

Gruschka, Andreas

Von der alten Illusion der Chancengleichheit zur neuen Apologie der Ungleichheit

Pädagogische Korrespondenz (1992) 11, S. 5-20



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Von der alten Illusion der Chancengleichheit zur neuen Apologie der Ungleichheit - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1992) 11, S. 5-20 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59095 - DOI: 10.25656/01:5909

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59095>

<https://doi.org/10.25656/01:5909>

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, auführen, 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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DAS AKTUELLE THEMA

- 5 *Andreas Gruschka*
Von der alten Illusion der Chancengleichheit zur neuen Apologie der Ungleichheit

DOKUMENTATION I

- 21 *Konrad Adam*
Verweigerte Bildung

MARKTFORSCHUNG

- 24 *Andreas Gruschka/Michael Tiedtke*
Faites votre jeu
Bericht über die hellen Ost-Berliner Eltern

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 34 *Michael Tischer*
Die Konstitution der pädagogischen Erziehungsphantasie
Beobachtungen an Joachim Heinrich Campes Kinderroman
»Robinson der Jüngere«

DISKUSSION

- 49 *Eike Pulpanek*
Wie ein kritischer Pädagoge auf die Höhen der Zeit stieg und dabei sein Attribut verlor

AUS DEN MEDIEN I

- 54 Gegendarstellung

KÄLTESTUDIE I

- 55 *Isabel Greschat*
Haschisch in einer möglichst heilen Schulwelt

AUS DEN MEDIEN II

- 65 *Karl-Heinz Dammer*
Spielspaß ohne Risiko – macht Kinder und Erwachsene froh

KÄLTESTUDIE II

- 73 *Andreas Gruschka/Michael Tischer*
Wie mit der Schule enden?

DIDAKTIKUM

- 83 *Helmut Stövesand*
Do it yourself

KÄLTESTUDIE III

- 89 *Rainer Bremer*
... der werfe den ersten Stein

AUS DER FREMDE

- 96 *Isabel Greschat*
Entdeckungen im »schlafzimmer des meisters«
»Versuch einer Annäherung an ein Bild Max Ernsts

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS I

- 102 Wie die Note vier zur Note sechs wird

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS II

- 105 Betr.: Kranzspenden und Nachrufe für verstorbene Lehrkräfte

DOKUMENTATION II

- 107 Psychosozialer Suchdienst

Andreas Gruschka

Von der alten Illusion der Chancengleichheit zur neuen Apologie der Ungleichheit

I

ALTE FRONTEN

Lange Zeit hatten wir in der Bildungspolitik eine klare, übersichtliche Szene mit zwei Lagern und wenigen Außenseitern. Für Klarheit gesorgt hatte die einsetzende Reaktion gegen eine früh ins Stocken geratene Bildungsreform: Auf der einen Seite engagierten sich trotzig die häufig ihre Resignation mühsam unterdrückenden Verfechter für die große Veränderung. Auf der anderen Seite standen mehr oder weniger kampfeslustig die die Bildungsreform bekämpfenden Gegner. Auf die Feinde der Reform war Verlaß. Ihre Attacken trösteten die Reformer: So konnten sie sicher sein, sie würden weiter am Fortschritt arbeiten.

Jeder, der sich anhaltend für sein einzelnes pädagogisches Reformprojekt engagiert, ist nun schon viele Jahre darum bemüht, sein Vorhaben durch die schwieriger gewordene Zeit zu retten. Vom großen sinn- und einheitsstiftenden Plan ist nicht mehr die Rede. Dafür ist der Kampf um die knapper werdenden Ressourcen bestimmend geworden. Die inneren Widersprüche der Schulentwicklung, die nicht zuletzt aus dem Partikularismus der weitergeführten Projekte folgten, wurden nur selten wahrgenommen und noch seltener kontrovers diskutiert. Erinnert werden soll nur an den vielleicht prägnantesten: Die Gesamtschulvertreter ließen selbstverständlich die Laufbahn der Schüler mit der gymnasialen Oberstufe enden. Damit stabilisierte die integrierte Sekundarstufe I sogar im eigenen Haus den Bildungsgang, den sie überwinden wollte, nämlich den des Gymnasiums. Der Widerspruch wurde häufig ganz so verleugnet, wie manche Studenten es im APO-Seminar gelernt hatten: Die Durchsetzung der längerfristigen Strategie erfordere eine Taktik, die gerechtfertigt bleibt, auch wenn sie das Handeln für eine Übergangszeit in Widerspruch zur Zielsetzung bringt. Mit diesem Kitt hielt der Konsens der Reformer nach außen. Aus heutiger Sicht erscheint überraschend, wie lange beide Parteien, die der lautstarken Bewahrer des sich dennoch kontinuierlich Verändernden und der Erneuerer des mit der Reform letztlich doch Konservierten, festgefügt zu ihren gegenseitigen Abgrenzungen standen.

Vereinzelte Dissidenten aus dem Lager der Reformer nährten eher das Gemeinschaftsgefühl, als daß sie es wirklich erschüttert hätten. Der linken Kritik an der Bildungsreform, wie sie am schärfsten wohl von H.-J. Heydorn vorgetragen worden war, begegneten die Reformer weitgehend mit Unverständnis. Schon früh wurden aus unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Lagern grundsätzliche Bedenken geäußert, mit ihnen wurde vor der »Illusion der Chancengleichheit«

gewarnt. Illich (1971) oder Bourdieu/Passeron (1971), Jencks (1973), Goodman (1975), die marxistische Schulkritik von Bowles und Gintis (1978) oder die anti-etatistische Schulkritik (vgl. St. Blankertz 1989), sie alle stimmten darin überein, es sei unmöglich, mit Hilfe eines reformierten Schulsystems materiale Chancengleichheit für alle herbeizuführen. Die Ausgangspunkte der Kritik an den Hoffnungen des Reformismus wie die von den Autoren dagegen gesetzten bildungspolitischen Zielsetzungen differierten zwar beträchtlich, aber die Argumente waren gerade deswegen umso schwerwiegender: Sie ließen sich eben nicht mit dem Hinweis auf die »ideologische Voreingenommenheit« des jeweiligen Kritikers abwehren.

