

# Die Zukunft unserer Bildung

Von Hans Maier

Das Bildungswesen unseres Landes ist in den letzten zwölf, fünfzehn Jahren ausgebaut worden wie nie zuvor. Die Forderungen der Bildungsreformer – mehr Abiturienten, mehr Lehrer, neue und bessere Schulen und Hochschulen, mehr Ausgaben für die Bildung, sind heute zum größten Teil erfüllt, ja überfüllt. Dennoch ist das Ergebnis so vieler Mühen nicht Zufriedenheit, sondern Unbehagen: die Luft ist erfüllt mit Klagen über Schulstreß, *numerus clausus*, sinkende Bildungs- und Berufschancen für die junge Generation. Wie kommt es, daß eine mit so großen Hoffnungen und zunächst von allen Parteien einvernehmlich unternommene Bildungsexpansion in offensichtlich krisenhafte Zustände hineingeführt hat?

Um diese Frage zu beantworten, genügt es nicht, den Blick nur auf das Bildungswesen zu richten. Man muß auch das Beschäftigungssystem sehen, den Zusammenhang von Bildung und Beruf. Auch spezifisch deutsche Überlieferungen einer engen Verbindung von Bildungs- und Berechtigungswesen sind zu bedenken, ebenso die vom Grundgesetz gewollte »Steuerlosigkeit« des Markts der Bildungsgüter. Bildungsexpansion und Bildungsreform waren ja nicht nur – wie viele Pädagogen und Bildungsplaner meinten – innere Vorgänge einer »pädagogischen Provinz«; sie vollzogen sich in einem System von Zusammenhängen und Abhängigkeiten, in dem Bildungsinhalte und Bildungsgänge mit Abschlüssen, Berechtigungen, Erwartungen an Einkommen und Sozialprestige, Marktchancen und Berufsmöglichkeiten verknüpft waren. Das war der ersten Generation der Bildungsplaner und -politiker noch kaum bewußt. Sie hat daher die Außenwirkungen und Nebenfolgen der Bildungsreform zu wenig bedacht. Heute, da die Bildungsexpansion an ihre ökonomischen Grenzen (und die des Berufsmarkts) stößt, wird der Öffentlichkeit wieder bewußt, daß Veränderungen im Schul- und Hochschulbereich Auswirkungen in der ganzen Breite von Wirtschaft und Gesellschaft haben. Es ist daher für die Zukunft unserer Bildung wichtig, daß die Möglichkeiten, Grenzen, inneren Gesetzlichkeiten unseres Bildungswesens von allen, die es angeht – Eltern, Lehrern, Schülern, Studenten – frühzeitig erkannt werden, damit die Angebote in ihrer Breite richtig ausgeschöpft werden, keine Engpässe entstehen und nicht falsche Ansprüche den einzelnen an der Wirklichkeit von Beruf und Leben scheitern lassen.

Ich beginne mit einem Rückblick, einer Bilanz der Bildungsreform oder dessen, was man darunter verstanden hat (I). Daran schließt sich die Frage, wo die Ursachen für die heute sichtbar werdenden Schwierigkeiten und Störungen liegen: Ist die Bildungsreform fehlgesteuert worden? Oder hat die Erfüllung vieler Forderungen neue Probleme geschaffen? Oder haben unvorhersehbare Ereignisse (Geburtenrückgang) die Bildungsreformer aus dem Gleis gebracht? (II). Es folgt ein Blick auf die gegenwärtigen und künftigen Probleme unseres Bildungswesens – Probleme, die schon heute weniger innerhalb der Bildung, sondern zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem liegen (III). Und endlich soll nach dem Verständnis von Bildung gefragt werden, das der Bildungsexpansion in den vergangenen Jahren zugrundelag – und nach einem neuen Verständnis für die Zukunft unseres Bildungswesens.

## I. BILDUNGSREFORM – ERFÜLLT ODER ÜBERERFÜLLT?

Die Bildungsreform ist stark beeinflusst, wenn nicht gar ausgelöst worden durch eine Reihe bildungspolitischer Autoren und Schriften in den frühen sechziger Jahren: ich nenne nur Becker, Edding, Dahrendorf, Hamm-Brücher. Am bekanntesten wurde Pichts Warnruf »Die deutsche Bildungskatastrophe«; er löste nicht nur Bewegung in der Publizistik aus, sondern beeinflusste jahrelang die Bildungs-, Finanz- und Gesellschaftspolitik der Bundesrepublik. Es kam zu einer Expansion der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen und schließlich zu einer Expansion der Studienplätze und der akademischen Berufspositionen: aus neuen Schulen gingen neue Abiturienten hervor, und diesen folgten neue Studienplätze und neue Planstellen des öffentlichen Dienstes.

