

Giesecke, Hermann

Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern

Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 330-337



Quellenangabe/ Reference:

Giesecke, Hermann: Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 330-337 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311901 - DOI: 10.25656/01:31190

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311901>

<https://doi.org/10.25656/01:31190>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 3

Die Bildungspolitik ist wieder in Bewegung gekommen: Nachdem die Schulreform Ende der 70er Jahre weitgehend durch eine konservative Wende in allen Ländern und im Bund gestoppt worden war, stehen die Zeichen nun deutlich auf Veränderung. Viele Probleme in unserer Gesellschaft werden bedrängender, und die Schule soll zu ihrer Lösung mindestens beitragen. Die neuen Länder haben das westdeutsche Schulsystem nicht unverändert übernommen, neue Entwicklungen müssen mit dem KMK-Rahmen vereinbar gemacht werden. Der europäische Integrationsprozeß ist ebenso wie die kürzere Schulzeit der Gymnasien in vier der ostdeutschen Länder ein Anlaß, wieder einmal über die Dauer des Schulbesuchs bis zum Abitur zu streiten. Veränderte Qualifikationsanforderungen („Schlüsselqualifikationen“) haben die Arbeitgeber zu neuen Positionsbestimmungen in der Bildungspolitik geführt. Der Wandel der Kindheit macht ein neues Verständnis von Schule als Lebensraum erforderlich. Der Trend zu höheren Schulabschlüssen offenbart die Krise der Hauptschule immer stärker, und er „stärkt“ das Gymnasium bis zur Lähmung. Staatliche und kommunale Bildungspolitik muß reagieren.

Dieter Wunder

Die Sekundarschule – die Innovation der 90er Jahre?

Die GEW, zumindest ihr gerade wiedergewählter Vorsitzender, versucht, eine neue Positionsbestimmung zur Gesamtschule bzw. zu möglichen Zwischenschritten auf dem Weg dorthin zu finden. Kann die Sekundarschule (also die Verbindung von Haupt- und Realschule) mehr Integration ermöglichen und reformerischen Stillstand überwinden helfen?

Horst von Hassel

Wider die pragmatische Mutlosigkeit

Eine Gegenposition zu Dieter Wunders Einschätzung der
„Sekundarschule“

265

Der ehemalige Bremer Schulsenator verteidigt gegen eine pragmatische Wendung die ursprünglichen Ziele der Integration. (Dabei sei auch auf den Beitrag von Eckart Liebau in Heft 2/93 verwiesen.)

257

**Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
Brandenburger Erklärung zur Gesamtschule**

270

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) hat anlässlich ihres Bundeskongresses in Brandenburg eine Erklärung verabschiedet, die in der neuerlichen Strukturdebatte eine deutliche Position bezieht.

Ursula Dörger

Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung?

Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische
Leistungskriterien zuzulassen

275

Die KMK verhandelt zur Zeit über eine Vereinbarung zu den „Bildungsgängen und Schularten der Sekundarstufe I“. Ursula Dörger analysiert den derzeitigen Beratungsstand und stellt kritische Rückfragen, die sich am Ziel einer allgemeinen Grundbildung orientieren.

Wolfgang Klafki

Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen 289

In mehreren Bundesländern haben Parlamente bzw. Regierungen Experten-Kommissionen berufen, die Gutachten über die zukünftige Schulentwicklung der jeweiligen Länder erarbeiten sollten. Wolfgang Klafki, Vorsitzender der Bremer Kommission, stellt die übergreifenden Gesichtspunkte und die Kernelemente der Empfehlung vor.

Ernst Rösner

„Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“

Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission
„Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg

297

Die jüngste Empfehlung zur Schulentwicklung in einem Bundesland stammt aus Hamburg. Im Vergleich mit Bremen sind dort die politischen und strukturellen Ausgangsbedingungen zwar anders, aber die Gutachten kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Integration und innere Schulreform. Ernst Rösner, Mitglied der Hamburger Kommission, stellt zentrale und beachtenswerte Ergebnisse vor.

Wolfgang Böttcher

Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen

307

Neuerdings werden in der bildungspolitischen Diskussion immer häufiger ökonomische Gesichtspunkte herangezogen: zum einen als Warnung, zum anderen aber auch als 'Vorbild' und Maßstab, an dem die Schule lernen könne. Wolfgang Böttcher setzt sich kritisch mit zwei Gutachten auseinander, die Schule mit – ganz unterschiedlichen – ökonomischen Maßstäben beurteilen: dem Kienbaum-Gutachten und dem Gutachten von Lehner und Widmaier.

Andreas Gruschka

Auf dem Weg zu neuen Ufern?

Die deutschen Arbeitgeber als neue Bündnispartner der
Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung?