Die gesammelte Desillusionierungsliteratur konnte die Reformer so lange nicht von ihren Zielsetzungen abhalten, wie eine progressive Weiterentwicklung der Schulen erreichbar zu sein schien: Selbst wenn Chancengleichheit nicht im Wortsinn herbeizuführen sein würde, also als Sicherung wirklich gleicher Ausbildungschancen und der sich daraus ableitenden, gerecht verteilten Zugänge zu höheren Positionen in der Gesellschaft, konnte doch nicht der Versuch als überflüssig erklärt werden, mit Reformen bestehende Ungleichheiten des Schulsystems weiter zu verringern. Die von manchen Kritikern geäußerten Bedenken, diese Anstrengungen könnten auch zum Gegenteil des Beabsichtigten führen, nämlich statt zu mehr Chancen zu ihrer Verringerung just bei der Klientel, die gefördert werden sollte, verfiel im Reformlager bis in die jüngste Zeit nicht. Die sich weiter vollziehende Bildungsexpansion schien zu beweisen, daß bislang benachteiligte Gruppen durch das Schulsystem gefördert werden könnten. Die von weiterführenden Abschlüssen bis dahin abgesperrten Schüler profitierten, wie die steigende Übergangsquote ins Gymnasium exemplarisch zeigte, von den Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit des Systems. Die früh ausgemachte Kritik an der »Akademikerschwemme« schien dagegen ein durchsichtiges Manöver der konservativen Polemik zu sein. Das Sterben der Hauptschule wurde nicht beklagt, sondern als Erfolg der eigenen Politik begrüßt, sollte doch mit der Auflösung dieser Schulform auch der niedrigste Abschluß der Sekundarstufe I abgeschafft werden. Die negativen Folgekosten der Bildungsexpansion, etwa die miserablen Studienbedingungen und häufig auch die geringen Arbeitsplatzchancen der akademisch Qualifizierten oder die z. T. katastrophalen Verschlechterungen der Zukunftsaussichten von Absolventen der Restschulen, konnten mit Deutungen zur positiven Bilanz der Expansion lange Zeit verdrängt werden. Wo beides ins Bewußtsein geriet, ertönte der lange probate Ruf nach besserer Ausstattung der Systeme mit Lehrpersonal, Gebäuden, Medien und Geräten. Die Schere zwischen gewünschten und benötigten Ressourcen auf der einen und zur Verfügung gestellten auf der anderen Seite hat sich immer stärker geöffnet. Der Ruf erweist sich heute als weitgehend wirkungs-, ja hoffnungslos. Das kann insbesondere an der rapide sich verschlechternden Situation der Hochschulen abgelesen werden: Sie sind für weniger als die Hälfte der Studenten ausgestattet, die sie heute bevölkern.

Die Rechtfertigung der Bildungsexpansion war immer verbunden mit der Möglichkeit des Staates, die mit Expansion verbundenen erweiterten finanziellen Mittel für das Bildungssystem zur Verfügung zu stellen. Der zähe Kampf der Bildungspolitiker um die finanziellen Ressourcen für das Bildungswesen wird heute überlagert

durch Planspiele und erste Entscheidungen zur »betriebswirtschaftlichen Sanierung« eines Systems, das nicht nur Haushaltspolitikern wie ein Faß ohne Boden erscheint (vgl. Rüdell in Heft 10). Von der prekären Lage zeigt sich allein das **Bildung nachfragende Publikum (Eltern, Schüler und Studenten)** bislang wenig beeindruckt. Die Tendenz, den eigenen Nachwuchs immer länger auf Ausbildungsinstitute zu schicken, ist ungebrochen, und das, obwohl sich herumgesprochen hat, daß sie immer schlechter funktionieren. Nachhaltige Irritationen und eine Tendenz zum Revisionismus löst die Entwicklung statt dessen bei so manchen Wissenschaftlern und Publizisten aus. Von beidem soll im folgenden beispielhaft die Rede sein.

II

WENDEN NACH HINTEN UND WENDEN NACH VORNE

Die trotzig weiter gepflegte Programmatik der Strukturreformer kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß diese nicht mehr davon ausgehen, sie ließe sich durchsetzen. Auf der anderen Seite merken manche Konservative, daß sie mit ihrem Beharren auf der Ansicht, die (in ihrer Qualität und Funktion sich selbst auflösenden) Strukturen des überkommenen Schulsystems (vor allem die Hauptschule) müßten erhalten werden, Gestaltungsmöglichkeiten verschenken.

Dreierlei beförderte widersprüchliche, frontenvertiefende, aber auch -aufweichende Reaktionen:

- die zum Teil spektakulären demographischen Veränderungen (aufgrund der Verschiebungen in der Bildungsnachfrage und des Rückgangs der absoluten Schülerzahlen),
- das Veralten der bisherigen bildungspolitischen Slogans, mit dem die Lager ihre Claims absteckten, und zwar mit der Wirkung, daß sie bedroht sind, ihre Gefolgschaft zu verlieren, oder sie bereits verloren haben, sowie
- die neue Qualität der Finanzkrise des Staates und ihr Durchschlagen auf die Bildungshaushalte.

Die Frontenvertiefung geschieht vor allem durch das Predigen von Positionen, die angesichts der Veränderungen gar nicht mehr in praktische Politik übersetzt werden könnten. Das wirkt wie aggressiv-machtlose Nostalgie. Ein Lehrstück für diese Tendenz liefern die 92er Beschlüsse der NRW-CDU: Die Opposition will die Stärkung der Hauptschule und plädiert gleichzeitig für ihre Reduzierung unter das 10. Pflichtjahr. Konsequenter wird die Abschaffung der Gesamtschule gefordert, statt sie ins eigene Programm – zur Rettung der Hauptschule eben mit dem Mittel der Gesamtschule – zu integrieren. Das Gymnasium soll wieder eine Schule für eine »demokratische Elite«, der Zustrom zu dieser Schulform also gestoppt werden. Aber die CDU schweigt sich bewußt darüber aus, welche Maßnahmen getroffen werden sollen, Eltern von der Anmeldung ihrer Kinder am Gymnasium abzuschrecken. Mit der Schwächung bzw. der Verhinderung von glaubwürdigen Alternativen wird das Gymnasium für alle Aufstiegsaspiranten noch stärker zum Königsweg gemacht. Zusätzlich wird der Weg zum Abitur zum kürzesten innerhalb der Bildungsgänge der Sekundarstufe II. Diese »Reformvorschläge« setzten sich

auf dem Parteitag durch, während die mit Bildungspolitik beschäftigten Fachleute der CDU darüber nur noch den Kopf schüttelten.

Solchen rhetorischen Sprüngen in die Vergangenheit stehen im gleichen Lager deutliche Anzeichen für eine unerwartete Neubewertung der Schul- und Berechtigungsstrukturen gegenüber: Die deutschen Arbeitgeberverbände haben in ihrem gemeinsamen Januar-Papier (»Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung«) zwar dem CDU-Programm ähnelnde Ideen vorgetragen, gleichzeitig aber eine der zentralen Forderungen der Gewerkschaften zum eigenen Programm erhoben. Sie plädieren nun für etwas, was sie in den letzten zwanzig Jahren grundsätzlich bekämpft und gegenüber Modellschulen argwöhnisch bloß geduldet haben, nämlich daß jeder, der sich in der dualen Ausbildung und im Beruf bewährt hat, uneingeschränkter Zugang zur Hochschule erhalten soll (vgl. Flugschrift 7: Die Zukunft des dualen Systems). Vorher schon, im Rahmen der »Neuordnungsdebatte«, hatten die Arbeitgeber die neuen Qualifikationen (Teamfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit etc.) aus Papieren abgeschrieben, deren Autorschaft die Gewerkschaften für sich beanspruchen.

Ein weiteres Beispiel für den neuen Pragmatismus der Konservativen wird in einigen der neuen Bundesländer durch den Umbau des Schulwesens mit geringem Budget erzwungen. Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens, auf die Konservative so stolz sind, weil sie den unterschiedlichen Begabungen der Kinder Rechnung trage, wird auf zwei Glieder (direkt in Sachsen oder indirekt etwa in Thüringen) reduziert. (Zur gleichen Zeit zerstört das Pochen auf den »Verfassungsrang der Hauptschule« im Westen jeden Ansatz für eine sinnvolle Strukturreform.) Wer sich in Fragen der Schulreform für einen Realisten hält, weil er die Gleichheit der Chancen und die Einheit der Schulstruktur immer im Wissen darum anstrebt, daß er beides nicht vollenden, sondern den Zielen nur näher kommen kann, müßte das als einen epochalen Fortschritt bewerten (vgl. KMK 1992). Aber der Jubel bleibt aus.

