

Gruschka, Andreas

## Bildungszeit: Geld oder Leben. Für Hellmut Becker, der am 17 Mai 81 Jahre alt geworden wäre

*Pädagogische Korrespondenz* (1994) 14, S. 19-32



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Bildungszeit: Geld oder Leben. Für Hellmut Becker, der am 17 Mai 81 Jahre alt geworden wäre - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1994) 14, S. 19-32 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79593 - DOI: 10.25656/01:7959

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79593>

<https://doi.org/10.25656/01:7959>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**DAS AKTUELLE THEMA**

- 5 *Karl-Heinz Dammer*  
»Auf der Suche nach der verlorenen Autorität«  
Zum Autoritätsbegriff bei Max Horkheimer

**ESSAY**

- 19 *Andreas Gruschka*  
Bildungszeit: Geld oder Leben

**DER REFORMVORSCHLAG**

- 33 *Rüpel*  
Die Gesamtschule: eine Schule für alle und also auch eine für die Elite

**KÄLTESTUDIE**

- 43 *Helmut Stövesand*  
Eltern und Schule  
Zu den Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern in der Schule

**DIDAKTIKUM**

- 52 *Karl-Heinz Dammer*  
Viel Lärm um Benetton

**AUS DEN MEDIEN**

- 57 *Peter Moritz*  
Fernsehen als Ideologie (Teil II)  
Zur Inszenierung eines Erziehungskonflikts in der Lindenstraße

**ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN**

- 80 *André M. Kuhl*  
Die »kalten« Zwanziger  
Zu Helmut Lethens Buch »Verhaltenslehre der Kälte.  
Lebensversuche zwischen den Kriegen«

**AUS DER FREMDE I**

- 88 *Michael Tischer*  
All you need is punk

**AUS DER FREMDE II**

- 91 *Isabel Greschat*  
Buy or die

## **AUS DER FREMDE III**

- 94 *Andreas Gruschka*  
Noch eine Tüte bitte!

## **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**

- 96 *Oskar Klemmert*  
Alle Mann an Bord?  
Standpunkte zum Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung  
in der Sozialpädagogik

## **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**

- 109 Klassenbildung für den fünften Jahrgang

*Andreas Gruschka*

## Bildungszeit: Geld oder Leben

FÜR HELLMUT BECKER, DER AM 17. MAI  
81 JAHRE ALT GEWORDEN WÄRE

### I

In seinem Aufsatz »Fragen zum Problem der Zeit in Erziehung und Bildung« stellte Hellmut Becker 1984 überrascht fest, wie wenig die Erziehungswissenschaftler die Zeit in ihren verschiedenen Bedeutungen für die Pädagogik zum Thema gemacht haben. Das Versäumnis rächt sich heute. Zum Anlaß für aufgeregte Klagen über die öffentliche Erziehung sind in den letzten Jahren verstärkt die als zu lang bewerteten Bildungs- und Ausbildungszeiten geworden. Die Kritiker fordern radikale Kürzungen, und die Erziehungswissenschaft reagiert darauf weitgehend hilflos.

Die Öffentlichkeit war bislang an die Forderung gewöhnt worden, daß das Curriculum zur Anpassung an und Einübung in die moderne Welt immer anspruchsvoller, damit umfangreicher geworden ist und dementsprechend der öffentlichen Bildung mehr Zeit zugebilligt werden müsse. Programmatische Aussagen der Erziehungswissenschaft enthielten regelmäßig die Forderung nach »mehr und besserer Erziehung und Bildung«. Daraus entwickelte sich eine professionelle Rhetorik der Kritik an den Unzulänglichkeiten der Schule, sie war in den letzten 20 Jahren recht erfolgreich. Kleinere Klassen wurden durchgesetzt, die Übergangsquoten in die weiterführenden Schulen deutlich erhöht, die Unterschiede zwischen den Schulformen des »gegliederten Schulwesens« reduziert. Auch die berufliche Bildung meldete respektable Zuwachsraten an Ausbildungszeit (so etwa bei der Verlängerung von zweijährigen auf dreijährige Ausbildungsgänge). Nun aber wollen viele der Wirtschaftsvertreter, die vor kurzem noch die Verlängerung gefordert haben, die Ausbildungszeiten wieder verkürzen. Sie setzen statt dessen auf die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung. Die Stimmung scheint insgesamt umzuschlagen: Wurden bislang umfangreiche Anstrengungen für Bildung und Ausbildung in erster Linie mit einer besonders hohen Qualifikation verbunden, so wird eine lange Ausbildung heute zunehmend als Indiz für die Unentschlossenheit und mangelnde Zielstrebigkeit der Lernenden angesehen und als Warteschleife und Umweg abgewertet. Wer sich viel Zeit für sein Studium nimmt, steht unter dem Verdacht, die Zeit nicht richtig genutzt zu haben.

Die Bildungsexpansion verfällt insbesondere als ein immer weiter ausuferndes Propädeutikum für Arbeit und Beruf der Kritik. Sie bezieht sich gleichermaßen auf die große Zahl derjenigen, die 13 Jahre lang und länger bis zum Abitur die allgemeinbildende Schule besuchen, wie auf die Tendenz, die anderen Bildungsgänge dem gymnasialen Standard anzugleichen. Immer stärker melden sich die Verfechter einer Einschränkung der Hauptschule auf neun Schuljahre zu Wort. Wieder

einmal wird auf die Schulmüdigkeit dieser Gruppe verwiesen und gefordert, sie schneller in eine berufliche Ausbildung zu bringen.

Das allgemeinbildende Schulwesen hat vor einigen Jahren die *fixen Lerner* entdeckt, die im Gymnasium in »D-Zügen« schneller zum Abitur geführt werden sollten. Nun wird dafür gestritten, daß alle Gymnasiasten in acht Jahren die Hochschulreife erwerben können. Am Ende seiner Amtszeit scheint es der Kanzler endlich einmal zu schaffen, meinungsbildend zu werden. Mehr und mehr Menschen zeigen sich von seiner Diagnose beeindruckt, derzufolge es sich auch eine noch so reiche Gesellschaft kaum leisten könne, den Nachwuchs immer länger in der Ausbildung festzuhalten, anschließend werde immer weniger gearbeitet und der Ausstieg aus dem Erwerbsleben immer früher möglich. Völlig abwegig sei die Forderung, die so gewonnene freie Zeit auch noch als erweiterte, möglichst staatlich finanzierte Bildungszeit zu organisieren. Nicht nur Kohl fragt: Wer soll das bezahlen? Die Frage insinuiert bereits die Antwort: Keiner kann es! Die Unterstellung, die bisherigen Bildungs- und Ausbildungszeiten und erst recht die anhaltende Tendenz zu ihrer Ausweitung überfordere die Volkswirtschaft, würgt die Diskussion über die für Bildung notwendige Zeit ab, bevor sie in ein substantielles Stadium eingetreten wäre. Daß eine Verkürzung notwendig ist, steht für diejenigen fest, die die Debatte forcieren.