Picht machte folgende Rechnung auf: angesichts der Bevölkerungsentwicklung und der zunehmenden Übertritte in die weiterführenden Schulen müsse im Jahre 1970 – er selbst schrieb im Jahre 1964 – praktisch jeder Abiturient ein Lehrerstudium beginnen, damit der Bedarf an Lehrern in den siebziger Jahren gedeckt werden könne. Er erhob die Forderung, daß die Abiturientenzahl wenigstens verdoppelt werden müsse.

Wie sieht das Ergebnis aus? 1964 hatten wir etwa 50 000 Abiturienten, zehn Jahre später, 1974, 138 000. Ich runde die Zahlen etwas ab. Es wurde also nicht nur eine Verdoppelung, wie Picht gefordert hatte, sondern fast eine Verdreifachung erreicht. Mittlerweile haben wir im Bundesdurchschnitt die volle Verdreifachung, und die Zahlen bewegen sich auf eine Vervielfachung zu, vor allem, wenn man die in manchen Ländern stark geöffneten Nebenwege einbezieht.

Kleine Fußnote historischer Art: Vom Beginn der preußischen Statistik, also etwa von den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts an, bis zum Jahre 1950 oder auch nach 1955 betrug der Anteil der Abiturienten an der Gesamtbevölkerung nie mehr als vier Prozent, meist zwischen zwei und vier Prozent. Jetzt, innerhalb von zwanzig Jahren, eine Verdreifachung und demnächst eine Vervielfachung. Wenn man sich die historische Entwicklung einmal vor Augen führt, begreift man, daß ein derartiger Sprung selbstverständlich seine Probleme mit sich bringt.

*Lehrer*

Die zweite Forderung, Hand in Hand mit der ersten, lautete: mehr Lehrer und dementsprechend kleinere Klassen. Auch hierzu zwei Zahlen: 1964 waren in der Bundesrepublik im öffentlichen Schuldienst, die privaten Schulen einmal abgerechnet, 296 000 Lehrer beschäftigt, 1975 sind es 469 800. Die Zunahme ist jedoch je nach Schulart sehr unterschiedlich. Ich ziehe hier eine Statistik des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, nämlich Grund- und Strukturdaten 1975, heran.

Die stärkste Zunahme gab es bei den Sonderschullehrern, von 9600 (1964) auf 31 000 (1975), also eine Verdreifachung. Die Realschulen verzeichneten den nächsthöchsten Anstieg von 22 600 (1964) auf 52 500 (1975), etwa das Zweieinhalbfache. Die Realschule ist die eigentliche Aufstiegsschule in diesem Jahrzehnt geworden.

Eine kräftige Zunahme hatten auch die Gymnasien, wo das Lehrpersonal sich fast verdoppelte von 52 200 (1964) auf 102 000 (1975). Die schwächste Zuwachsrate zeigt sich bei den berufsbildenden Schulen: 44 200 (1964) auf 60 200 (1975).

Hier wird bereits ein Defizit sichtbar: Die Bildungsreform hat sich im wesentlichen auf die allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen konzentriert und die berufsbildenden Schulen hintangesetzt.

### *Übergang auf weiterführende Schulen*

Dritte Forderung der Bildungsreformer: mehr Übertritte in weiterführende Schulen. Wenn man sich dabei auf die allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen konzentriert, sehen wir auch hier eine erhebliche Zuwachsrate. Ich greife hierfür die 7. Klassen heraus, weil viele Realschulen erst mit der 7. Klasse beginnen; auf diese Weise kann man einen Vergleich ziehen zu Hauptschulen, Gymnasium und Gesamtschule. 1963 gingen noch 70 Prozent aller Schüler in die Hauptschule. 1973 sind es nur noch rund 50 Prozent. Die entsprechenden Zahlen für die anderen Schularten lauten: Realschule 1963 13 Prozent, 1973 22 Prozent; Gymnasium 1963 16 Prozent, 1973 25 Prozent. Hinzu kommen 1973 3,3 Prozent für die Gesamtschule, die es 1963 noch nicht gab. Insgesamt also eine sehr starke Verlagerung weg von der Hauptschule hin zur Realschule, zum Gymnasium und zur Gesamtschule.