Der konservativen Beweglichkeit steht die der Reformen in nichts nach. Konvergenz erscheint am Horizont der möglichen Entwicklung: Immer lauter geäußert wird die Kritik an der alten politischen Strategie des dogmatischen Festhaltens an der Gesamtschule. Sie sei nicht durchzusetzen als eine die Dreigliedrigkeit aufhebende Schule. Therapieansätze für das eigene Programm (wie etwa der der Zweigliedrigkeit mit Gesamtschule und Gymnasium und der Aussöhnung der SPD-Bildungspolitik mit dem Gymnasium) gewinnen auch gegen die Kritik der Reformen, das sei der Ausverkauf sozialdemokratischer Bildungspolitik, in der SPD des Westens deutlich an Boden.

Verfechter der »demokratischen Leistungsschule« (Sander/Rolff/Winkler) sehen sich von alten Kombattanten als Förderer eines in den Folgen herzlosen meritokratischen Umbaus des Schulsystems beschimpft: Das reformierte Schulwesen produziere in dem Maße neue Ausgrenzung, immer schroffere Abgrenzung nach unten, damit Entsolidarisierungseffekte und den Triumph individualisierender Bildungsfürsorge, in dem die Differenzierung der realen Arbeitsmarktchancen sich nicht mehr in dazu passend differenzierten Laufbahnen spiegele. Im unteren Bereich der Abschlüsse würde ein letztlich chancenloser Rest und Ausschluß produziert. Der Preis für den Aufstieg weniger sei die Verewigung des Abstiegs vieler. Die Politik der Chancengleichheit sei deshalb gescheitert (vgl. Baethge 1991, Ludz 1991).

Auf große Resonanz darf inzwischen rechnen, wer als Bildungspolitiker oder Wissenschaftler mit der Geste des Widerrufs auftritt, so jüngst die einmal als linksradikal verdächtige Reformerin der Grundschule, M. du Bois Reymond, die heute der Schule insgesamt das Sterbeglöckchen läutet: »Die Jugend ist der Schule aus dem Ruder gelaufen ... Lehrer und Schüler produzieren Leistungen, deren Pseudocharakter ein positivistisches Zensurensystem verschleiert ... Die Lehrer haben die Macht über die Schüler verloren, und sie wollten sie verlieren ... Lehrer und Schüler gehen unmotiviert zur Schule ... in geheimem Einvernehmen in einer Parallelaktion, die mit dem Auftrag der Schule, Lernprozesse zu initiieren, nichts zu tun hat« (M. du Bois-Reymond, FR vom 22.4.92). Dieses System sei dem Verfall ausgeliefert, weil niemand es mehr ernst nehme. Nach dieser Diagnose greift die Rednerin in die den Reformern gut-bekanntes Teufelskiste alt-liberaler Bildungspolitik, mit Gutscheinen und Privatschulen.

So erwecken Reformen von gestern den Eindruck, das Bildungssystem sei nach der Reform nicht mehr zu sanieren. Ja, Frau du Bois-Reymond scheint zu bestätigen, was Konservative immer befürchteten, es seien die Reformen selbst, die das System von innen ausgehöhlt hätten. Denn nach ihnen läßt sich das alte Herrschafts- und Steuerungsinstrument »Leistung« zur Ordnung und Disziplinierung der Lehrer und Schüler nicht mehr regenerieren.

Die Kritiker der Meritokratie dagegen behaupten, das System der Leistungserbringung sei erbarmungslos wie nie wirksam. Aber auch für sie steht der Schuldige fest: die Bildungsexpansion. Inzwischen verlängert sich die neue Beweglichkeit zur neuen Verschleierungstaktik: Wenn das Leistungssystem nicht abzuschaffen sei, müsse es durch sozialpädagogische Sensibilisierung und Beratung humanisiert werden (Mansel/Hurrelmann 1989, S.301 ff – s. u.).

III

VIEL GETUE UM NICHTS?

Wer »normale« Schulen besucht, findet dort wenig von den neuen Reformmöglichkeiten, der Aufregung und auch keinen Kollaps auf der Basis der Ressourcenkrise (vgl. Rüdell in H. 10). Das System des schulischen Unterrichts leistet – betrachtet man es neutral – trotz der beträchtlichen demographischen Veränderungen eher überraschend stabil, was die Gesellschaft verlangt. Trotz »Abiturientenschwemme«: Abiturienten erweisen sich wohl als ähnlich gut oder schlecht auf das Studium vorbereitet wie die Generation der klagenden Ehemaligen. Trotz Sterben der Hauptschule: Absolventen dieser »Restschule« profitieren aktuell von der Lehrkrise, indem sie wieder Zugang zu Ausbildungsberufen bekommen, die ihnen in der Zeit der starken Jahrgänge verschlossen waren (wer dann von den Betrieben übernommen wurde und wird, stand und steht auf einem anderen Blatt). Die Qualifizierung »on the job« kompensiert allemal die meisten Defizite des Ausbildungssystems. Das Anpassungspotential des »Humankapitals« erweist sich gegen das notorische Klagen der Wirtschaft weiterhin als beträchtlich. Es fehlen viele qualifizierte Facharbeiter, aber die Mehrheit der Absolventen des dualen Systems soll bloß arbeiten können, und der Reproduktionszwang bringt sie dazu, Aufgaben

zu übernehmen, für die sie nicht ausgebildet werden mußten. Weniger aufgeregt angelegte Jugendstudien zeigen immer wieder, wie stark die Bereitschaft wohl auch dank der »socialisation méthodique« (Durkheim) ist, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Wie schnell das geschehen kann, darauf weisen Studien zur subjektiv gewünschten Integration von Jugendlichen der neuen Bundesländer in die Karrieremuster der alten Bundesländer hin (vgl. Stock/Tiedtke 1992). Die alte Illusion der Reformer, wirklich etwas verändern zu können, wird heute negativ übertragen auf die neuen Kritiker, die Schule sei am Ende. Genauso wie kritisch gefragt werden muß, ob das Bildungssystem zur Chancengleichheit führen kann, ist beim umgekehrten Urteil, es würde (aktuell) ursächlich Ungleichheiten vergrößern, Vorsicht geboten.

Eltern und Schüler reagieren mit ihrem run auf höhere Schulen zunehmend sensibel auf die Disparitäten in den Lebensmöglichkeiten (die Unterschiede in den Einkommen, dem Sozialprestige der Arbeit, den Graden der Selbstbestimmtheit in der Arbeit, den Zugängen zum höheren kulturellen Kapital etc.), die vom Beschäftigungssystem ausgehen. Dazu gleichsam quer liegen die Korrekturwünsche des Beschäftigungssystems, das je nach Bedarf bestimmte Populationen von mehr aber auch von weniger Qualifizierten einfordert. Wer sich als Eltern oder Jugendlicher vor den Launen und Konjunkturen dieses Systems schützen will, setzt nach wie vor allemal auf die höchste Berechtigung des Schulwesens, egal wie gut die Schule noch ist und ob das Beschäftigungssystem diese Anstrengung direkt honoriert. Die inzwischen zum Stilmittel verkommene Rede von der Krise der Schule verdeckt mehr, als sie aufklärt.