Wie stark die öffentliche Debatte um Bildungszeiten inzwischen im Zeichen der Verkürzung steht, wird auch daran deutlich, daß selbst viele derjenigen, die auf den Fortgang der Reformen und der Bildungsexpansion setzen, ihre Vorschläge taktisch nun damit begründen, sie würden eine Zeitersparnis ermöglichen. Mit dem Hinweis auf die durch sie bewirkte Kostensenkung sollen die Forderungen politische Zustimmung erreichen. Rüpel war mit einigen seiner Reformvorschläge in dieser Zeitschrift nur einer der Anpassungsfähigen, so wenn er die integrierten doppeltqualifizierenden Bildungsgänge der Kollegschule damit stark zu machen versuchte, daß sie gegenüber der additiven Doppelqualifikation (erst Abitur, dann eine Lehre) eine deutliche Zeitersparnis für die Lernenden und damit zugleich eine erhebliche Senkung der Ausbildungskosten ermöglichten. Auch Klaus Klemm wiederholt (1993) in seiner Analyse der Verkürzungsdebatte nicht primär das traditionelle Bedenken, man benötige zur Aufrechterhaltung des als hoch bewerteten Niveaus des deutschen Abiturs die 13jährige Bildungszeit, sondern sein zentrales Argument für die Beibehaltung des Status quo besteht im Hinweis auf die bildungsökonomischen Nebenwirkungen der mit der Veränderung beabsichtigten Spareffekte: Jene würden Mehrkosten verursachen, die die Einsparungen mehr als aufhoben. Fast schon drohend stellt Klemm heraus, eine Verkürzung des Abiturbildungsgangs würde den Zustrom zum Gymnasium noch verstärken. In einer Variante der in der Flugschrift 7 des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft (1992) entwickelten Extrapolation heißt es bei Klemm: Weil sich der bisherige Vorteil des mittleren Abschlusses, der zeitsparende Eintritt in eine berufliche Ausbildung, deutlich verringere, würden noch mehr junge Menschen ins Gymnasium strömen. Denn es böte sich dort dann die Möglichkeit, mit nur einem zusätzlichen Jahr, also in 4 Jahren, das Abitur und anschließend den Berufsabschluß zu erreichen. Klemm verweist darauf in einem Anflug von Schadenfreude gegenüber denen, die die

Verkürzung des Abiturbildungsgangs nicht nur mit der Hoffnung verknüpfen, Bildungsausgaben einzusparen, sondern die mit ihr auch eine Reduktion der Abiturientenquote anstreben.

Gelassen, als ließe sich die Debatte von rationalen Erwägungen beeinflussen, wird inzwischen auch der in diesem Zusammenhang gerne ausgeführte internationale Vergleich mit wichtigen auf den Märkten mit der BRD konkurrierenden Nationen, die die jungen Menschen in 12 Jahren zum Abitur führen, als unseriös und irreführend abgewiesen: Die mit dem eingesparten Jahr potentiell frei werdenden Mittel würden – das lasse sich etwa am Modell Frankreich studieren – wahrscheinlich mit zusätzlichem Unterricht in den 12 Jahren und durch die hohe Wiederholerquote wieder ausgegeben. Auf's Ganze gesehen würden durch die Verkürzung die Ausbildungskosten eher erhöht, womit das Gegenteil des Beabsichtigten einträte. Letztlich dürfte die Kultusministerkonferenz bei ihrem Beschluß vom Februar 1994, bis zum Ende des Jahrtausends alles beim alten zu lassen, denn auch nicht mehr so sehr das Finanzargument beeindruckt haben. Sie drückte sich vor einer Entscheidung, weil ihr die administrativen und bildungspolitischen Komplikationen nach einer Verkürzung zu groß erschienen. Wo sollte verkürzt werden: in der Sekundarstufe I oder II? Und wenn in der Sekundarstufe I, dann nur im Gymnasium? In der gymnasialen Oberstufe wären Spareffekte höchst ungewiß. In der Sekundarstufe I wären sie eher möglich. Eine isolierte Verkürzung im gymnasialen Bildungsgang war politisch nicht durchzusetzen, und das, obwohl der Osten Deutschlands zeigte und weiterhin zeigen darf, wie eine kleine Lösung aussehen kann!

Gespart werden muß weiter. Wenn dies nicht durch die Verkürzung der Schulzeiten möglich wird, dann muß man es durch allerlei »Rationalisierungsmaßnahmen« versuchen, etwa durch mehr Unterrichtsverpflichtungen der Lehrer, aber auch durch eine Reduktion der Stundentafeln. Der beträchtliche Unterrichtsausfall in vielen Schulen zeigt im übrigen, wie bislang Zeit und Geld ohne größere Legitimationsprobleme gespart wurde.

Die kritischen Argumente gegen die »große Verstocktheit« (Klemm) der Finanzpolitiker klingen so, als ob die einmal errungene und institutionalisierte Bildungszeit jenseits von Maßnahmen der internen Rationalisierung nicht mehr ohne ein Anwachsen der Probleme zur Disposition gestellt werden könne. Die Kritiker der Verkürzung verkünden damit die für die Bildungs- wie Finanzpolitiker irritierende Botschaft, daß ein in der Finanzierungskrise steckendes System selbst durch die lineare Reduktion von Ausbildungszeiten nicht mehr saniert werden kann. Die Lösung der Probleme durch deutliche Zuwächse in der Mittelausstattung erscheint den Haushaltspolitikern als ausgeschlossen, das Bildungssystem somit als ein Faß ohne Boden. Man kann also nur wenig tun?! Die jüngste Entscheidung der Kultusministerkonferenz spiegelt die Ratlosigkeit wider.