320

In der Regel stehen Schule und Wirtschaft in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander; Pädagogik und Ökonomie bilden keine Harmonie. Neuerdings gibt es durchaus überraschende Berührungen: Das Verständnis füreinander scheint zu wachsen. Dabei sieht Andreas Gruschka die Arbeitgeber auf dem (halben) Weg zu neuen Ufern und ist gleichermaßen von der Halbherzigkeit der Arbeitgeber wie der Kultusminister enttäuscht, die mit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht wirklich ernst machen wollen.

Hermann Giesecke

Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern

330

Scharf und einseitig polemisiert dieser Diskussionsbeitrag gegen einige in der bundesdeutschen Schul- und Hochschulpolitik liebgewordene Selbstverständlichkeiten und regt vielleicht gerade dort zu produktivem Nachdenken an, wo man dem Verfasser am nachdrücklichsten widersprechen möchte.

Jochen Schweitzer

Autonomie als Prozeß

Anmerkungen zu den Thesen von Reinhard Hoffmann

„Für eine stärkere Autonomie der Schule“

338

In Heft 1/93 hatte Reinhard Hoffmann, der Bremer Staatsrat für Bildung und Wissenschaft, „für eine stärkere Autonomie der Schule“ plädiert. Diese Replik weist darauf hin, daß „mehr Autonomie“ auch zu Schwierigkeiten führt. Um so wichtiger scheint es, mögliche „Brüche“ durch eine sorgfältige Analyse der Bedingungen und die Klärung der Zielsetzungen und Erwartungen zu antizipieren.

Gernot Lückert

Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht

341

Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung

Wenn die Autonomie der Schule gestärkt werden soll, dann bedarf es vielfältiger Unterstützungen, die anregen und sichern sollen, ohne die Eigenständigkeit wieder einzuschränken. Auch die Bildungsverwaltung soll ihren Beitrag dazu leisten.

Peter Blankenburg

Autonomie ist möglich!

Ziele und Bedingungen der pädagogischen Schulentwicklung

345

Die Forderung nach größerer Autonomie der Schule mag all diejenigen verwundern, die sich in ihrem pädagogischen Handeln gar nicht eingeschränkt fühlen. Nicht an Autonomie mangle es, sondern an den Bedingungen, die es Lehrerinnen und Lehrern möglich machen, ihre Gestaltungsräume zu nutzen.

Hartmut Ditton

**Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht,
Schule und Schulsystem**

350

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat nur in Teilbereichen zu gleichen Bildungschancen geführt. Immer noch ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Wahl des Bildungsweges sehr eng. Durch differenzierte Fragestellungen gelingt es dem Autor, diese Beziehung genauer aufzuschlüsseln und den Anteil offenzulegen, den die Schule an der „Generierung von Ungleichheit“ nach wie vor hat.

Ralf Laging

Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform

364

In der Diskussion über jahrgangsübergreifende Gruppen wird häufig auf die Jenaplanschulen Peter Petersens verwiesen. Dabei fällt es vielen schwer, die aktuellen Probleme der Schule in diesen Texten wiederzufinden. Wenn man es jedoch als eine wichtige Aufgabe ansieht, Kindern und Jugendlichen jene Erfahrungen zu vermitteln, die für ihr Aufwachsen wichtig sind, dann scheint die altersgemischte Gruppe viele Ansatzpunkte zu bieten. In der Reformschule Kassel wurden daraus Konsequenzen gezogen.

Edgar Drefenstedt

Deutsche Pädagogen in der Zeit des Kalten Kriegs

Anmerkungen zu einem Aufsatz von Peter Dudek
in Heft 1/93 der „Deutschen Schule“

383

In Heft 1/93 hat Peter Dudek die „Gesamtdeutsche Pädagogik“ des „Schwelmer Kreises“ ausführlich geschildert. Ein Zeitzeuge dieser regelmäßigen und intensiven deutsch-deutschen Treffen möchte diese Darstellung aus seiner Sicht vertiefen, verdeutlichen und an einigen Punkten korrigieren.

Neuerscheinungen:

393

- Monika Fiegert: Die Schulen von Melle und Buer ...
- Inge Hansen-Schaberg: Minna Specht
- Herrlitz/Hopf/Titze: Deutsche Schulgeschichte
von 1800 bis zur Gegenwart
- Eckart Liebau: Die Kultivierung des Alltags
- Ludwig Haag: Hausaufgaben am Gymnasium