### *Schüler-Lehrer-Relation*

Vierte Forderung der Bildungsreformer: bessere Schüler-Lehrer-Relation. Hier habe ich Vergleichszahlen für den Zeitraum von 1961 bis 1973. Im Bundesdurchschnitt veränderte sich die Schüler-Lehrer-Relation wie folgt: An Grund- und Hauptschulen von 35,7 (1961) auf 29,3 (1973); an Sonderschulen von 20,1 (1961) auf 13,3 (1973). An Realschulen von 23,0 (1961) auf 22,8 (1973), also nur eine sehr geringe Verbesserung; allerdings waren dort die Verhältnisse schon von Anfang an günstiger. Lediglich bei den Gymnasien zeigt sich eine Verschlechterung von 17,4 (1961) auf 18,8 (1973). Schließlich die Berufsschule: Kamen 1961 64,5 Schüler auf einen Lehrer, so sind es 1973 57,3 – die sehr ungünstige Ausgangssituation konnte also nur leicht verbessert werden.

### *Soziale und regionale Verteilung*

Fünfte Forderung der Bildungsreformer: bessere soziale und regionale Verteilung. Diese Forderung ist seinerzeit recht allgemein erhoben worden, gestützt auf mehrere soziologische Untersuchungen. Man faßte alle Benachteiligungen in der Figur des im Bayerischen Wald wohnenden katholischen Landmädchens zusammen – also Hauptbenachteiligte: Mädchen, Katholiken und auf dem Land Wohnende. Deshalb zielte die Bildungsreform auf eine Kompensation sowohl zwischen den Konfessionen als auch zwischen Stadt und Land (regionaler Ausgleich), sowie zwischen den sozialen Schichten (sozialer Ausgleich).

Auch hier sind sichtbare Erfolge zu verzeichnen, freilich nicht bis zu dem Grad, daß sich Struktur und Schichtung der Gesamtbevölkerung im Bildungswesen in allen Schularten exakt abbilden. Meine These ist, daß man das auch realistischerweise kaum je erwarten und erreichen kann. Aber daß sich der Anteil der Benachteiligten, vor allem der Arbeiterkinder, erheblich erhöht hat, am stärksten übrigens im Gymnasium, dieses Ergebnis steht fest.

### *Bildungsausgaben*

Sechste Forderung der Bildungsreformer: mehr Ausgaben für die Bildung. In diesem Punkt sieht die Bilanz in der Tat sehr beeindruckend aus. 1965 gaben Bund, Länder und Kommunen für die Bildung 15,6 Milliarden DM aus bei einem Gesamtvolumen der öffentlichen Haushalte von 139 Milliarden DM; der Anteil der Bildungsausgaben betrug also 11,2 Prozent. 1975 sind die Bildungsausgaben auf 58,1 Milliarden DM von 369 Milliarden DM gestiegen, das sind 15,8 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben. Trotz Inflationsrate und anderen Einschränkungen eine außerordentlich starke Zunahme.

Siebte Forderung der Bildungsreformer: steigender Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt – das ist eine andere Rechnung als bei Punkt sechs. Dieser Anteil hat sich von etwa 1960 bis 1975 verdoppelt. 1958 betrug der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt 3,3 Prozent; 1962 fiel er zunächst auf 3,0 Prozent zurück. Das hat dazu beigetragen, daß der Kampftruf von Picht so viel Aufmerksamkeit fand. 1975 haben wir 6,8 Prozent erreicht. Damit liegen wir, entgegen manchen Behauptungen, etwa im Durchschnitt der westlichen Industriestaaten.