Aber der Eindruck von Ohnmacht kann nur entstehen und den bildungspolitischen Attentismus sowie praktisch die Nadelstiche der kleinen Einschränkungen legitimieren, solange die Angst vor dem großen Schnitt beherrschend bleibt. Hypothetisch wäre er schon möglich. Man müßte in der Sekundarstufe I generell die Schullaufbahnen um ein Jahr kürzen und oben, also in den jeweils letzten Klassen von Hauptschule, Realschule und Gymnasium das Curriculum entsprechend ersatz-

los streichen. Alle Schüler würden dann ein Jahr früher aus der allgemeinbildenden Schule entlassen. Die Katastrophe, die Klemm für die Hochschulen sieht, wenn auf einmal zwei Jahrgänge auf diese zukämen, ließe sich so regeln, daß in den Institutionen alles beim alten bliebe, die Haushalte zugleich entscheidend entlastet würden. Der Übergang in die Hochschulen ließe sich organisieren wie weiland bei der Einführung der Kurzschuljahre: mit einer halbjährigen Staffe­lung. Der letzte Langjahrgang könnte im Winter-, der erstmals verkürzte Jahrgang im Sommersemester in die Hochschulen eintreten. Hochschulen, die gelernt haben, mit dem Chaos erster Klasse zu leben, werden nicht daran zerbrechen, daß es noch einen Chaos-Zuschlag gibt.

Das Szenario sollte nicht als mein Vorschlag zur Lösung des Problems mißverstanden werden, es dient vielmehr als kritische Interpretationsfolie für den realen Umgang mit ihm. Mir scheint, noch besteht so viel Respekt gegenüber den bisher in Schulzeitfragen hochgehaltenen inhaltlichen Argumenten und Erwartungen an die Ausbildung, daß eine Sanierung der (Bildungs-)Haushalte durch die ersatzlose Streichung eines Jahres für alle Schüler bislang nicht ernsthaft in Erwägung gezogen worden ist. Der Befürchtung, daß das allgemeine Qualifikationsniveau durch eine solche Maßnahme unvertretbar sinken würde, wird noch zu viel Realitätsgehalt zugebilligt. Das läßt sich an der Diskussion über den Vorschlag, den gymnasialen Bildungsgang zu verkürzen, studieren. Bislang wird er nicht mit dem Zugeständnis verknüpft, man könne auf ein Jahr des Lernpensums verzichten. Statt dessen wird eine Konzentration, d.h. die effektivere Gestaltung des Lernens gefordert. Die Protagonisten der Verkürzung klagen ja nicht darüber, der heutige Abiturient wisse zu viel. Im Gegenteil heißt es, seine Studierfähigkeit weise gravierende Mängel auf. Aber wie soll das durch weniger Schulzeit geheilt werden können und mit weniger Ressourcen?

Die Forderung nach kürzerer Bildungszeit verletzt ein Tabu, und dennoch wird es konserviert. Es wird bestritten, daß eine längere Schulzeit eine größere Befähigung des Nachwuchses garantiere, und zugleich wird die Notwendigkeit von Unterricht mit ihrer unterstellten Wirksamkeit bekräftigt. Wirklich mit dem Tabu brechen allein einzelne ketzerische Kommentatoren, indem sie auf die vergleichsweise geringe Wirkung des Unterrichts und die Bedeutungslosigkeit vieler Unterrichtsinhalte hinweisen, so daß der Wegfall eines Jahres keine einschneidenden Konsequenzen zeitigen müßte, neue entscheidende Qualifikationsdefizite würden so auf keinen Fall entstehen. Was in zwölf Jahren nicht gelernt werden konnte, wird nicht im dreizehnten erworben. Konkret heißt es etwa: Warum soll der Realschüler erst nach der Klasse 10 mit Aussicht auf Erfolg in eine technische oder kaufmännische Berufsausbildung eintreten können, wenn der gute Hauptschüler beweist, daß dies auch schon nach der Klasse 9 möglich ist? Wären die -13 Jahre wirklich eine Voraussetzung für den Studienerfolg, dann dürfte kein Abiturient aus den neuen Bundesländern zum Studium zugelassen werden.

## II

Mit solchen pragmatischen Überlegungen wird deutlich, wie brüchig die Argumente sind, die eine bestimmte Ausbildungsdauer für unbedingt notwendig erklären. Wer die Hinweise der Verkürzungswilligen flink und apodiktisch mit dem Hinweis auf die bloße Utilität der vom Kritiker verlangten Qualifikationen abwehrt, kann schlecht damit argumentieren, er verteidige grundsätzlich die Bildung gegen die bloße Nützlichkeit. Denn mit der Verkürzung wird nicht die Bildungsaufgabe selbst zur Disposition gestellt, sondern allein 120 Stunden von diesem oder 80 Stunden von jenem Fach. Literatur oder Physik werden nicht abgeschafft, sondern um eine bestimmte Jahreswochenstundenzahl reduziert.

Stärkere Argumente gegen die Verkürzung wären erst ins Feld zu führen, wenn sich mit Hilfe der Erziehungswissenschaft einige der zentralen Fragen zur Qualität und Quantität der Bildung verbindlich klären ließen, die ansonsten willkürlich behandelt werden: Zum ersten die Frage, was wirklich zum unverzichtbaren Kern allgemeiner und das heißt schulisch für alle zu sichernder Bildung gehören soll und zum zweiten die Frage, wie lange die Schule benötigt, um diesen Stoff den Schülern zu vermitteln.

Obwohl sie für das Bildungswesen und seine Organisation grundlegend sind, erweisen sich beide Fragen als naiv. Weder läßt sich absehen, wie die Begrenzung der Inhalte der Allgemeinbildung anders denn durch eine kontingente, chronisch umstrittene Setzung erfolgen könnte, so wie dies durch die Lehrpläne in differenzierter Weise für die Schulformen geschieht, noch ist die Erziehungswissenschaft bislang in der Lage, genau anzugeben, wieviel Stunden benötigt werden, um die Inhalte mehr als nur zu unterrichten, sie also tatsächlich den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln. Wir wissen nur etwas über die Varianz der Wirkung von Schule: daß manche schneller und gründlicher lernen als andere und manche nie wirklich beherrschen werden, was von ihnen verlangt wird. Wer länger braucht, dem wird in der Schule in der Regel nicht entsprechend mehr Zeit zugebilligt. Das Sitzenbleiben und Wiederholen einer Klasse bzw. die Hierarchisierung von Leistungsniveaus durch die Schulformen oder durch Leistungs differenzierung innerhalb einer Form repräsentieren die gängigen Strategien, wie mit dem ungelösten pädagogischen Problem technisch verfahren werden kann.