Hermann Giesecke

Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern

Alle Anzeichen deuten darauf hin, daß wir vor einer bildungspolitischen Wende stehen. Die Kassen der Kultusminister sind eben so leer wie die der anderen Ressorts, und was von den knapp gewordenen Mitteln im Schul- und Hochschulwesen bezahlt wird, ist weitgehend ineffektiv geworden, – einerseits durch kontraproduktive Bürokratisierung, andererseits durch übertriebene Pädagogisierung. 1,7 Mio. Studenten in Universitäten und Fachhochschulen teilen sich 900 000 offizielle Studienplätze. Immer mehr Schüler drängen zum Gymnasium, 30% eines Jahrgangs verlassen die Schule mit dem Abitur. Aber dessen Wert wird von den Abnehmern, also den Hochschulen und der Wirtschaft, zunehmend in Frage gestellt; in zu vielen Fällen garantiere das Abitur nicht mehr die Hochschulreife, also die Fähigkeit, ein Studium mit Aussicht auf Erfolg beginnen zu können. Zu viele junge Menschen seien schon in den Gymnasien und erst recht später in den Hochschulen wegen mangelnder Eignung fehl am Platz. Die Folge sei, daß im Durchschnitt 20 % – in einzelnen Fächern bis zu 50 % – das Studium ohne Abschluß abbrechen, und daß diejenigen, die einen Abschluß erreichen, im Durchschnitt etwa 14 Semester, also sieben Jahre dafür brauchen. Schlimmer als die finanzielle und strukturelle Krise wirkt sich die geistige aus. Der bildungspolitische Elan der 60er und 70er Jahre ist verflogen, viele reformpädagogische Hoffnungen haben sich nicht erfüllt oder sind ins Gegenteil umgeschlagen. Zudem haben sich die Probleme verschoben, zu deren Lösung die Reformpädagogik damals angetreten war. So geht es heute kaum noch darum, die „Bildungsbenachteiligung“ der Arbeiter- und Landkinder und der Mädchen zu korrigieren, sondern darum, die „Problemkinder“ der Mittelschicht durch das Bildungssystem zu lancieren, also sozialen Abstieg zu verhindern anstatt sozialen Aufstieg zu fördern. Zudem symbolisiert die Austrocknung der Hauptschule nur die Tatsache, daß unser Bildungssystem erhebliche Ressourcen dafür vergeudet, einen immer größeren Teil der jungen Generation über Jahre zu Versagern zu stempeln, weil es ihm das abfordert, was er nicht kann – nämlich mehr oder weniger abstrakte Verbalisierung – und nicht das, was er können würde, – nämlich praktisches Problemlösungsverhalten. Resignation hat sich in Schulen und Hochschulen breitgemacht, deren institutionelle Identität in Frage steht. Was ist ihre eigentliche Aufgabe und was ist ihnen aus zeitbedingten Mißverständnissen nur zusätzlich aufgeladen worden, so daß man sich davon wieder trennen müßte? Das professionelle Selbstverständnis des Lehrerberufes steckt in einer tiefen Krise, die sich nicht zuletzt in einem hohen Krankenstand äussert, und neue, wieder motivierende pädagogische Leit motive sind nicht in Sicht.

In der alten BRD wurden solche Krisen durch zusätzliche Finanzmittel zugedeckt. Nun müssen wir wohl davon ausgehen, daß die Ausgaben für das öffentliche Bildungssystem auf absehbare Zeit nicht mehr in nennenswertem Umfang erhöht werden können; jedenfalls ist schon wegen der Kosten für die Deutsche Einheit eine Kostenexplosion wie in den 60er und 70er Jahren kaum mehr vorstellbar. Es wird im wesentlichen darum gehen müssen, innerhalb des Bildungssektors Umschichtungen vorzunehmen – also z. B. mit der Streichung des 13. Schuljahres flächendeckende Kindergärten zu finanzieren – und zu rationalisieren, also die Bildungseinrichtungen effektiver zu organisieren. Dazu müssen aber eine Reihe bildungspolitischer Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden, weil sie – gemessen an der eigentlichen Aufgabe von Schule und Hochschule – unnötige Kosten verursachen. Einige davon möchte ich kurz mit der Absicht skizzieren, aktuelle Forderungen nach finanzpolitisch begründeten Reglementierungen einer Kritik zu unterziehen.