Funktional ist die Schule vielleicht gerade da, wo sie nicht im Sinne der gestanzten Zielsetzungen (»Selbstverwirklichung in demokratischer und sozialer Verantwortung«) wirkt und Vorschriften (Studentafeln, Lehrpläne etc.) opportunistisch umgesetzt werden. Das aufgeklärte Reden über den Leerformelcharakter der Ziele stellt vielleicht den diskursiven Kitt für das Disparate und Widersprüchliche des schulischen Alltags dar. Der in der Regel realistische Umgang aller Insassen der Schule mit den schulischen Ordnungsmitteln bindet mehr an die Institution als etwa die Beschwörung der für Bildung unverzichtbaren sechs Stunden des Leistungskurses Deutsch.

Vom strukturellen Ungenügen der Schule gegenüber ihrem Anspruch bleibt auch deshalb die aktuelle Diskussion weitgehend unberührt. Das Ungenügen löst selbst in den Köpfen von Beobachtern, die notorisch ein gewünschtes Schulsystem gegen das reale oder das bloß als real phantasierte ausspielen, keine anhaltende Irritation aus. Gleichwohl reagiert die aktuelle Kritik an der Schule auf Phänomene, die mit dem Widerspruch zwischen dem Anspruch von Schule und ihrer Realität zu tun haben. Deswegen lohnt es sich, den Gehalt einiger dieser Urteile und Beobachtungen über die Schule und ihre Entwicklung näher zu beleuchten. Die Auswahl meiner Beispiele ist zugegebenermaßen zufällig, das Resultat der Lektüre unterschiedlicher Texte aus empirischer Wissenschaft, bildungspolitischer Publizistik und professionspolitischen Analysen. Gleichwohl scheinen mir die drei Beispiele insgesamt symptomatisch für die neue Apologie der Ungleichheiten zu sein.

Ich werde zunächst auf die aktuellen Wahrnehmungsmuster der Neokonservativen eingehen, die nach meiner Beobachtung wieder offensiv in die Debatte eingreifen. Dafür werde ich ein typisches Dokument aus der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung«, nämlich einen bildungspolitischen Leitartikel von Konrad Adam, auswählen (siehe Dokumentation). Zum zweiten soll die schulpädagogische Pointe analysiert werden, auf deren Basis manche ehemalige Reformer ihre alte Programmatik mit ihrer neuen vermitteln. Mein Beispiel ist hierfür die neueste Forschung zu den gesundheitsgefährdenden Implikationen der Schule. Abschließend möchte ich die Verunsicherung kommentieren, die ostdeutsche Lehrer für den bundesrepublikanischen Diskurs in der nächsten Zeit bereithalten dürften. Mein Beispiel hierfür wird der Hilferuf des Bundesvorsitzenden der GEW an die deutsche Erziehungswissenschaft sein, angesichts der Schwierigkeiten der Gewerkschaft mit der großen Zahl programmatisch dissidierender neuer Ostkollegen bei der anstehenden Aufklärungsarbeit mitzuhelfen.

IV

GERECHTE VERTEILUNG DER ARMUT

Anfang April beklagte sich Konrad Adam in der FAZ (3.4.92) über die »verweigerte Bildung«, die mit schulpolitischen Losungen verknüpft sei, wie sie bei Sozialdemokraten Konjunktur haben, seitdem diese mit leeren Taschen Politik machen müssen. Adam liest in »theoretischen Organen« der Bildungsreform und kompiliert aus »großen Phrasen« der jüngsten Zeit ein Kaleidoskop von Maßnahmen und Vorschlägen, deren gemeinsamer Kern in der »Verweigerung von Bildung« begründet liege. Die FAZ als neuer Anwalt des »Bürgerrechts auf Bildung«?

Die Sozialdemokraten wollen laut Adam die Öffnung der Schule, mehr Durchlässigkeit, Integration aller Kinder. Konkret aber entscheiden sie laut Adam positiv über die Verkürzung des Unterrichts, die Heraufsetzung von Klassenstärken, die kostenneutrale Belastung der Schule durch die Einführung neuer Unterrichtsgegenstände. Das ganze werde organisiert mit Hilfe der Freigabe des Elternwillens, die die Begehrlichkeit nach höherer Bildung fördere statt sie einzuschränken. »Getroffen werden von dieser Rationalisierung zwar alle, die verschiedenen Schichten aber doch in ganz unterschiedlichem Umfang: die sogenannten Bildungsbürger sicher am wenigsten, die Aufsteiger dagegen, die umschwärmten Begabungsreserven ... erkennbar am härtesten ... Die Aufsteiger, die großspurig dazu eingeladen worden waren, länger auf bessere Schulen zu gehen, sind die eigentlichen Opfer der gegenwärtigen, sozialdemokratisch exekutierte Sparpolitik. Denn sie sind auf Gedeih und Verderb von dem abhängig, was ihnen das öffentliche Bildungswesen bietet – oder vorenthält. Sein Rückzug ist ihr Versagen.«

Die Empörung Adams entzündet sich weniger am Schicksal der Nicht-Leser seiner Zeitung als an der Perfidie, die die Gegner (»wo ein Sozialdemokrat das Kultusministerium leitet«) ausgedacht haben, um ihr Versagen auf weitere Opfer abzuwälzen. Die »geordnete Abwicklung der Bildungsreform« läßt sich auf zwei Wegen gestalten: »entweder dadurch, daß man die anderen zu sich hinaufhebt, oder durch das Herabziehen möglichst vieler auf das eigene, traurige Niveau. ... in der

›Deutschen Schule‹ ... war ohne erkennbare Ironie von der längst überfälligen Herstellung von Chancengleichheit 'bei der Verteilung negativer Güter' die Rede. Wenn schon nicht gleich gut, dann sollten die Schüler doch jedenfalls gleich schlecht dastehen ... Heinz-Joachim Heydorn, der immer zornige Pädagoge aus Frankfurt, sprach seinerzeit verächtlich von einem Gleichheitspostulat, das sich als Bildungsverweigerung für alle realisiert.«



Adam hat wohl mehr gelesen als kultusministerielle Ankündigungen, wenn er diese Tendenzen an den Pranger stellt. In Kreisen der anhaltend entschlossenen Gesamtschulvertreter wird gefordert, daß die Gesamtschule nicht als »Entsorgungspark« für die ungelösten Probleme des gegliederten Schulwesens mißbraucht werden dürfe. Entweder sei die Gesamtschule eine Schule für alle, oder sie sei keine! Die Realisierung der Gesamtschule werde aber verhindert, wo sie zur

Sanierung der Hauptschule mißbraucht würde. Nicht die Gesamtschule produziere das Ende der Hauptschule, sondern die Sogwirkung des Gymnasiums sei dafür verantwortlich zu machen. Insofern sollte ein Lastenausgleich hergestellt werden: Jedes Gymnasium solle zukünftig verpflichtet werden, einen »Zug« mit Problemschülern zu unterrichten.