### *Personalkostenentwicklung*

Hier sind freilich zwei Einschränkungen zu machen. Die Inflationsrate habe ich schon erwähnt. Zum zweiten muß man aber auf die Entwicklung der Personalkosten verweisen, die die Zuwächse der Bildungshaushalte praktisch wieder aufgehoben hat. Ich habe in Bayern einmal die Zunahme der Schüler, der Lehrer und der Lehrerbesoldung zusammenstellen lassen. Wenn man 1964, das Jahr der Pichtschen »Bildungskatastrophe«, mit 100 ansetzt, dann zeigen sich bis 1970 folgende Zunahmen: bei den Schülern von 100 auf 119; bei den Lehrern von 100 auf 131. Die Personalkosten aber steigen von 100 auf 210. Sieht man sich die gleiche Entwicklung bis 1973 an, dann steigen die Schülerzahlen von 100 (1964) auf 132, die Lehrerzahlen von 100 auf 147, die Personalkosten von 100 auf 320.

Völlig alle Dimensionen sprengt die Explosion der Personalkosten im Hochschulbereich. Während die Studentenzahlen von 100 (1964) auf 119 (1970) und 188 (1973) steigen, sich also nicht einmal ganz verdoppeln, nimmt das Lehrpersonal von 100 (1964) auf 150 (1970) und 206 (1973) zu. Auch im Hochschulbereich hat sich die Lehrer-Schüler-Relation also verbessert. Die Personalkosten aber steigen von 100 (1964) auf 269 (1970) und 495 (1973) an. Hier werden absolute Grenzen der Expansion sichtbar.

## II. FEHLER IM GRUNDRISS – VERZERRUNGEN IM VOLLZUG

Man sieht: die Forderungen der Bildungsreformer sind nicht nur erfüllt, sie sind teilweise übererfüllt worden. Damit aber sind neue Probleme entstanden. Sie resultieren einmal aus Verzerrungen, Umprogrammierungen der Bildungsreform im Lauf des Vollzugs – darüber wird gleich zu reden sein. Sie liegen aber auch bereits, wie heute deutlicher erkennbar wird, in der ursprünglichen Anlage des Ganzen. Einmal wurden die Rahmenbedingungen von Bildungsreform und Bildungsexpansion nur unzureichend gesehen. Sodann hat man die allgemeine Bildung zu Lasten der beruflichen Bildung weit überproportional ausgeweitet – mit der Folge, daß Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht mehr zusammenstimmten. Endlich begann man die klassische Bedarfsfrage – von der noch Picht und Dahrendorf ausgegangen waren – umzukehren: nicht Bedürfnisse sollten das Bildungssystem bestimmen, sondern Bildung sollte umgekehrt Bedürfnisse wecken, sich ihren eigenen Bedarf schaffen. Die Bildungsreform, ursprünglich von außen angestoßen, wurde schließlich zum Selbstzweck – geriet aber eben deswegen in Konflikt mit ihren ursprünglichen Zielen.

*Übersehene Rahmenbedingungen*

Picht sah richtig, daß es bei uns – 1964 – weniger Abiturienten gab als in zahlreichen westlichen Ländern. Er übersah aber, daß bei uns fast alle Abiturienten zum Studium drängten – was weder in der Sowjetunion noch in den USA noch in Großbritannien oder Frankreich der Fall war. Alle diese Länder hatten damals höhere Abiturientenquoten (oder Quoten vergleichbarer Zugangsberechtigungen) als die Bundesrepublik. Aber kein Land hatte, wie die Bundesrepublik, zwischen 92 Prozent und 97 Prozent *studierwilliger* Abiturienten. Das hieß aber: Wenn man in Deutschland die Zahl der Abiturienten vermehrte, so hatte dies gewaltige Konsequenzen für den Hochschulbereich. Denn die gymnasiale Oberstufe und der Hochschuleingang hingen ja miteinander aufs engste zusammen. Im Anschluß an Humboldt hatte man in Deutschland das mittelalterliche Kolleg, die Artistenfakultät, aus der Universität herausgenommen und auf das alte Gymnasium aufgepfropft; ähnlich die Franzosen nach der Französischen Revolution. Dadurch unterscheidet sich ja unser Bildungswesen vom angelsächsischen, das seine mittelalterlichen Züge noch bewahrt hat und wo das College noch in der Universität beheimatet ist. Daher kann man dort leichter differenzieren und verteilen als bei uns, wo die einheitliche Berechtigung zum Studium bereits von der Schule zugeteilt wird.