Der wesentliche Zweck des Schul- und Hochschulsystems müßte doch wohl sein, den Schülern bzw. Studenten die Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen, soweit dies mit den Mitteln des Unterrichts bzw. der akademischen Lehre möglich ist. Dieser Zweck ist auch nicht strittig, wenn man den öffentlichen Bekundungen der Beteiligten Glauben schenken will. Aber die Wirklichkeit entspricht dem nicht. Die zuständigen öffentlichen Instanzen wie die staatliche Administration, die einschlägigen Verbände und Gewerkschaften, ja selbst die zuständigen Wissenschaften haben keineswegs die je individuelle Bildungsgeschichte des Schülers bzw. Studenten im Blick, sondern die Interessen derjenigen, die von deren Existenz leben: der Bürokraten, der Lehrer, der Professoren. Bildungspolitische Entscheidungsprozesse verlaufen längst nicht mehr in einem allgemeinen öffentlichen Diskurs, der getragen wird von individuellem Sachverstand, sondern sie werden geprägt von Funktionären, die den ideologischen und materiellen bzw. Status-Interessen derjenigen verpflichtet sind, denen sie ihre Funktion verdanken. Dieser Mechanismus der bildungspolitischen Willens- und Entscheidungsfindung ist unserer demokratischen Verfassungs- und Gesellschaftsstruktur durchaus angemessen, aber die Resultate zielen eben nicht darauf, die Bildungsentwicklung der Schüler und Studenten optimal zu fördern. Diese institutionelle Verfestigung ist – im Unterschied zu der Entwicklung in anderen gesellschaftlichen Bereichen – im Bildungssektor verhältnismäßig neu, aber die Folge ist hier wie anderswo, daß die Repräsentanten ihre eigenen Interessen nach Selbsterhalt und Expansion entwickeln. Hauptziel solcher Verbände ist die Vermehrung derer, die sie vertreten, und die öffentlichen Haushalte werden dafür ständig unter Druck gesetzt. In diesem Kontext agieren auch die in Fachverbänden verfaßten Wissenschaften. Deren Untersuchungen pädagogischer Probleme zum Beispiel führen fast durchweg zum selben Ergebnis: Das Personal muß vermehrt werden, obwohl die Lebenserfahrung – z. B. in der Wirtschaft – dafür spricht, daß irgendwann Ressourcen auch umgeschichtet werden können, wenn sich die Aufgaben verschoben haben. In der Bildungspolitik wie in den anderen Politikbereichen – die Ärzteverbände haben es gerade vorgeführt – hat sich eine unerträglich gewordene Anspruchshaltung gegenüber den öffentlichen

Händen etabliert, die das Sparen immer den anderen überläßt und die deshalb so schwer zu korrigieren ist, weil sie inzwischen ja den Sinn solcher Organisationen fundiert. Die Probleme der Kinder, Jugendlichen und Studenten werden dabei eher ausgebeutet als gelöst. Die Bildungsinteressen der Schüler und Studenten sind in dieser institutionellen Verfestigung längst nicht mehr vertreten.

Besonders deutlich wurde dies in der Vergangenheit an den Hochschulen, die ja im Rahmen ihrer Autonomie ihre Studiengänge und Studienordnungen weitgehend selbständig haben konstruieren können. Herausgekommen sind dabei im wesentlichen Marktgesprächen der beteiligten Fächer und Hochschullehrer, das Ergebnis war nicht die Ermöglichung optimalen Studierens, sondern ein überzogener Stoff-Kanon, in den jeder Beteiligte so viel wie möglich von dem hineinstopfen wollte, was aus seiner Sicht bzw. aus der Sicht seiner Interessenten wichtig schien. Insofern ist der heute oft zu hörende Vorschlag, die Studienordnungen sollten neu gefaßt, nämlich entrümpelt werden, nach aller Erfahrung zum Scheitern verurteilt, weil das dafür vorgesehene Verfahren sich als ungeeignet erwiesen hat. Die bessere Alternative ist nicht eine bessere Studienordnung, sondern deren möglichst weitgehende Wiederabschaffung, d. h. die Wiederfreigabe des je individuellen Studierens, – jedenfalls gilt das für die Geisteswissenschaften, deren Fehler es war, sich in den 70er Jahren auf solche, ihnen wesensfremde Reglementierungen eingelassen zu haben.

Aber in dieser Frage treffen wir auf einen Mythos, den ich den Kanon-Mythos nennen möchte, die Vorstellung nämlich, der Abiturient müsse eine bestimmte Menge Wissen – eben einen Kanon – sich einverleibt haben, um damit ein Studium beginnen zu können, an dessen Ende wiederum eine bestimmte Wissensmenge in seinem Kopf zu sein habe, damit er so ausgestattet erfolgreich einen Beruf ergreifen könne. Diese Kanon-Idee ist eine schulpädagogische Fiktion, erdacht zu dem Zweck, den sich über Jahre erstreckenden Unterricht als eine sinnvolle Addition von Unterrichtsstoffen zu rechtfertigen. Im Berufsleben jedoch verlaufen geistige Entwicklungen, herausgefordert durch Bewährungssituationen, ganz anders. Da wird kein Kanon abgefragt, da muß vielmehr das vorhandene und durch weitere Erfahrung und Bewährung sich vertiefende Potential an Wissen immer wieder zur Lösung von Aufgaben neu mobilisiert und strukturiert werden.