Adam erscheint diese Volte des Reformgedankens nicht unrealistisch, ist doch für ihn die objektiv ohnmächtige »Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule« ein einflußreicher Drahtzieher in den SPD-regierten Kultusministerien. Zugleich weidet er zynisch diese Forderung als salto mortale einer Politik aus, die einmal Chancengleichheit herbeiführen wollte. Und es wird ihm leicht gemacht: Die Forderung aus Gesamtschulkreisen läuft ja nicht mehr auf die Beseitigung von Chancenbeeinträchtigungen, sondern auf deren gerechte Verteilung hinaus. »... ohne zusätzliche Handicaps für die ambitionierten und talentierten Schüler würde der Abstand zwischen den Schichten immer größer. ... Sie verlangen die Umwandlung der Schule in einen ›Lebensraum‹ und die uneingeschränkte Freigabe des Elternwillens. Beides vermindert die Chance der Leistungsfähigen, sich dem Sog nach unten zu entziehen. Der eine Grundsatz, die Umwandlung der Klassenräume in Wohn- und Spielzimmer, geht zu Lasten anspruchsvoller Gegenstände ... Der andere belädt das Gymnasium mit einer großen Zahl sozialer Pflegefälle, die zu betreuen viele, wenn nicht alle seine Kräfte bindet.«

Adams Attacke zielt auf nichts anderes als auf die klassenkämpferisch gestimmte Umverteilung der pädagogischen Lasten von oben nach unten. Welchen anderen Sinn soll es machen, die neuen, nach Adam chronisch zu spät kommenden Aufsteiger summarisch als »soziale Pflegefälle« zu kainzeichnen, während von den alten Pflegefällen aus dem Bildungsbürgertum nicht die Rede ist. Adam reagiert insofern auf die neuen Probleme des Gymnasiums mit den alten Ressentiments. Nichts Neues in der FAZ?

Die nun schon zwanzig Jahre lang wiederholte bildungspolitische Forderung, zurück zum wahren Gymnasium zu gehen, darf den Blick dafür nicht trüben, daß es für die Reformen peinlich ist, daß Adam sich darstellen kann, als würde er nachdrücklich das Prinzip der höheren Individualbildung verfechten, während die sozialdemokratische Bildungspolitik durch ihre Maßnahmen Bildungsmöglichkeiten beschneide. Hier rächt sich der neue Realismus der ehemaligen Reformen. Indem sie die eigene Norm der Herbeiführung von Chancengleichheit aufgeben und der schlechten Pragmatik ihrer Politik auch noch die höhere Legitimation verschaffen wollen, sie ziele auf die gerechte Verteilung knapper Güter, verspielen sie ihren moralischen Anspruch.

Die Sachwalter des Privilegs sind in dem Maße ermutigt, immer lauter und wirkungsvoller zu schreien, in dem sie sich benachteiligt fühlen. Kongenial zu Adam hatten die Standesvertreter der Philologen die Kritik am Gymnasium schon lange Zeit als typisch sozialdemokratischen Bildungsneid denunziert. In dem Augenblick, in dem die SPD sich anschickt, sich mit dem Gymnasium auszusöhnen, aber weniger denn je einzubringen hat, heißt es: Das Boot ist an den oberen Decks übertoll geworden. Das Versprechen auf Bildung, seit jeher verschwistert mit der Sicherung des Privilegs, ist zu vielen erteilt worden.

Die Bildungsexpansion war in den letzten Jahren zum Selbstläufer geworden, die neokonservative Kritik konnte sie nicht stoppen. Mit der Erneuerung des Klassenkampfes von oben wächst die Gefahr, daß der erreichte Abbau von Ungleichheiten zurückgedrängt werden könnte. Die Adamsche Kritik instrumentalisiert die alte Kritik an der Illusion der Chancengleichheit für seine Zwecke, sie vollzieht sie nicht nach. Bedrohlich wird der neue aggressive Ton aber erst dadurch, daß die Gegengewichte schwinden.

V

MIT SOZIALPÄDAGOGIK GEGEN SOZIALFÄLLE?

Wäre es also nur die neokonservative Kritik, die zur Revision der Bildungsreform aufforderte, wäre ihre Wirkung zu relativieren. Gravierender erscheint, daß sich so manche Vertreter des Reformlagers Adams Position in letzter Konsequenz annähern. Die Veränderung des Bildungswahlverhaltens und der Bildungshaushalte hat auf der politischen Gegenseite recht ähnliche Reaktionen hervorgerufen. In der öffentlichen Diskussion besonders wirksam wurde hier Klaus Hurrelmann.

Hurrelmann hat sehr früh auf die psycho-sozialen Folgekosten aufmerksam gemacht, die mit der meritokratischen Struktur des neuen, ärger noch des alten Schulwesens auf uns zukommen. Er ist in diesem Zusammenhang zum eindringlichen Kritiker der Schulform geworden, deren Sanierung durch (Sozial)Pädagogik ihm danach wohl zu einer Herzensangelegenheit geworden ist, des Gymnasiums. Wenn auch anders motiviert als Adam, macht er dem Gymnasium eine ähnliche Rechnung auf. So teilt er mit, daß dort mit der Veränderung der Schülerpopulation die primär den Intellekt ansprechende Lernform immer weniger durchzusetzen sei. Nun würden im Gymnasium große Gruppen von Kindern unterrichtet, deren Begabung und Lerndisposition sie eigentlich zu praktisch lernenden Gesamtschülern mache. Das Gymnasium wisse nicht, mit welchen didaktischen und übergreifenden pädagogischen Mitteln es auf diese Kinder reagieren solle (vgl. die Diskussion in: Die Deutsche Schule 88/4).

Hurrelmanns bildungspolitische Optionen werden kommentiert durch umfangreiche Befragungen in den Schulen. Seit 1986 werden von ihm und seinen Mitarbeitern jährlich zwei Alterskohorten von Schülern ab der Klasse 7 und 9 interviewt. Inzwischen wurde über viele Medien kontinuierlich über die zum Teil als alarmierend zu bewertenden Zwischenergebnisse berichtet: »Aufgrund dieser Erhebungen wurde bereits festgestellt, daß erwartetes oder tatsächliches Leistungsversagen, Befürchtungen, den angestrebten Schulabschluß nicht zu erreichen, ein Zurückbleiben der Schulleistungen gegenüber den Erwartungen der Eltern und Ungewißheit über die Realisierung der gewünschten schulischen und beruflichen Laufbahn Risiken für die Kinder und Jugendlichen bilden, in deren Folge ihre Entwicklung empfindlich beeinträchtigt werden kann.« Aus der Sicht der tragischen Aufsteiger heißt es dann: »Empirisch wurde u.a. belegt, daß in der Gruppe der Schüler mit schulischen Problemen gehäuft gemindertem Selbstwertgefühl, erhöhte emotionale Anspannung (sic! d.V.) und – je nach Persönlichkeitsstruktur und konkreter Lebenslage – psychosomatische Beschwerden oder delinquentes Verhalten auftre-

ten. Diese Erscheinungen sind oft verbunden mit Medikamentenmißbrauch, Konsum von Tabak, Alkohol und illegalen Drogen, die als, wenn auch ungeeignete, Bewältigungsversuche für die Konfliktsituation zu verstehen sind. Schüler, deren Leistungen über mehrere Schuljahre unter dem Klassendurchschnitt liegen, so daß sie wiederholt versetzungsgefährdet sind oder sitzenbleiben, wiesen über verschiedene Untersuchungsetappen signifikant höhere Werte emotionaler Anspannung auf als erfolgreichere Schüler (sic! sic! d.V.). Schüler, deren Leistungen am unteren Ende des Klassenspiegels liegen, so daß sie mit der Befürchtung leben müssen, das Klassenziel nicht zu erreichen, sind psychisch besonders gefährdet (dito d.V.). Unverständnis des sozialen Umfeldes, insbesondere Forcierung des Leistungsdrucks durch das Elternhaus infolge überhöhter Bildungsaspiration wirken oft konfliktverschärfend.« (Pollmer/Hurrelmann 1992, S.7; siehe auch Hurrelmann 1989, Nordlohne/Hurrelmann et al. 1989, Hurrelmann/Engel 1987, Mansel/Hurrelmann 1989)