Vermehrung der Abiturienten mußte also, solange (fast) alle Abiturienten studierten, die entsprechende Vermehrung von Hochschul- und Studienplätze nach sich ziehen. Eine Zeitlang ging die Rechnung auf. Studienmöglichkeiten für alle Abiturienten konnten angeboten werden dank einer gewaltigen Anstrengung zur Gründung neuer und zum Ausbau der vorhandenen Hochschulen. Doch auf die Dauer konnte der tertiäre Bereich nicht im Tempo des Sekundarschulenausbaus vermehrt werden – bei uns sowenig wie in irgendeinem Land der Welt. Und nun gewann ein Gesetz der Bildungsexpansion Geltung, das in den euphorischen Anfangsjahren

nicht beachtet, ja gezeugnet worden war: Wenn drei- bis viermal soviel Anspruchsberechtigte nach dem gleichen, nicht grenzenlos vermehrbaren Gut (weiterführender Bildung, Studienplätzen, Akademikerpositionen) nachfragen, wird der Wettbewerb härter. Nicht alle können ans Ziel gelangen. Eine zunehmend größere Zahl muß ausscheiden – oder immer länger warten. Damit war der *numerus clausus* programmiert: als Folge eines überhöhten Tempos der Bildungsexpansion und einer Inflation der Ansprüche. Und der Stau vor den Hochschulen wirkte auf die Schulen zurück und setzte dort das Leistungsprinzip abrupt wieder in Kraft, das man in den Jahren der antiautoritären Welle sanft aus den Schulen herauskomplimentiert hatte. *Numerus clausus* und Schulstreß sind keine bösen Zufälle, sondern Konsequenzen einer ungesteuerten Bildungsexpansion. Und gäbe es in der Bildungspolitik ein Verursacherprinzip, so hätten diejenigen die Verantwortung für die heutigen Zustände in Schul- und Hochschulwesen zu tragen, die in den sechziger Jahren bedingungs- und oft besinnungslos für die schnelle Ausweitung des »Bildungsbereichs« geworben haben.

### *Das Defizit der beruflichen Bildung*

Ein zweites ist übersehen worden: Die Bildungsexpansion brachte nicht nur Erweiterungen (vorwiegend in Realschulen, Gymnasien, Hochschulen), sie führte auch zu Entwicklungsstillstand und Schrumpfung an anderer Stelle (vorwiegend in Hauptschulen und im beruflichen Bildungswesen). Der Hauptschule wurden allmählich die qualifizierten Schüler entzogen. Die Investitionsströme liefen in die Richtung der Schulen mit den stärksten Übertrittsquoten, und das waren Realschule und Gymnasium. Es half der Hauptschule wenig, daß sie ihrerseits in einen Wettbewerb mit den allgemeinbildenden Schulen eintrat und alles Heil in einer Vermehrung kognitiver Fächer und der Einführung des Englischen (oft unter Verlust hauptschulspezifischer Fächer!) suchte. Das kam zwar der Standespolitik zugute, vermehrte aber die pädagogischen Übel, die man bekämpfen wollte. Der Volksschullehrer gewann Anschluß an die akademische Lehrerbildung, aber die Hauptschule wurde für lange Zeit zur Restschule. Der Streit um bessere Berufs- und Besoldungspositionen wurde vielfach auf dem Rücken der Kinder ausgetragen.

Auf dem dezimierten Sockel einer (Rest-)Hauptschule konnte auf die Dauer kein qualifiziertes berufliches Bildungswesen gedeihen. Auch hier blieb das Wachstum weit hinter dem des allgemeinbildenden Schulwesens zurück. Der stürmische Ausbau der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und der Hochschulen setzte dem Ausbau und der Verbesserung der beruflichen Bildung Grenzen und entzog ihr erhebliche Mittel. Erschwerend kam hinzu, daß die staatlichen Entwicklungspläne für das Schulwesen die meist in kommunaler Hand befindlichen beruflichen Schulen kaum berührten: in Bayern zum Beispiel konnte dieser Bereich erst ab 1972 durch eine umfassende Verstaatlichung in den Schulentwicklungsplan einbezogen werden. Die Gegensteuerung leidet in allen Ländern darunter, daß sie um Jahre zu spät kommt.