Der Kanon-Mythos schlägt sich auch nieder in der Forderung nach einem Zentralabitur: An einem bestimmten Tage sollen alle Abiturienten eines Bundeslandes dieselben schriftlichen Prüfungsaufgaben lösen, – ein auf den ersten Blick bestechender Gedanke, der ein Höchstmaß an gerechter Beurteilung zu versprechen scheint. Aber dieses Verfahren setzt voraus, daß vorher an allen Schulen dieses Bundeslandes dasselbe unterrichtet wurde, möglichst mit denselben Ergebnissen und in demselben Tempo und Umfang. Das Problem ist nur: Wer soll mit welcher Legitimation und mit welcher Begründung einen solchen Kanon festlegen, also für ein ganzes Bundesland entscheiden, was unterrichtet werden soll und was nicht? Dafür gibt es weder eine plausible pädagogische – also bildungstheoretische – noch eine wissenschaftliche, also sachlich zwingende Rechtfertigung. Schon über

die scheinbar einfache Frage, was man denn zuerst lernen müsse, damit man danach etwas Schwierigeres lernen könne, gehen die Ansichten der zuständigen Experten weit auseinander. Übrig bliebe also die rein politische Entscheidung. Natürlich würden die Politiker solche Entscheidungen nicht allein treffen, da würden Gremien gebildet mit Vertretern der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaft u.s.w. Nach allen Erfahrungen, die wir mit solchen Gremien in den letzten 25 Jahren außerhalb wie innerhalb der Hochschulen gemacht haben, kann man davor nur warnen. Auf diesem Wege sind bisher immer nur Maximal-Konstruktionen zustande gekommen, weil die Beteiligten nicht aus der Lernperspektive der Schüler und Studenten denken, sondern nach dem Motto agieren, daß die Gruppe, die man vertritt, umso bedeutsamer erscheint, je mehr Stoff ihr Funktionär für einen solchen Kanon zur Geltung bringen kann. Der relativen Willkürlichkeit eines solchen Kanons entspräche die Instrumentalisierung der Sachverhalte, die immer nur den Prüfungserfolg im Auge haben würde. Geisteswissenschaftliche Gegenstände und Themen können – abgesehen von schlichten Tatsachen – aber nicht nach „richtig“ und „falsch“ beurteilt werden, sie bedürfen der Interpretation, und insofern ist ihre „Wahrheit“ letztenendes unentscheidbar. Der Lehrplan mag Stoffe und Themen im Sinne eines pragmatischen politischen Konsenses vorschreiben, aber es ist ein Unterschied, ob etwa das Thema „Nationalsozialismus“ im Hinblick auf eine vom Unterrichtsprozeß selbst losgelöste abstrakte Prüfungsfunktion hin vom Lehrer behandelt wird, oder ob er mit seiner Klasse bestimmte Akzente setzen kann, die dann auch in die spätere Prüfungsaufgabe eingehen können. In den Geisteswissenschaften ist die Prüfung Ergebnis eines Lernprozesses, nicht ihr Ausgangspunkt. Der Kanon-Mythos verführt dazu, die Studierfähigkeit von Abiturienten an ihren Vorkenntnissen zu beurteilen. Entscheidend ist aber, ob dieser Abiturient gelernt hat, selbständig zu arbeiten, auf diese Weise auch Wissenslücken zu schließen vermag, ohne dafür immer gleich einen Lehrer oder gar eine Lehrveranstaltung zu benötigen. Das setzt allerdings voraus, daß der Abiturient in den einzelnen Fächern realistische Noten bekommen hat, die ihm seine Stärken und Schwächen erkennen helfen. Der pädagogische Zeitgeist hat jedoch die schlechte Note mit der Aura persönlicher Kränkung umgeben, tatsächlich ist aber für die Selbsteinschätzung und damit für die weitere Zukunftsplanung die schlechte Note genauso wichtig wie die gute. Wenn jemand z. B. in Mathematik ein „gut“ bekommen hat – vielleicht, weil man ihm die Durchschnittsnote, die unsinnigste aller denkbaren Noten, nicht vermessen wollte – er tatsächlich jedoch eher ein „mangelhaft“ verdient hätte, dann muß man sich nicht wundern, wenn er auf die Idee kommt, Mathematik oder mathematisch relevante Fächer in Verkennung seiner Kompetenz zu studieren. Die Durchschnittsnote ist deshalb die dümmste aller Noten, weil sie den pädagogischen Sinn unterschiedlicher Leistungen in unterschiedlichen Fächern zerstört, der darin besteht, die dabei erkennbaren Stärken und Schwächen für die weitere Lebensplanung zu berücksichtigen.

Die Schule ist heute nicht mehr in erster Linie eine Disziplinierungsanstalt, sondern zu einer Bildungsdienstleistung geworden; sie dient Kindern dazu, ihre individuellen Fähigkeiten zu entfalten in der Auseinandersetzung mit