Aussagen wie diese erschrecken und erwecken zunächst den Eindruck, die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik blicke mutig auf die Schattenseite der schulischen Prozesse. Nachdem die Schulforschung sich von den Schulversuchsuntersuchungen und Schulklimarecherchen verabschiedet hat und nun die »psychosozialen Belastungen der Adoleszenz« (vgl. Fend 1989) aufklärt, kommt bereits programmatisch ein negativer Hypothesenzusammenhang zur Wirkung von Schule in Anwendung.

Aus dem »schlechten Schüler« (Höhn 1967) wird nun das Opfer der Bildungsexpansion. Studien zur »Entstehung des geringen Selbstwertgefühls« (Rosenberg 1965) erläutern nicht das regelhafte Resultat der Brechung von Anspruch und Wirklichkeit der Institution im Subjekt, sondern werden als höchst aktuelle Bedingungen des neuen Aufwachsens von Jugendlichen bzw. den gewandelten Formen der Schule geschuldetes Ergebnis vorgestellt. Zeitbedingte Effekte werden mit der neuen Sichtweise aber wohl eher fingiert als bereits nachgewiesen.

Die schwächeren Schüler werden nun zu Opfern des fehlgesteuerten Bildungsstrebens ihrer Eltern erklärt. Diese werden mittelbar zu Tätern. Die Schule und ihr Personal hat das in den Wirkungen zu kompensieren oder besser noch präventiv zu bearbeiten, indem Eltern deutlich gemacht wird, wie sehr sie mit ihrem Streben die eigenen Kinder überfordern würden.

An den Zwischenberichten zu den Studien der Hurrelmannschen Arbeitsgruppe wird eine neue Mischung aus Fundamentalkritik, Trivialitäten und bildungspolitischer Motivierung deutlich. Sie zielt nicht mehr auf Strukturreform im Sinne der Beseitigung der Schwächen des Systems, sondern auf Folgekostenkompensation. Wenn das Schlechte nicht überwunden werden kann, muß man versuchen, mit ihm besser zu leben. Worin unterscheidet sich diese Art der sozialwissenschaftlichen »Aufklärung« noch von der polemischen Phänomenologie Adams oder vom Selbstverständnis so mancher höherer Lehranstalt vor der Bildungsexpansion, wo nach einem Beratungsgespräch von Eltern und Ordinarius so manche Kinder in eine ihrer Begabung eher angemessene Schulform umgemeldet wurden? Die fehlende Bereitschaft zur »Sozialpflege« hat also eine lange Tradition, das mehrmalige Repetieren »gefährdet psychosozial« seit jeher die Schüler. Die alte wie die neue Pädagogik verfügen über die gleichen Therapievorschläge.

Ließen sich die Warnungen vor der überhöhten Bildungsaspiration von seiten der FAZ noch eindeutig politisch zuordnen, weil Adams Attacke wohl zu allerletzt als Zeichen der Solidarität mit den Opfern der Bildungswerbung zu werten ist, wird diese Figur bei den ehemaligen Vertretern der Bildungsreform nicht minder ideologisch. Neu ist nur dieses: Die Attacke gegen die zu hohe Bildungsaspiration verbindet sich mit Gesundheitserziehung und Kinderschutz.

Das leitende Motiv der Bildungsreformer ging davon aus, daß es keine überhöhte, sondern nur eine unbefriedigte und unterdrückte Aspiration geben könne. Diagnosen richteten sich warnend darauf, wenn konservative Kräfte mit ihren strukturellen Maßnahmen Erfolg dabei zu haben schienen, die Aspiration zu reduzieren (Abschaffung des Schüler-Bafögs, Umstellung des Studenten-Bafögs auf Darlehen). Bildungsreformer kritisierten also die von außen in die Schule herangetragenen Effekte des cooling out, zum Teil auch die, die die Institution selbst produziert.

Mit der inkriminierten Erklärungsweise Hurrelmanns könnte sich ein Konzeptwechsel ankündigen. Er liefe darauf hinaus, die Schüler/Kinder endlich vor den pädokolonialen Zwängen zu retten, die die übersteigerte und letztlich für die Subjekte unproduktive Verpflichtung auf Bildung mit sich bringe. Es wird munter kinderfreundlich argumentiert, als wenn diese mit der Revision nichts zu verlieren hätten: Was hätten die Absolventen der höheren Schule schließlich davon, wenn sie mit Ach und Krach, ohne Befriedigung der eigenen Bildungsaspiration, dafür mit hohen psychosozialen Kosten und Gefährdung ihrer Gesundheit das Abitur schaffen? Wenn sie anschließend lange studieren müßten, um danach auf mühevollen Umwegen einen Job zu finden, für den die Anstrengungen und Deformationen nicht notwendig gewesen wären?

Der ideologische Kern des mit Hurrelmanns Kritik an den Eltern verknüpften Rates liegt nicht nur darin, daß er das uralte Argument gegen Bildung neu aufbereitet. Schon Friedrich der Große sorgte sich um das persönliche Unglück aller vom Land in die Stadt strömenden »Sekretärs« ohne Aussicht auf Anstellung in den städtischen Sekretariaten. Zu fragen ist, warum der Rat ausgerechnet denen erteilt wird, die sich so viel Mühe machen wollen, um dann – wie andere auch – nicht ans Ziel zu kommen.

Hinter der neuen Sorge um die Schule steckt die alte Sehnsucht nach einer prästabilierten Harmonie von Begabungen, Bildungs- und Beschäftigungssystem. Sie soll die realen Brüche kitten, die die objektive Unvernunft der gesellschaftlichen Entwicklung mit der Willkür ihrer Ökonomie produziert. Bildung, einmal ersonnen als Mittel zur Distanzierung von der blinden Befolgung heteronom gesetzter Zwecke, soll nun auf die Anklagebank. Behandelt wird sie tendenziell als Fehlinvestition. Die Vorstellung von den natürlich sich differenzierenden Systemen, denen die Menschen mit ihren Qualifikationen gehorchen, war immer Teil der rechten Gesellschaftstheorie. Nun motiviert eine mit Schülern föhlende Demoskopie auch bei Reformern zur Übernahme solcher Vorstellungen. Die relativen Unterschiede in den Lernchancen der nachwachsenden Generation werden zu den entscheidenden erklärt, damit die Passung wieder ohne psychosoziale Kosten funktioniere. Reform heißt danach, die Schule habe sich anzupassen an die (weiterhin hierarchisch bewerteten) Unterschiede in den Bildungsmöglichkeiten der Kinder. Eltern

wären durch Aufklärung und d.h. durch implizite Drohung mit den Folgen ihrer Fehlentscheidungen darauf einzustimmen, das zu akzeptieren. Am Ende würde die Wirtschaft die Anstrengung der Pädagogen im Sinne der alten Ordnung honorieren.