Im übrigen ist die Gesellschaft an der Antwort auf die beiden gestellten Fragen nicht wirklich in dem Sinne interessiert, daß sie von ihr die Form und den Inhalt der Schule abhängig machen wollte. Die erziehungswissenschaftliche Reflexion traktiert die Fragen in der Regel denn auch nicht so, als seien sie dringend zu beantworten. Selten wird fundamentalistisch Allgemeinbildung als eine Bildung für alle gefordert und damit der bestehenden Schulstruktur schlicht die Rechtfertigung bestritten, statt dessen beziehen sich Programme pragmatisch auf das bestehende System ungleicher Verteilung von Bildung. Auch die Forderung nach innerer Schulreform wird selten darauf zugespitzt, Lehren und Lernen sei grundsätzlich so zu gestalten, daß allen alles beigebracht werden kann. Darin zeigt sich der Realitäts-sinn der Pädagogen. Denn die öffentliche Bildung ist bewußt nicht so organisiert worden, daß am Ende der allgemeinbildenden Schule jeder können kann, was er lernen sollte. Dies also als strukturelles Defizit des Systems zu begreifen, bleibt zwar

solange unverzichtbar, wie man mit der das System legitimierenden Norm der allgemeinen Bildung die Ungerechtigkeiten des Systems kritisieren will, und sei es nur als ein Teil der pädagogischen Rhetorik, die zur Wahrung des eigenen Interesses am System gepflegt werden muß. Aber die Norm deswegen einfach als Systemkriterium zu unterstellen, führt in die Irre. Denn mit der Selektionsfunktion zielt das Bildungswesen gar nicht darauf, wirklich »allen Menschen alles« zu vermitteln. Mit ihr soll nicht nur der bessere vom schwächeren Schüler sich unterscheiden lassen, sondern auch derjenige, der mehr Zeit zum Lernen von mehr Inhalten zugebilligt bekommt, von demjenigen, der mit weniger Zeit für weniger Bildung auszukommen hat. Augenscheinlich wird die zugebilligte Bildungszeit nicht im strengen Sinn von einem allgemein postulierten Qualifikationsziel, wie es der Begriff der Allgemeinbildung impliziert, abhängig gemacht. Mehr oder weniger stillschweigend wird akzeptiert, daß die Schulen Bildungsmöglichkeiten differenzieren, und eines der zentralen Mittel, dies zu organisieren, liefern die Definitionen von Bildungszeit.

Sie kanalisieren Schülerströme und Abschlüsse, das freilich in einer Weise, die inhaltlich, also mit Bezug auf das Ergebnis weitgehend unbestimmt bleibt. Vollen Erfolg oder totales Scheitern erleben in der Schule nur Minderheiten, alle anderen haben am Ende mehr oder weniger vom Pensum mitbekommen; wieviel, ist für die Legitimation der konkreten Bildungszeit im Schulsystem wenig erheblich. Erst wenn es zu gravierenden quantitativen Passungsproblemen bei der Integration der Absolventen in die Arbeit und Weiterbildung kommt, erinnern sich die Kritiker daran, die Qualität der Wirkung von Schule einzuklagen. Ansonsten gehören, wie es die Tradition öffentlicher Stellungnahmen der Hochschulen belegt, unabhängig von der tatsächlichen Wirkung der Schulen die Klagen über die Absolventen zum Geschäft.

Die Abschlüsse unseres Bildungswesens verdecken mit ihren die Schüler differenzierenden Noten nur dürrtig die systematische Irreführung des Publikums, das oft von der Zielsetzung der Allgemeinbildung als Wissensbestand oder der Sicherung beruflicher Fähigkeiten ausgeht und das Zeugnis als Beleg für deren Wirklichkeit versteht. Vielleicht hat die Mehrheit fast alles einmal »gehabt« – wie die Schüler sehr schön unbestimmt sagen –, was in den Lehrplänen steht und was die Abschlüsse zertifizieren, aber daß sie es entsprechend alle beherrschen, wird man im Ernst nicht behaupten wollen. Die Zeugnisläubigkeit bricht sich an der je eigenen biographischen Erinnerung: Wie viel haben wir schon längst vergessen, wie viel lebt nur nebulös in unserer Erinnerung fort, wie oft blamieren wir uns mit unseren schulischen Bildungsdefiziten! Besonders eklatant scheinen mir die Diskrepanzen zwischen Plan und Wirklichkeit dort zu sein, wo es vermeintlich klare Kriterien gibt, nämlich in der beruflichen Bildung, insbesondere in der eher handwerklich ausgerichteten. Oft nur mit äußersten Verdrängungsleistungen wird es noch möglich, die praktischen Vorführungen am Ende der Ausbildung (das Gesellenstück) und die Inhalte der standardisierten Prüfungen als Belege für die im Plan ausgeführte berufliche Qualifikation zu verstehen. Angehende Tischler etwa lernen gegen Ende ihrer schulischen und praktischen Ausbildung, einen Tisch oder eine Kommode als Einzelstück herzustellen. Damit sollen wenigstens einmal die handwerklichen

Fähigkeiten in ihrem Zusammenhang zum Zuge kommen. Weder im berufsbegleitenden Unterricht noch im Betrieb spielt eine solche Aufgabe ansonsten wirklich eine tragende Rolle. Bestimmend bleibt dagegen die Vorbereitung auf die Prüfung einfacher, isoliert und einheitlich formulierter Einzelfakten. Das wirkt im Kontrast zu den postulierten hohen Qualifikationszielen unabweisbar die Frage auf, welchen Sinn der dreijährige Unterricht haben kann. Wenn es in der Prüfung wirklich auf die Herstellung eines Gesellenstücks und ansonsten auf die Reproduktion von Einzelfakten ankommt, sollte vielleicht in Kurskursen direkt und offen mit der Prüfungsvorbereitung begonnen werden und nicht mehr so getan werden, als ginge es in der beruflichen Ausbildung um die Herstellung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. Das Selbstverständnis vieler Lehrer in der beruflichen Bildung kommt dem bereits sehr nahe. Wäre das ganze nicht funktional im Sinne der über die Prüfung vermittelten Durchsetzung der Herrschaftsansprüche der Betriebe gegenüber Lehrern und Auszubildenden, ließe sich das System nicht am Leben halten. Die Realität der zum Teil extrem eingeschränkten Anforderungen an die Mitarbeiter in vielen Betrieben wird mit Hilfe einer für alle geltenden anspruchsvol-

len Ausbildungsordnung verdeckt, unfreiwillig aber mit den Prüfungen wieder offengelegt. Böse formuliert: Es werden 3 lange Ausbildungsjahre als unabdingbar herausgestellt, damit keiner davon spricht, daß zur Nutzung der während der Ausbildung besonders billigen Arbeitskraft Ausbildung nur begrenzt erforderlich ist.