Es ist kein Zweifel: Im Kampf für mehr Abiturienten, in der Konzentration auf allgemeine Bildung bei gleichzeitiger Ausblendung der beruflichen Bildung hat

die traditionelle deutsch-idealistische Bildungsidee einen letzten Pyrrhussieg errungen. Über diesem Kapitel deutscher Bildungspolitik stand Humboldt, nicht Pestalozzi oder Kerschensteiner. Bildung wurde mit Abitur und Akademikerstatus gleichgesetzt. Ihre berufliche Seite wurde übersehen. Ein individualistischer, theoriebetonter Bildungsbegriff, von wenigen für wenige entwickelt, wurde nivellierend auf die vielen ausgedehnt – mit der Folge, daß man Fähigkeitsunterschiede verkannte, Begabungen schematisch aufs Streckbett der einen und gleichen Theorie zwang und praktische Bildung unentfaltet ließ. Das Ergebnis ist eine mit Fremdsprachen angeereicherte, aber von Schülern entblößte Hauptschule, neben der die Sonderschulen zugenommen haben, ein in seinem Eigenwert eingeschränktes Gymnasium, dessen Bildungsideen im Sekundarschulwesen in kleiner Münze kursieren, Hochschulen, deren Studiengänge eine Tendenz zur Abschließung gegenüber Beruf und Leben zeigen, und eine berufliche Bildung, die ihr Theoriedefizit beklagt, statt sich ihrer Praxisnähe zu rühmen.

### *Im bildungspolitischen Elfenbeinturm*

Die bis jetzt geschilderten Ungleichgewichte und Verzerrungen wären freilich zu regulieren, die falschen Wege der Bildungsreform zu revidieren gewesen, hätte sich nicht in den späteren sechziger Jahren ein Begriff von Bildung und Bildungsplan in der Öffentlichkeit durchgesetzt, der sich gegen jede Korrektur von außen immunisierte. Die Meinung verbreitete sich, Bildung sei ein autonomer Wert in sich, der auf die »Sachzwänge« von Beruf und Bedarf keine Rücksicht zu nehmen habe.

Das war nicht immer so. Zunächst hatten die Propheten der frühen sechziger Jahre, von Picht bis Dahrendorf, keineswegs eine Abkoppelung des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem im Sinn. Ganz im Gegenteil gingen sie aus von amerikanischen bildungsökonomischen Forschungen vor allem Denisons, der einen Zusammenhang angenommen hatte zwischen Ausbildungszeit, Bildungshöhe und Lebenszeiteinkommen. Dahrendorf und Peisert kritisierten beim Gymnasium gerade, daß dort zuviele unten »eingefüttert« wurden, der »Output« oben aber nur sehr gering sei, nämlich nur etwa 25 Prozent. Die Folgerung war, daß man entweder nur so viele hereinlassen durfte, wie oben herauskommen sollten, oder aber daß man das Gymnasium so in seinen Ansprüchen senkte, daß eben die unten Eingetretenen tatsächlich bis zum Abitur geleitet werden konnten. Diesen zweiten Weg einer gewissen Senkung der Anforderungen ist die deutsche Bildungspolitik in den sechziger Jahren gegangen. Das war zunächst eine aus der Wirtschaft auf das Bildungssystem übertragene Denkweise.

Ähnlich hat Picht argumentiert. Die Selbstbehauptung Deutschlands nach dem Kriege, auf geschrumpftem Territorium, angesichts erhöhter internationaler Abhängigkeit, erfordere ein höheres Maß qualifiziert ausgebildeter Menschen. Die Grundlage dafür sah er in einer Zunahme der Abiturientenquote. Nun beginnt sich aber, kaum merkbar, die Zielsetzung in den späten sechziger Jahren unter dem Eindruck der Studentenrevolte und der öffentlichen Dominanz der Frankfurter Schule zu ändern. Die Frage heißt jetzt plötzlich nicht mehr, systemimmanent, wieviel Ausgebildete brauchen wir, um unser Bildungs- und Beschäftigungssystem aufrechtzuer-

halten, sondern die Frage heißt, systemsprengend, *wieviel Zuviel* brauchen wir, damit die Strukturen unseres Beschäftigungssystems sich ändern. Die klassische Bedarfsfrage fragt von den Möglichkeiten des Marktes zurück in das Ausbildungssystem. Die neue in Frankfurt und in Berlin entwickelte Fragestellung fragt von einem als autonom konstruierten Bildungssystem hinein in Wirtschaft und Gesellschaft, und zwar mit dem Anspruch, daß Bildung das Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem nach ihren Zielen und Vorstellungen umbauet. Das ist nichts anderes als eine Pseudomorphose von Akademikerherrschaft. Nicht der Bedarf wirkt auf Bildung zurück, sondern Bildung schafft sich ihren Bedarf.