Aber diese Ordnung besteht heute so wenig, wie sie vordem in »der guten alten Zeit« bestand. Sie ist die interessengeleitete Unordnung der Ungleichheit. Der progredierende Bildungszwang ist ein objektiver. Nur der kann sich ihm entziehen, der – wie Adam richtig schreibt – Bildung als anregungsreiche Bedingung seines Aufwachsens erlebt oder der gezwungen wird, sich von vornherein ausgeschlossen zu fühlen. In Wahrheit ist solcher Zwang natürlich keiner der Bildung, sondern einer der höheren Anpassung, ganz so wie es du Bois Reymond attestiert. Um Bildung als sachliche Aufgabe geht es zu allerletzt, wenn den Schülern der Kopf schmerzt und sie zur Tablette greifen.

Unterschiede in der Beschreibung der heutigen Schulprobleme reduzieren sich deswegen auf solche der Ursachenbeschreibung: Die Schulkritikerin scheint eher zynisch gleichgültig zu loben, daß die Schule vom Personal nicht mehr ernst genommen werde und sie insofern keinen Schrecken mehr verbeiten könne. Hurrelmann beschreibt die Spannungen, die zwischen der anhaltenden Verpflichtung auf Leistung durch die Schule und der wachsenden Unfähigkeit der Schüler, diese zu erbringen, entsteht. Schließlich enthält Adams Klage den Hinweis darauf, daß die höhere Schule die Konfrontation der Schüler mit Bildungsansprüchen nicht mehr glaubwürdig in Szene setzen kann, da sie zur Sozialpflege gezwungen würde. Die Politiker und Eltern erwarten von ihr Leistungen, ohne daß sie die Institution dazu noch in die Lage versetzen würden. Korrumpiert sei das Gymnasium damit geworden, beschimpft werde es, weil es einen hohen Out-put fingiere.

Gerade in dieser Figur werden sich die Lehrer der ehemaligen DDR gut wiedererkennen. Sie sind zugleich diejenigen, die sich aktuell am deutlichsten und keineswegs nur im Gymnasium gegen diese Zumutungen zu wehren scheinen.

VI

NEUE BEWEGUNG AUS DEM OSTEN

Beim Empfang der Erziehungswissenschaftler anläßlich ihres West-Berliner Kongresses bat ein sichtlich irritierter Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft die Geladenen um Hilfe bei der Entwicklungsarbeit in den neuen Bundesländern. Von dort berichtete er über eine unerwartete Unbeweglichkeit und warnte gleichsam vor der eigenen, durch den Mitgliederzuwachs qualitativ veränderten Gewerkschaft. Er illustrierte die neue Lage mit dem Scheitern von Versuchen, die »Beschlußlage« West auf Ost zu übertragen. Die Harthörigkeit der neuen Mitglieder sei »Fakt«: Der Fortschritt, wie er etwa in vielen Grundschulen des Westens zu besichtigen sei, gelte in den Schulen des Osten noch lange nicht als Vorbild. So etwa der Wegfall der Zeugnisnoten in den ersten Schuljahren. Entsprechende Versuche der Werbung für diese weiche Pädagogik seien gescheitert, beschlossen würde in den östlichen Landesverbänden das frühe Zeugnis. Die Lehrer argumentierten damit, die Eltern müßten möglichst früh wissen, welche Begabungen ihre Kinder besäßen und wie sich diese in Schullei-

stungen niederschlugen. Nur so entstünde auch für die weitere Schulwahl eine klare Vorbereitung.

Die als großer Fortschritt gefeierte Reform der Grundschule, symbolisiert durch den Wegfall der Zeugnisse in der ersten Schulphase der Kinder, wird von der Ostlehrerschaft als Steigerung oder Wiederauflage der aus der Diktatur bekannten falschen Pädagogik abgewehrt, nach der allen alles allumfassend so vermittelt werden solle, daß das Recht auf individuelles Glück nicht in Widerspruch gerate zum Anspruch der Gesellschaft. Haben die Lehrer in Ostdeutschland auf gänzlich anderem Weg die Erfahrungen gemacht, die du Bois Reymond den westlichen Lehrern unterstellt? Ich vermute, daß sie sich an dieser Stelle nur kreuzen.

Nicht abwegig erscheint, daß Kontroversen über vergleichbare Gegenstände der durchgesetzten Bildungsreform und entsprechende Voten im Westen ganz ähnlich ausfallen könnten. Die Sehnsucht nach der klaren alten Linie dürfte so manches Praktikerherz im Westen bewegen. Die Entlastung von letztlich unerfüllbaren moralischen Verpflichtungen würde wohl von vielen Lehrern auch im Westen als befreiend empfunden: Im Osten galt das Instrumentarium der Selektion als abgeschafft und doch mußte mit ihm hantiert werden. Im Westen entlasteten sich manche Lehrer vom Selektionszwang »zu Lasten« derjenigen, die dann die »sozialen Pflegefälle« übernehmen mußten. In manchen westlichen Grundschulen dürfte die Lehrer ein schlechtes Gewissen peinigen, wenn sie bei Elternversammlungen den Verzicht auf Zeugnisnoten rechtfertigen müssen, den sie selbst insgeheim ablehnen.

Bestimmend ist im Lehrberuf wohl nie die Utopie gewesen, es ginge wie beim heilig gesprochenen Nohl in erster Linie um den allein um seiner pädagogischen Qualität willen ins Werk gesetzten pädagogischen Bezug, schon deswegen hätten Noten ähnlich wie das wissenschaftliche Fliegenbeinzählen nichts mit Bildung zu tun. In Wahrheit waren die zivilisatorischen Kosten bei der Durchsetzung institutionalisierter Bildung zur Lehrerseite nur auszugleichen, solange dieser die Macht zugebilligt wurde, sich durch Selektion von der Verpflichtung auf das in Schule schier Unmögliche, die Bildung des einzelnen, zu befreien. Dieses Mittel hat sich der Berufsstand nur mit viel Überzeugungsarbeit an wenigen Stellen aus der Hand nehmen lassen. Angesichts der Widersprüche des Unterrichts fordert er es immer stärker zurück. Chancengleichheit bedeutet in dieser Optik: Jeder kann zeigen, was in ihm steckt, aber dabei werden sehr schnell Unterschiede deutlich werden. Sind die ostdeutschen Lehrer vielleicht die Avantgarde einer ungeschminkten Apologie der neuen Ungleichheiten?

VII

UNWIDERRUFLICHER FORTSCHRITT?