den Forderungen, die die Sachen der einzelnen Schulfächer stellen. Dabei sind in einer rasch sich wandelnden Gesellschaft, deren Berufsstrukturen ständig in Bewegung sind, formale Fähigkeiten wichtiger als inhaltliche Wissensmassen. Wissen, wie man etwas erfahren kann, was man wissen möchte; ein Thema sorgfältig recherchieren zu können; die Ergebnisse werbend für die Sache – und damit auch für die eigene Person – anderen präsentieren zu können; das moderne Kommunikationssystem optimal nutzen zu können, – dies z. B. sind solche formalen Fähigkeiten. Ohne sie bliebe noch so viel Kanon-Wissen praktisch bedeutungslos. Anstatt dieser Einsicht Rechnung zu tragen, streiten sich die Kultusminister darüber, wie man den Stoff von 13 Schuljahren auf 12 verteilen könne, wenn man das 13. Schuljahr denn in Angleichung an eine europäische Regelung streichen würde. Als ob der Stoff-Kanon eine vom Schicksal vorgegebene Last sei! Nicht durch solche Maßnahmen wird die Studierfähigkeit gefördert, sondern durch eine steigende Anforderung an die Eigenarbeit, sprich: Hausarbeit. Eine Deutschstunde in der gymnasialen Oberstufe z. B. kostet zuviel, wenn sie nicht durch etwa zwei Stunden privater Lektüre vorbereitet wird. Wahrscheinlich könnte man mit vier Stunden Unterricht pro Tag zumindest in der Oberstufe auskommen und dabei das 13. Schuljahr durchaus einsparen, wenn der Unterricht als ein relativ knappes Wirtschaftsgut betrachtet würde, das nicht zum geistigen Nulltarif angeboten werden kann.

Auf der Ebene des Kanon-Mythos ist also – das zeigen die Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre – weder der Schulunterricht noch das Studium effizienter zu gestalten. Nötig ist vielmehr ein radikaler Perspektivenwechsel, weg von den Wissensmassen und hin zum lernenden Subjekt, und damit auch zu dessen persönlicher Verantwortung für seinen Bildungsweg, die ihm die teilweise infantilisierende Pädagogisierung der Universitäten weitgehend genommen hat. Ein geisteswissenschaftliches Studium z. B. ist ganz überwiegend ein privates Lektüre-Studium, und die Teilnahme an einem Seminar hat nur Sinn, wenn jeder Teilnehmer sich entsprechend vorbereitet hat, sonst vergeudet er seine und seiner Dozenten Zeit. Wem soviel Lektüre auf den Nerv geht, der tanzt in den Geisteswissenschaften auf der falschen Party und kann nicht erwarten, daß ihm als Kompensation dafür ein Motivationskindermädchen an die Seite gestellt wird. Die ausgeklügelten Studienordnungen haben jedoch zu der Vorstellung geführt, es genüge, an möglichst vielen Lehrveranstaltungen unvorbereitet teilzunehmen, – entsprechend den in Semesterwochenstunden-Zahlen ausgedrückten Anweisungen. Hat man diese Zeit in sinnlos überfüllten Hörsälen abgesehen, dann ist Feierabend. Ganz fern liegt inzwischen der Gedanke, man könne das Studieren dadurch fortsetzen, daß man mit anderen über das gerade Gehörte weiter diskutiert, dabei Literaturkenntnisse austauscht und entsprechende Empfehlungen weitergibt. Sechzehn Semesterwochenstunden und mehr für ein geisteswissenschaftliches Studium sind eine erhebliche Verschwendung von Ressourcen; warum sagt man den Studierenden nicht, was man von ihnen am Ende, nämlich bei der Prüfung erwartet (z. B. vier pädagogische Klassiker oder/und drei reformpädagogische Schulversuche nach eigener Wahl zu kennen)? Dann könnten sie selbst entscheiden, wieviel Semesterwochenstunden sie dafür brauchen und würden nicht wie jetzt sowohl irre-

geführt wie auch bestraft, wenn sie mit sechs oder acht Stunden auskommen. Zur persönlichen Verantwortung für den eigenen Bildungsweg gehört auch, den Kern der benötigten Fachliteratur zu kaufen, bzw. auf die Wunschliste für Geburtstag und Weihnachten zu setzen; öffentliche Bibliotheken jedenfalls sind nicht dazu da, massenhaft die meist preiswerten Lehrbücher vorrätig zu halten, während die Umsätze der Klamotten-Industrie ständig steigen und ohne eigenes Auto eine Studentenexistenz schon gar nicht mehr zumutbar erscheint.