Wenn es schon nicht Praxis ist, über die Qualifikationsziele inhaltliche und zeitliche Standards zu setzen, so könnte man wenigstens erwarten, daß die Selektionsfunktion über die Notengebung inhaltlich und qualifikatorisch klar durchgesetzt würde. Aber auch das ist nicht der Fall. Der Numerus Clausus steht fast einzig da, er bezieht sich nicht in erster Linie auf die tatsächliche Schulleistung, sondern wird vom Platzangebot an den Hochschulen her bestimmt. In den Schulklassen kommt es zu einer Verteilung der Noten entsprechend der je kontingenten Zusammensetzung der Lerngruppe. Gibt ein Lehrer mit dem Hinweis auf seinen erfolgreichen Unterricht nur gute Noten, so wird er beargwöhnt, er würde diese verschenken. Das Gegenteil, der zu freizügige Gebrauch des »mangelhaft« bei nicht vorhandener Leistung ist per Erlaß verboten bzw. an gesonderte Genehmigungsprozeduren gebunden. Solange es zu irgendeiner Streuung kommt, das System eine Minderheit der Erfolgreichen und der Versager produziert, erfüllt es seine Funktion. Die jeweils zubilligte Ausbildungszeit selbst spielt hierfür keine Rolle. Für die Reproduktion des Systems wäre nicht einmal die Differenzierung der Bildungszeit durch Schulformen erforderlich, die Gesamtschule zeigt, wie es anders geht.

Festzuhalten bleibt: Die »Produktionsziele« sind weitgehend willkürlich gesetzt, und auch die »Fertigungsqualität« der Ausbildungssysteme bleibt unbestimmt. Gegen die alltägliche Erfahrung der Ineffektivität von Schule wird mit Plänen und Programmen angeschrieben, die oft grundsätzlich nicht zu erfüllende Wunschvorstellungen enthalten. Curricula und Ausbildungsordnungen sind insofern Musterbeispiele für Ideologie: für notwendig falsches Bewußtsein. Weil das so ist, kann es sich die Gesellschaft nicht leisten, daß das Ausbildungswesen durch die nüchtern ideologiefrei formulierten realen Funktionen bestimmt wird. »Mehr Schein als Sein« ist für den Reproduktionserfolg wesentlich. Das aber wiederum hat zur Konsequenz, daß die Qualität des Unternehmens Schule sich nicht rational bestimmen läßt. Deswegen erscheint es als fast hoffnungslos, mit Bezug auf das Qualifikationsziel ein systematisches Argument dafür aufzubauen, die Schule benötige zur Erfüllung ihrer Aufgabe einen exakt bestimmten Zeitraum.

Die fiskalpolitische Not macht erfinderisch. Und so operiert man nun mit dem Begründungsdefizit der Pädagogik, wenn zur Freude der Finanzpolitiker im Bildungsbereich Ressourcen zusammengestrichen bzw. Zahlungsverpflichtungen reduziert werden. Der Vergleich mit Togo, der vor 30 Jahren dem hiesigen Bildungssystem den Geldregen beschert hatte, ist längst vergessen. Daß der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt wieder deutlich »zurückgeführt« wurde, regt nur noch diejenigen auf, die Statistiken als primäre Indikatoren für den Zustand eines Systems zu lesen gelernt haben und die zumindest soweit an die qualitative Wirkung des Geldes glauben, daß für sie Armut Bildungschancen nicht erhöht. Aber selbst Bildungspolitiker trauen sich nicht mehr unbedingt, entsprechend zu argumentieren, nachdem sie gemerkt haben, daß sie sich damit bei den

Haushaltspolitikern noch unbeliebter machen, als sie es schon sind. Es ist von daher nicht mehr überraschend, daß Bildungspolitiker in den Augen der Pädagogen einander widersprechende Unternehmensziele formulieren: Es gehe darum, in weniger Zeit, mit geringeren Produktionskosten einen besseren Output zu erzielen! Das soll bekanntlich insgesamt den Wirtschaftsstandort Deutschland gegen Billiglohnländer wieder stark machen. Der Schule stehen freilich nicht die Rationalisierungsmittel zur Verfügung, die in der Industrie einen entsprechenden Forderungskatalog als nicht unrealistisch erscheinen lassen mögen. Deswegen läuft ein solches Programm lediglich darauf hinaus, die alten bildungspolitischen durch die neuen mitteloptimierenden Forderungen zu ersetzen. Während aus den alten Zielen politisch praktisch immerhin Zuwächse folgten, legitimieren die neuen schlicht Etatkürzungen, Einschränkungen im Leistungskatalog. In beiderlei Hinsicht gilt: Da über die Effekte der Schule nicht realistisch geurteilt wird, kann man sich auch unrealistische Postulate leisten. Was sich geändert hat, ist lediglich dieses: Aus der unrealistischen Häufung von Postulaten wird das wohl ebenso unrealistische Programm des »Weniger kann mehr bewirken«.

### III

Die Politikerschelte ist billig zu haben. Im folgenden soll die Aufmerksamkeit genauer auf den Umgang mit der Zeit gerichtet werden, wie er für das pädagogische Feld seit je üblich ist. Die Pädagogen beanspruchen Zeit entsprechend ihrer Vorstellung von den objektiven Anforderungen und den subjektiven Voraussetzungen der Lernenden. Damit bezieht sich die Bildungszeit sowohl auf die Spanne, die für die innere Reifung der Person vorausgesetzt werden muß, als auch auf die für den Erwerb bestimmter, für die Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft erforderlicher Wissensbestände, Einstellungen und Fertigkeiten notwendige Zeit. Zeit soll dabei in besonderer Weise, eben pädagogisch genutzt werden. Aber was bedeutet das eigentlich? Zunächst wird damit ein Gegensatz postuliert, vor allem zur gesellschaftlich in Beruf und Freizeit organisierten Zeit. In der Schule soll der Umgang mit den Dingen und Personen pädagogisch verstanden werden. In der Schule gelten nicht der Ernst und die Formen der Arbeit. Die Pädagogik soll auch nicht durch die Offenheit bestimmt sein, die eine freie, und das heißt gänzlich individuell und autonom verwandte Zeit auszeichnet. Pädagogisch genutzte Zeit soll nicht unter dem Diktat ökonomischer Zwecksetzungen stehen, ebensowenig kann akzeptiert werden, daß die Schüler sie ganz entsprechend ihren individuellen Neigungen in Anspruch nehmen. Negative Abgrenzungen dienen, solange so argumentiert wird, vor allem dazu, die »relative Selbständigkeit des pädagogischen Feldes« (W. Flitner) und damit die Definitionsmacht der Professionellen gegen die Übergriffe von Vertretern anderer »gesellschaftlicher Praxen« (Benner) zu sichern. Die pädagogische Zeit wird gegen die Wirtschaftsinteressen und das Interesse der Kinder an freier Zeit behauptet. Über den realen Zeitgebrauch sagt das noch recht wenig aus.

