlich auf quantitative Expansion setzt und aus der Angst heraus, Hilfstruppe der Abschmelzer zu werden, Kritik am Ungenügen unter der Hand bleibt.

Was historisch als unabgeschlossener Fortschritt festgehalten werden kann, die relativ gleiche Verteilung langer Schulzeiten, kippt in die Verhinderung des Fortschritts um, wo Bildungsgänge zum hinhaltenden Ersatz für die gesellschaftlich-soziale Bedeutsamkeit ihrer Träger werden.