Damit ist eine weitere heilige Kuh der Bildungspolitik angesprochen, daß nämlich Bildung nur dann von Wert sei, wenn sie möglichst nichts kostet bzw. nur die Allgemeinheit etwas kostet. Diese Moral ist in manchen Bundesländern durch die generelle Lernmittelfreiheit nicht wenig gefördert worden. Begründet wird sie u. a. damit, daß die Bedürftigkeit der Bedürftigen nicht offenkundig werden dürfe, weshalb man jedem diese Subvention zukommen lassen müsse, obwohl es sparsamer wäre, jede Schule mit einem Fond auszustatten, aus dem sie für ihre Bibliothek Schulbuchexemplare kaufen könnte, um sie dann an diejenigen auszuleihen, die bedürftig sind oder sich dafür halten. Die dem entgegenstehende Moral erscheint mir einigermaßen merkwürdig, und ich bin ziemlich sicher, daß sie nicht von den Betroffenen erfunden wurde, sondern wiederum von denen, die vom Betroffensein anderer pädagogisch-ideologisch leben. Wir können keine solidarische Gesellschaft fordern, wenn wir diejenigen, die helfen sollen, nicht von denjenigen unterscheiden, die der Unterstützung bedürfen, zumal dieser Unterschied längst nicht mehr naturwüchsig ist, sondern fließend: Oft genügt schon eine Scheidung, um von der einen Gruppe in die andere zu wechseln. Jedenfalls wird die Erwartung, daß Bildung zum finanziellen Nulltarif zu haben sein müsse, vielfach auch zur Anspruchshaltung gegenüber den Anforderungen, die die Sache stellt: Auch das Lernen und Studieren soll so wenig wie möglich kosten, – an Zeit, Energie, Motivation. Studierfähig für ein geisteswissenschaftliches Fach ist jeder Abiturient, der viel und intensiv zu lesen bereit ist und der einen Teil seiner Konsumausgaben in seine Lehrbücher steckt, – mag sein Wissens-Kanon am Anfang des Studiums noch so dürftig sein. Insofern treffen Forderungen nach einer Spezialisierung der gymnasialen Oberstufe auf bestimmte Studienrichtungen (geisteswissenschaftlich; naturwissenschaftlich) mit entsprechender Beschränkung der Studienberechtigung das Problem nicht. Wer z. B. in einer naturwissenschaftlichen Einführungsvorlesung kein Wort versteht, sitzt im falschen Hörsaal; ist er dennoch besessen von der Sache, muß er eben „Nachhilfe“ organisieren.

Der Kanon-Mythos wird heute vor allem am Leben erhalten durch die Idee der Praxisorientierung des geisteswissenschaftlichen Studiums, also wiederum durch die Vorstellung, man könne mit einem bestimmten Wissens-Kanon sich optimal auf einen bestimmten Beruf vorbereiten, was aus der Sicht der Studenten dann zu der Angst führt, nur ja nichts zu lernen, was nicht möglichst unmittelbar und direkt diesem Ziel dient, – eine Einstellung, die auch nur wieder die Lernmotive korrumpiert. Warum soll der spätere Lehrer, der z. B. Geschichte studiert, etwas anderes dabei lernen als der spätere Journalist oder Lektor? Die Erfahrung der vergangenen Jahre hat

im Gegenteil gezeigt, daß der berufsspezifische Wert eines geisteswissenschaftlichen Studiums gerade nicht in dem liegt, was die Studienordnungsmacher sich ausgedacht haben, sondern in seinem allgemeinbildenden Charakter. Mit anderen Worten: Für den späteren beruflichen Wert eines geisteswissenschaftlichen Studiums ist es ziemlich gleichgültig, was jemand in seinem Fach studiert hat, wenn er es nur so intensiv wie möglich getan hat und so, daß er dabei die erwähnten formalen Fähigkeiten gefestigt hat. Es ist eben diese allgemeinbildende Dimension des geisteswissenschaftlichen Studiums, die flexibel und disponibel macht für eine ganze Bandbreite von Berufen, in die man sich dann jeweils speziell einarbeiten muß. Jeder Berufstätige weiß, daß er vieles, wenn nicht sogar das wichtigste erst im Rahmen seiner Berufstätigkeit gelernt hat, nicht vorher. Das hängt mit der Tatsache zusammen, daß wir nicht alles wichtige an einem einzigen sozialen Ort lernen können.

An der Universität kann man z. B. nicht lernen, wie man mit Kindern umgeht, weil es dort aus gutem Grunde keine Kinder gibt. Vor einigen Jahren konnten z. B. Absolventen des eher exotisch anmutenden Studiengangs „Freizeitpädagogik“ in der Wirtschaft gut bezahlte Positionen finden, wenn sie zusätzlich einen intensiven Informatik-Kurs absolvierten. Der Titel „Freizeitpädagogik“ interessierte die Betriebe offensichtlich gar nicht, sie gingen vielmehr nicht zu Unrecht davon aus, daß Pädagogen Leute sind, die anderen etwas beibringen können. Das Beispiel zeigt, daß die in Frage kommenden Berufsstrukturen so differenziert geworden sind, daß sie gar nicht mehr in spezifische Studiengänge zu fassen sind. Es gilt also die alte Einsicht wieder zu entdecken, daß die berufsbildende Qualität des geisteswissenschaftlichen Studiums in seinem allgemeinbildenden Charakter zu sehen ist und daß demzufolge alle Reglementierungen, die dem zuwiderlaufen, die berufliche Qualität des Studiums behindern. Der Student kann heute nicht mehr mit einem bestimmten Beruf rechnen, sondern muß sich nach dem Abschluß des Studiums auf den Markt begeben und sehen, was ihm dort angeboten wird. Er muß sich also in eigener Verantwortung marktfähig machen, kein Studiengang kann mehr eine bestimmte berufliche Funktion versprechen, und deshalb müssen die Studierenden auch in einem höchstmöglichen Maße das Recht erhalten, ihre Studienschwerpunkte und ihre Fächerkombinationen selbst zu wählen. Auf diesem Hintergrund macht es auch Sinn, eine Zwischenprüfung wie etwa das Vordiplom als Studienabschluß eines Grundstudiums zu akzeptieren. Warum sollte dies den Studierenden nicht selbst überlassen bleiben, wenn sie dabei eine Chance für ihre berufliche Perspektive sehen? Möglicherweise sind manche von ihnen für die Wirtschaft deshalb interessant, weil sie dem laschen Stil einer zu langen Studienzeit noch nicht erlegen sind, sondern endlich eine ernsthafte Berufsbewährung wünschen. Jedenfalls würde ein solches Grundstudium die allgemeinbildenden Fähigkeiten erhöhen und wäre somit nicht sinnlos. Viele beginnen auch ein Studium mit falschen Erwartungen und wünschen diese Entscheidung so gut wie möglich zu korrigieren. Dann ist es immer noch besser, dies mit einem Abschluß zu tun, als sich in die Reihe der unmotivierten Langzeitstudenten zu begeben. Solange es keine attraktiven Alternativen seitens der Wirtschaft gibt – die Ausbildung in den gewerblichen