An der Abgrenzung ist wahr, daß die Zeit in der Schule weder frei noch funktional entsprechend einem Produktionszweck genutzt wird. Schule funktioniert

bezüglich der Zeit also auch nicht wie eine »Lernfabrik«, sie ist eine Institution eigener Qualität: Den Subjekten stehen weder der Beginn noch das Ende, weder der Takt noch die Pausen, weder das Quantum noch die Qualität zur freien Verfügung. Die Strukturierung der Bildungszeit folgt einem streng ausgetüftelten Reglement. Sie wird für alle Schüler gleich verplant. Die Lehrer stehen hinter dieser Ordnung. Sie behaupten, erst ein solches Reglement ermögliche eine erwartungssichere, konzentrierte, wohl dosierte Arbeit an den Stoffen. Bis heute werden auch die Stundentafeln entsprechend gerechtfertigt. Die Mode der »flexiblen Produktion« führt heute lediglich dazu, daß nicht mehr 2 Wochenstunden pro Woche im Plan ausgewiesen werden, sondern von 80 Jahreswochenstunden die Rede ist, so als ob damit der Stundenplan wirklich neu gestaltet werden könnte.

Zu diesem Regelwerk hat die reflektierende Pädagogik ein gestörtes Verhältnis. Das bürokratische, hochgradig verrechtlichte Muster der Zeitkalkulation gilt ihr als zutiefst unpädagogisch. In der Literatur ist fast durchweg von der Unmöglichkeit zu lesen, Bildungszeit auf diese bürokratische Weise zu verordnen. Geschimpft wird gegen den 45-Minuten-Takt und die Normenbücher, als ginge es darum, die Schule zur Erfüllung ihres pädagogischen Auftrags durch die Rückeroberung der freien Verfügung über Zeit zu befreien. Die breite Zustimmung zu solcher Kritik (Wie gut es wäre, wenn man sich mehr Zeit für die Sache und dem jeweiligen Schüler nehmen könnte!) bedeutet freilich noch nicht, daß Pädagogen sich wirklich vorstellen könnten, das als unpädagogisch Festgestellte aufzugeben und zum pädagogischen Gebrauch der Zeit überzugehen. Der gütige Kritiker Hellmut Becker schöpfte Optimismus auf einer China-Reise, ironisch erzählt er: »Die Pädagogen lächelten und sagten, daß sie das auch wüßten [daß die übliche Lehrpraxis unsinnig sei, A.G.], aber nach dieser Methode unterrichteten die Lehrer seit zweitausend Jahren. Wenn man ihnen jetzt sage, daß sie falsch sei, würde die Schule zusammenbrechen und nichts Vernünftiges an ihre Stelle treten. Zur Veränderung einer so tief verwurzelten Methode brauche man etwa 200 Jahre, selbst wenn man genau wisse, daß die zur Zeit angewandte falsch sei ...« (Becker 1984, S. 172).

Der deutsche Lehrer weiß: Jeder lernt unterschiedlich schnell oder langsam, jedenfalls nicht im 45-Minuten-Takt. Er benötigt Wiederholung und Erholung, standardisierte Übungsformen helfen selten weiter. Der Schüler interessiert sich zu unterschiedlichen Zeiten für den Unterrichtsinhalt, also nicht gerade dann, wenn der Lehrer sein Programm vorstellt. Das Wissen um die Bedingungen der Möglichkeit produktiv genutzter Bildungszeit steht in schier unversöhnlicher Spannung zur faktischen, zum Teil in absurde Perfektion gesteigerten Organisation der Schule mittels der Zeit. Die Schule kann damit nicht mehr leisten, was sie als Bildungsanstalt sichern müßte, nämlich die produktive Vermittlung der Ansprüche der objektiven Welt mit den Ansprüchen des Subjekts auf sein Selbstsein (Blankertz). Dafür lehrt sie eindringlich die Anpassung an die verordnete Ökonomie der Zeit. Der pädagogisch versprochene spezifische Gebrauch der Zeit findet in den schulischen Parametern keine Entsprechung, sie bringen vielmehr den Schülern bei, daß und wie Institutionen über sie verfügen. Es gilt das Klingelzeichen, schon wenn ein Schüler hartnäckig nachfragt, weil er etwas nicht verstanden hat, wird dies als Unterrichtsstörung gewertet. Zur billigsten Apologie dieses Zustandes

zählt der Hinweis, die Wirkung des Unterrichtsprozesses zeige sich häufig erst viel später.

Von der pädagogisch-praktischen Verantwortung für die Gestaltung der Zeit ist die Schule weitgehend befreit. Der Widerstand gegen die Bevormundung durch den staatlichen Veranstalter des Unterrichts bleibt bescheiden, eben weil die Kultusverwaltung mit der Reglementierung der Zeit Lehrern die Verwaltung ihrer Aufgabe und die Disziplinierung der Schüler erleichtert. Der Ruf nach Epochenunterricht, nach jahrgangsübergreifenden Lerngruppen bleibt bis heute als ein der gängigen Praxis widersprechender den reformerischen Nischen überlassen.

Lernzeit in der Schule sollte ganz anders als Erwerbsarbeit strukturiert werden. Es heißt: Kinder und Jugendliche lernen im Schonraum der Schule das, was für die spätere Bewährung in der Gesellschaft, in der Familie, im Beruf benötigt wird. Im Bildungsprozeß darf nicht das Diktat der Zeit bestimmend werden. Inhaltlich wie prozedural muß damit das Lernen von der rein zweckrationalen Orientierung an der Produktion von Gütern dispensiert werden. Die Vermittlung von Bildungsgütern folgt einer anderen, ihrer eigenen Logik. Die vorgenommene Distanzierung von Leben und Arbeiten hat, wie gezeigt wurde, nicht zu einer pädagogisch produktiven Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit gezwungen. Die Darstellung von Bedingungen der produktiven Bildungszeit hat in ihrer Unvermitteltheit gegenüber allem, was Unterricht tatsächlich bestimmt, vielleicht sogar die Möglichkeit der Entwicklung von Verfahren pädagogisch eingesetzter Zeit verhindert. Die Distanz zur Arbeit allein reichte in der Regel schon aus, mit der Bildungsaufgabe der Schule einen Ort der Muße oder des interessenlosen Interesses zu phantasieren. Demgegenüber ist die Realität des Unterricht wesentlich durch Streß und Entfremdung bestimmt, durch Langeweile, ungenutzte Interessen, aufgezwungene Reifemotoratorien.