Vor diesem Hintergrund ist keineswegs ausgemacht, daß uns nicht ein Rückfall in die mit der Bildungsreform überwunden geglaubten Formen des Schulehaltens droht¹. Das Durchdenken dieser Möglichkeit wird vielleicht fahrlässig verdrängt durch die allenthalben zur Beruhigung vorgetragene Beobachtung, die Zeiten der Untertanenfabrik seien vorbei: Die Liberalisierung und Abrüstung der Schule

bezüglich ihrer erzieherischen Zwangsmittel wird als unumkehrbar behauptet. Die Generation derer, die heute ihre Kinder in die Schulen schicken, unter denen sie selbst gelitten haben mögen, stellt Effekte einer »Professionalisierung der Lehrerrolle« (Lenhardt 91) fest, die der zwischenzeitlich gesellschaftlich allgemein zugelassenen Individualisierung durch entsprechende pädagogische Umgangsformen gegenüber Schülern Rechnung trägt. Der Wegfall des besonderen Gewaltverhältnisses in der Schule wird zum wichtigen Indikator für die Gewinnung von Freiheitsrechten erklärt. Sie sorgen dafür, daß Schüler der Institution deutlich weniger und seltener hilflos ausgeliefert sind. Also in Wahrheit Entspannung an der Schulfront?

Zugleich wird zugestanden, daß die Kräfte der Schule zur Fixierung und Verfolgung eigener Bildungsanstrengungen geschwunden sind. Der einmal als orientierend unterstellte Nimbus der höheren Schulhalte gilt gerade denen nicht mehr viel, die wissen, daß später anderes wichtiger wird. Aus dem gleichzeitigen Zurückdrängen von traditionell begriffenen Erziehungs- und Bildungsfunktionen entsteht dann je nach Optik das Bild vom Verfall oder von der Humanisierung der Schule.

Würde sich die Schule immer weiter um den Ersatz von Bildung und Erziehung durch soziale Betreuung bemühen und jene Öffnung praktizieren, die Adam geißelt, so könnte dies in der Tat ihr Ende bedeuten. Da aber die sozialisatorische Funktion der Schule für die Gesellschaft keineswegs zur Disposition gestellt werden kann, ist eher eine umgekehrte Reaktion zu erwarten. Die Schule versucht sich zu erneuern, indem sie sich in gewandelten Formen wieder mit den alten Ritualen ausstattet, mit denen also, die sie einmal so stark gemacht haben, weil die Anpassung an sie für den gesellschaftlichen Aufstieg der einzelnen unverzichtbar wurde. Das ehemals Rohe der Unterwerfungsformen dürfte nicht wiederkehren, die technokratische Kälte aber, mit der Lernleistungen abverlangt und geprüft werden, ließe sich erneut deutlich steigern. Eltern könnten das in dem Augenblick massiv selbst einklagen, in dem sie die Chancen ihres Nachwuchses durch schlecht ausgestattete Schulen gefährdet sehen. Die »gerechte Verteilung« der durch die Finanzkrise offensichtlich gewordenen Einschränkungen von Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten dürfte der Politik und Verwaltung keine neue Legitimation zuführen. Mangel wird auf Dauer keiner hinnehmen wollen. Er rührt unter den verschärften Bedingungen der Konkurrenz zu sehr an den Besitzständen derer, die gerne Bildung als Standesprivileg in der Gesellschaft bewahrt sehen wollen. 1.8 Millionen Studenten sind noch nicht die »Schmerzgrenze« (so die WRK), aber sie kann schneller erreicht sein, als manche dies heute noch glauben. Die knapper werdenden Ressourcen könnten die Reaktion so beflügeln, daß wir uns bald die chaotischen Zustände der mißglückten Bildungsreform zurückwünschen werden.

Anmerkungen

- 1 Wäre da nicht das bislang so stabile Muster der Bildungsbeteiligung, nach dem die Eltern es sich wohl nicht nehmen lassen, für ihre Kinder mindestens das Ausbildungsniveau vorzusehen, das sie selbst erreicht haben, besäße eine restriktive Bildungspolitik wohl gute Chancen. Aber auch dieses Datum kann schnell zur Disposition stehen, jedenfalls geht die Hoffnung so mancher Arbeitgebervertreter in diese Richtung (wenn sie zuversichtlich äußern, die Erfahrung der Brotlosigkeit nach akademischen Studien werde die jungen Leute wieder motivieren, in eine einfache Ausbildung zu gehen).

Literatur

- Adam, Konrad: Verweigerte Bildung – Schulpolitische Losungen, die sich gegen die Schule richten; in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3. 4. 1992.
- Baethge, Martin: Qualifikationen und Kompetenzen/Qualifikationsbedarf, Arbeitsmarktentwicklung; in: Perspektiven der Kollegschule, Soest 1991, S. 115–123.
- Blankertz, Stefan: Legitimität und Praxis, Wetzlar 1989
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie, Frankfurt 1978.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971.
- CDU-NRW: Bildungspolitische Beschlüsse des 1992er Parteitag, Düsseldorf 1992.
- Bois-Reymond, Manuela du: Lernen für Europa – die Ohnmacht der (Pflicht)Schule?; in: Frankfurter Rundschau vom 22. 4. 1992.
- Deutsche Arbeitgeberverbände: Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung – Strukturmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems, Bonn 1992.
- Engel, Ulrich/Hurrelmann, Klaus : Psychosoziale Belastung im Jugendalter, Berlin 1989.
- Die Deutsche Schule 4/88: Themenheft Bildungspolitik.
- Durkheim, Emile: Über soziale Arbeitsteilung, Frankfurt 1988
- ders. : Erziehung, Moral und Gesellschaft, Neuwied/Darmstadt 1973.
- Fend, Helmut: Einleitung; in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4/89, S. 245–246.
- Goodman, Paul: Das Verhängnis der Schule, Frankfurt 1975
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1970.
- Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler, München 1967.
- Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft, München 1971.
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft: Flugschrift 7: Die Zukunft des dualen Systems – eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan der deutschen Arbeitgeberverbände, Münster/Wetzlar 1992.
- Jencks, Christopher et al.: Chancengleichheit, Reinbek 1973.
- Konferenz der Kultusminister (KMK): Dokumentation der Schulgesetze in den neuen Bundesländern, Bonn 1992.
- Lenhardt, Gero: Lehrer zwischen Sozialtechnologie und Professionalisierung, MPI Berlin 1991.
- Ludz, Burkhardt: Zukünftige Herausforderungen an Bildungssystem und Bildungspolitik; in: Sozialer Fortschritt durch Bildung und Wissenschaft, Institut für Sozialforschung und GEW (Hrsg), Frankfurt 1991, S. 66–89.
- Mansel, Jürgen/Hurrelmann, Klaus: Emotionale Anspannung als Reaktion auf Leistungsschwierigkeiten – Stabilität und Veränderung von psychosozialer Belastung während der schulischen Ausbildung; in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4/89, S. 285–304.
- Pollmer, Käthe/Hurrelmann, Klaus: Neue Chancen oder neue Risiken für Jugendliche in Ostdeutschland? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1/92, S. 2–29.
- Sander, Theodor/Rolf, Hans-Günter/Winkler, Gertrud: Die Demokratische Leistungsschule, Hannover 1967.
- Rosenberg, Ernst: Society and the Adolescent Self-Image, Princeton 1965.
- Rüdel, Günter: Schulpädagogische Phantasien vor dem Gericht einer pädagogischen Ökonomie. In: Pädagogische Korrespondenz Heft 10/1992, S. 27–37.
- Stock, Manfred/Tiedtke, Michael: Schuljugendliche im gesellschaftlichen Transformationsprozeß, München 1992.