Lehrberufen ist weitgehend veraltet, weil sie zu spezialisiert ist und auf dem allgemeinbildenden Niveau der Hauptschul-Abgänger aufbaut – werden viele Schüler und Schülerinnen das Abitur erreichen und anschließend studieren wollen. Diese Absicht ist nicht per se unsinnig, weil dadurch ihr Marktwert erhöht werden kann. Regulieren kann das nur der Arbeitsmarkt, weder das Zentralabitur noch eine andere Reglementierung aus der Mottenkiste der 70er Jahre. Nicht wenige sehen allerdings in der Hochschule eine willkommene soziale Nische, die ihnen die Flucht aus der Verantwortung für den Lebensunterhalt erlaubt. Das wird sich nicht verhindern lassen, solange jemand diesen Unterhalt für sie bezahlt.

Eine wesentliche Tendenz unserer Zeit ist die Individualisierung der Lebensverhältnisse und damit auch der Zukunftsperspektiven. Darauf sind unsere institutionell erstarrten Mammut-Organisationen namens Universität nicht vorbereitet. Deshalb hat es auch keinen Sinn, einfach nur mehr Geld in sie hineinzupumpen, solange sie nicht wieder die Autonomie und Selbstverantwortung des Studierens nicht nur als das maßgebende akademische Verhalten, sondern auch als ernsthafte Kostenentlastung begreifen. Es ist nach dem bisher Gesagten nicht weiter verwunderlich, daß diese Forderung in den gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen kaum erhoben wird; sie liegt nicht im Interesse der erwähnten Verbände und Administrationen. Diese können die Mündigkeit und Autonomie derer, denen sie ihre Existenz verdanken, nicht gebrauchen. Sie benötigen Studierende, die ihr Studium nicht in die eigenen Hände und Köpfe nehmen, sondern in Massen isoliert hilflos auf jemanden warten, der sie weiterhin an die Hand nimmt. Die selbständig Studierenden sind kaum verwaltungsfähig und verunreinigen die Planstellenberechnungen. Nachhaltig zu verändern wäre die Lage wohl nur dadurch, daß die Universitäten sich einen Teil ihres Etats von den Studierenden holen bzw. zurückholen müßten, was wiederum nur in einer Form geschehen könnte, die die Studierenden nicht zusätzlich finanziell belastet. Jedenfalls könnte ein wenig Marktwirtschaft mehr bewirken als jede denkbare Reglementierung.

Die Individualisierung der Lebensentwürfe und Bildungsperspektiven muß aber darüber hinaus zu einer allgemeinen Konstruktion des Bildungswesens führen, die keine einmal getroffene Schul- oder Berufsentscheidung unwiderruflich macht. Auch in Zukunft muß z. B. jemand ohne Abitur unter bestimmten Bedingungen grundsätzlich ein Studium aufnehmen können ebenso wie ein anderer, der seine berufliche Erfahrung irgendwann durch ein Studium erweitern möchte. Alle gegenwärtig in der Öffentlichkeit verbreiteten zusätzlichen Reglementierungen, die etwa den Hochschulzugang auf welche Weise auch immer beschränken wollen, gehen am Kern des Problems vorbei. Entlasten könnten nur attraktive Alternativen, die nicht in Sackgassen führen.

Hermann Giesecke, geb. 1932, Prof. Dr., Lehramtsstudium, Tätigkeit in der außerschulischen Jugendbildung, Studium der Pädagogik, Geschichte und Philosophie, Professor für Pädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Göttingen.

Anschrift: Kramberg 10, 37120 Bovenden – Lenglern