Hellmut Becker berichtet in seinem Aufsatz von den merkwürdigen Ergebnissen schwedischer Schulforscher. Die Kinder nomadisierender Lappen konnten nur während der Hälfte des Jahres zur Schule gehen, und doch erzielten sie keine schlechteren Lernergebnisse als die Schüler, die während des ganzen Jahres zur Schule gehen mußten. Wie auch immer die Daten zustande gekommen sein mögen, sie belegen für eine Gesamtpopulation von Schülern an einem klinischen Fall, was jeder mit Bezug auf die eigene Erfahrung bestätigen kann: daß man konzentrierter lehren und lernen kann, wenn es schnell gehen muß, bzw. daß man im Bewußtsein, viel Zeit zu haben, diese gerne verstreichen läßt. Gelingt es, die »fruchtbaren Momente im Bildungsprozeß« (Copei) zu mobilisieren, so lernt man äußerst schnell. In einem Klima der Langeweile dagegen kann es über lange Zeit dazu kommen, daß keinerlei Kompetenzzuwachs stattfindet. Beckers Monitum: Studien, die diese Zeitfragen genauer aufklären würden, finden nicht das Interesse der Erziehungswissenschaft! gewinnt mit der Bindung von Lebenszeit durch die Institution eine hohe, auch moralisch zu verstehende Relevanz.

Nicht nur in der empirischen Bildungsforschung, sondern in fast allen Sparten der Erziehungswissenschaft ist das Desinteresse verbreitet. Auch die Bildungsökonomie läßt sich auf das Problem nicht ein. Sie untersucht vielmehr, affirmativ gegenüber den Klassifikationsverfahren der Institutionen, quantitative Bildungs-

ströme in der Zeitachse der Schullaufbahnen. Die Daten werden von ihr zu Jahrgangsbreiten und Kohorteneffekten kumuliert. Ob die Institution ökonomisch mit der Zeit umgeht, ist nicht ihr Thema. Von daher ist die Kennzeichnung dieser Forschungsrichtung als Bildungsökonomie irreführend. Auch die sich frei von solchen Ableitungen fühlende und deswegen den Gegenstand direkt thematisierende Bildungstheorie erweist sich als uninformiert, wenn sie genau bestimmen soll, wie denn der zeitliche Horizont der Bildung in Beziehung zu ihren subjektiven und objektiven Momenten gesetzt werden kann. Sie bescheidet sich im wesentlichen damit, die zeitliche Bedingtheit der Möglichkeit von Bildung auszuweisen, allem voran die Mahnung auszusprechen, wer Bildung zeitlich eindeutig eingrenze, tue das auf Kosten ihres Gehaltes. Bildung sei als Vorgang grundsätzlich nicht abzuschließen, sie erfordere Muße, d. h. sehr sehr viel Zeit. Die Tatsache, daß die Bildungstheorie bis heute nicht wirklich rezipiert und integriert hat, was etwa die empirische Entwicklungspsychologie über Beginn, Sequenzierung, Stufen, Moratorien etc. mitzuteilen vermag, wirkt sich nun in der bildungspolitischen Diskussion fatal aus.

Die Erziehungswissenschaft ist also insgesamt nicht in der Lage, mit Studien zu belegen, daß die Reduktion von Bildungszeit bestimmte negative Wirkungen nach sich zieht. Auch die Didaktik und die Unterrichtstheorie können ihr nicht zu Hilfe kommen, denn auch hier wurden mehrheitlich die Fixierungen und Limitierungen der Schulzeit affirmiert. Mir sind keine neueren Studien bekannt, die die bildungstheoretischen Grundannahmen auch gegen die Regeln des Schulunterrichts prüfen und konkretisieren (würden). Angehende Lehrer werden durch didaktische Modelle belehrt, wie sie die zeitlichen Parameter des Unterrichtens, die für die gute Stunde oder den Ritus von Einleitung, Hauptteil und Schluß, zu nutzen haben. Das Problem liegt nicht darin, daß grundsätzlich 45 Minuten nicht sinnvoll mit Schülern zugebracht werden könnten, nicht also prinzipiell in einer spezifischen Nutzung und Einteilung von Zeit und sei es in Lektionen, sondern daß so getan wird, als wäre das der Takt des Lernens. Gerettet wird der Schultrott bislang dadurch, daß sich die Kinder nicht an den vorgegebenen Takt halten, wenn sie etwas lernen und sie ihre eigensinnigen bildenden Erfahrungen machen.

Angesichts dieser Schwäche der Erziehungswissenschaft bleibt auch der Hinweis auf eine erforderliche Intensität in den Lernvorgängen unbestimmt. Jede Behauptung, man benötige, um den gewünschten Effekt zu erzielen, X Stunden pro Woche Unterricht in den verschiedenen Fächern und das über die Dauer von Y Jahren, steht auf wackligen Füßen. Entsprechenden Plänen wird dort, wo sie rechtlich kodifiziert werden, wohl nur deswegen Vertrauen geschenkt, weil man in ihnen das Curriculum entdeckt, das man selbst absolviert hat. Die interessierte Öffentlichkeit akzeptiert, ja fordert für die gymnasiale Oberstufe mindestens drei Jahre lang drei Wochenstunden Deutsch und Mathematik, zugleich hält sie z.B. ein Jahr mit zwei Wochenstunden Pädagogik oder Jura für entbehrlich. Mehr als die als Tradition verbürgte normative Kraft des Faktischen besitzen die Curricula nicht.

Solange die Schulpädagogik über keine empirisch gehaltvolle Vorstellung von der erforderlichen Bildungszeit von Lernsubjekten in Masseninstitutionen verfügt, kann sie nur Zeit mit Stoffen anfüllen und die in Plänen zusammengetragene Masse schon als Möglichkeit der Qualität der Lerneffekte behaupten. Der Fachdidaktiker

nutzt das Zeitargument vor allem als Vehikel für sein partikulares Interesse. Wo andere begehrlieh nach einem größeren Stück aus der Stundentafel greifen, wird erklärt: In der modernen Fremdsprache brauchen wir mindestens 3 Wochenstunden in der Oberstufe. Ohne sie kann die Studierfähigkeit nicht gesichert werden! Entsprechend wird für jedes andere Fach argumentiert. Das Legitimationsmuster ändert sich auch nicht, wenn festgestellt werden kann, daß viele Studenten gänzlich ohne das in ihrem Studium auskommen, was sie dafür allererst befähigen soll, oder wenn gezeigt werden kann, daß sie es später, also im Studium, ebenso oder gar besser lernen. Wenn empirisch nachgewiesen werden kann, wie gering die Effekte der erstrittenen Stunden für die Kompetenzentwicklung durchschnittlich ausfallen (vgl. Blankertz 1986), lautet die schlichte Reaktion: Wir benötigen halt mehr Zeit.

Wo heute Pädagogen wütend, empört oder fassungslos darauf reagieren, wie die Skepsis gegenüber der Wirkung von Schulunterricht dazu dient, die Verringerung der Schulzeit zu legitimieren, steckt darin auch eine Heuchelei. Die gegen die Rationalisierungsansprüche erhobene Rede, Bildung sei nicht zu behandeln wie jedes andere Gut, sie sei kein Wirtschaftsgut und Unterricht sei kein Produktionsprozeß, Bildung verlange nach ihrem eigenen Maß, verfängt immer weniger. Es hat sich herumgesprochen, daß ein zugebilligter Zeitgewinn nicht gewährleistet, daß alle Absolventen alles lernen. Eine Verkürzung wird die guten Schüler nicht daran hindern zu erwerben, was sie an ihrem Arbeitsplatz benötigen. Die aufgeregten Kassandrarufer, das Bildungsniveau der Nation sei gefährdet, verhalten ungehört, weil sie als Lobbyismus verdächtigt werden können. Cassandra dagegen hatte recht, auch wenn ihr niemand folgen wollte.

#### IV

Nicht nur die gegen die Ansprüche von Pädagogen ins Feld geführte Sorge um den Wirtschaftsstandort Deutschland, auch das Votum für die vom Diktat der Nützlichkeit freigehaltene Bildungszeit ist vor dem Hintergrund der Apologie des Betriebs nur schwer zu teilen.

Bildungszeit war immer erkaufte mit der Verteidigung eines Privilegs. Damit die einen Zeit verausgaben konnten, um sich dem zuzuwenden, was ihre Persönlichkeit reich, ihre Seele schön machen sollte, mußten die anderen arbeiten. In kleiner Münze ist daraus die moderne zeitgenössische Bildungsexpansion geworden: mit ihren gestiegenen Übergangsquoten in den Ort der höheren Bildung und der Säkularisierung von »Einsamkeit und Freiheit« (Schelsky) in der Massenhochschule. Die Pädagogen haben dabei mitgeholfen, daß die 14-jährigen, statt in die Produktion gehen zu müssen, die Chance haben, sich länger mit allgemeiner Bildung, dabei auch mit Shakespeare, der DNS und dem Bismarckschen Reich zu beschäftigen. Die Unhaltbarkeit von romantisierenden Vorstellungen über die bildende Kraft einer frühen Konfrontation mit der Erwerbsarbeit zwingt den Autor dazu, seine Ironie zu zügeln, die ihn beim Gedanken an die bildende Wirkung der im Gymnasium interpretierten Lady Macbeth überkommt.

Was geschieht mit dem in den Bildungsinstitutionen zum »kritischen Kritiker« verdammt Langzeit-Studenten in einer Gesellschaft, die den belohnt, der sich um

die Lady nur soweit kümmert, wie sie ihm schnellen Erfolg im Examen sichert? Die heute vielen aufgezwungene Muße macht aus der Bildungszeit das Stigma der Erfolglosen, Abgehängten, Überflüssigen, der Kostgänger der Produktiven. Die lange Bildungsreise kann weiterhin nur der sich leisten, der sich in der Unfreiheit die Freiheit des Ausstiegs nehmen will oder die Bildungszeit großzügig von seinen wohlhabenden Eltern finanziert bekommt.

Die schlechte Ausstattung vieler Bildungsinstitutionen produziert wesentlich den Leerlauf. Wenn es denn wenigstens wirklich darum ginge, statt schlechter 10 Massensemester 6 produktive Semester in kleineren Veranstaltungen durchzusetzen – aber nichts spricht wirklich dafür, daß es dazu kommen könnte. Die gegen die Klagerufe ausprobierte Volte K. O. Hondrichs (vgl. den »Spiegel« vom 7.2.1994), die Langzeitstudenten seien mit ihren vielfältigen Nebenjobs die Hefe im universitären Sauerteig, gilt nur für diejenigen, die fröhlich dabei bleiben können, aus der Not die Tugend zu machen. Die Belohnung der Fixen macht kenntlich, worauf es in der Gesellschaft wirklich ankommt: auf die bedingungslose Anpassung an die wechselnden Diktate der bürgerlichen Krisengesellschaft. Nicht wer sich viel Zeit genommen hat, um sich in die Inhalte, gar noch die seines Interesses zu versenken, macht gute Figur in der Personalabteilung, sondern derjenige, der sehr schnell und gut durch das Examen gekommen ist.

Der neue Realismus ist kein Anlaß, sich über die aufklärende Kraft der Fakten zu freuen. Denn mit der nüchternen Verabschiedung der Bildungszeit als produktiv genutzter Zeit schwindet auch die Kraft zum durch Bildung ermöglichten Widerstand gegen den Betrieb. Die Pädagogen sollten dennoch nicht nur gebannt auf die blinde Geschäftigkeit außerhalb ihrer Mauern blicken, sondern sich die Zumutungen, den Raub an Lebenszeit, den sie ohne Gegenleistung täglich vollziehen, bewußt machen. Bildungszeit im öffentlichen Schulwesen wurde historisch nicht nur immer wieder gegen die erkämpft, die zumal im Wirtschaftsprozess selbst über die Zeit der Kinder und Jugendlichen verfügen wollten. Die Gewißheit der Pädagogen, Kinder und Jugendliche seien in der Schule besser aufgehoben als in der Fabrik, hat sie oft unempfindlich dafür werden lassen, daß die für die Schüler organisierte Zeit zunächst einmal deren potentieller Verfügung entzogen werden mußte. Der »Widerstand gegen Bildung« (Axmacher), den die in die Schule Gepreßten zeigen, indiziert immer auch den Widerstand gegen Bildung, den Pädagogen und die Erziehungswissenschaft zeigen.

## Literatur

- Becker, Hellmut: Fragen zum Problem der Zeit. In: *Erziehung und Bildung*. In: *Die Erfahrung der Zeit – Gedenkschrift für Georg Picht*, Stuttgart 1984, S. 172–178
- Blankertz, Herwig (Hrsg.): *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II* (2 Bde.), Soest 1986
- Blankertz, Stefan: *Legitimität und Praxis*, Wetzlar 1989
- Hondrich, Karl-Otto: Totenglocke im Elfenbeinturm. In: *Der Spiegel* 6/1994, S. 34–37
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft: *Flugschrift 7: Die Zukunft des dualen Systems*, Münster 1992
- Klemm, Klaus: Zeit ist Geld? In: *Erziehung und Wissenschaft* 12/1993, S. 14–15