Kurzum, in der Zeit von 1964 bis etwa 1972 begann sich das Argument: Mehr Bildung ist nötig, weil mehr Bedarf an Bildung in der Berufsgesellschaft besteht, teilweise umzukehren in die These: Bildung ist Selbstzweck, sie hat mit der Berufs- und Arbeitswelt nichts zu tun. Oder, radikalisiert: Überqualifikation an Bildung erzwingt Strukturänderungen der Arbeitswelt und der Berufsgesellschaft.

Eine derartige Argumentation kann man auch heute noch finden. So lese ich in der Zeitschrift »Bildung und Politik«, dem Organ der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer, in einem Artikel aus dem Jahre 1975: »Eine generelle Erhöhung der technisch-wissenschaftlichen Qualifikationen ist nur sinnvoll bei einer Änderung der Arbeitsplatzstruktur und einem Abbau von Qualifikationshierarchien in den Betrieben . . .« und dann: »Die genannten Änderungen können nur in Gang kommen auf einer Basis von Überqualifikationen, durch die erst das Bedürfnis nach einer Änderung der Arbeitsinhalte beziehungsweise der Widerstand gegen Dequalifizierungsprozesse entstehen kann.«

Im Grunde war das sehr konservativ gedacht. Es ist der reine Humboldt, und es ist der frühe Marx, der in der Tradition des idealistischen Denkens steht. Humboldt hatte Bildung als ein von allen Notwendigkeiten des Lebens und seiner Bedürfnisse freigesetztes reines Reich der Theorie im Sinn der griechischen Philosophen verstanden. Der frühe Marx war ihm darin gefolgt. Jürgen Habermas hat den Verfassern der SDS-Denkschrift »Hochschule in der Demokratie«<sup>1</sup> in einer Vorrede bescheinigt, sie hätten die Maßstäbe ihrer Kritik »dem besseren Geist der Universität selber entlehnt«. Sie identifizieren sich mit dem, »was die deutsche Universität einmal zu sein beanspruchte«. Dieses Erbe wird von den Verfassern im Anschluß an Fichtes Formel von der Universität als »Hort der Vernunft« wie folgt umschrieben<sup>2</sup>: »Bestimmt man das Wesen der Wissenschaft als kritische und stets fragende Rationalität, so kann sie sich mit dem platten common sense einer sich selbst nicht durchschauenden Gesellschaft nicht begnügen. Sie vergißt ihren Anspruch, wenn sie sich nicht qualitativ von den nach Partialinteressen strukturierten gesellschaftlichen Kräften zu unterscheiden vermag: als Bewahrerin des Anspruchs jedes Menschen, in einer vernünftigen Gesellschaft zu leben.«

In der Studentenrevolte trat diese autonom gesetzte Bildungs-Vernunft dann in die Phase der Aktion. Sie unternahm den gewaltsamen Versuch, einen neuen politischen Zustand herbeizuführen, gewissermaßen an den zu bloßem Interessenausgleich degenerierten Organen von Parlament und Regierung vorbei. Michael Zöllner

<sup>1</sup> 1961, in erweiterter Form gedruckt 1965.

<sup>2</sup> Ebd., S. 200.

hat in seinem Buch »Die Unfähigkeit zur Politik« (1975) die Züge dieser Intellektuellenherrschaft im einzelnen analysiert. Die Besetzung von Instituten und Hörsälen, der Kampf gegen das establishment wäre wohl nie mit solcher Leidenschaft betrieben worden, um das politische Mandat von Studentenschaft und Universität wäre nie so heftig gestritten worden, hätten nicht die Wortführer der Bewegung ernsthaft an die Umgestaltung der Gesellschaft aus der Hochschule heraus mit Mitteln einer neuen, von einem aufgeklärten Bewußtsein getragenen Akademikerherrschaft geglaubt. Statt dessen trat das Gegenteil ein: die Arbeiter blieben gegenüber den revolutionären Parolen aus dem akademischen Elfenbeinturm unempfindlich, die »Gesellschaft« band die revolutionierte Hochschul-Immunität mit Hochschulgesetzen notdürftig an die rechtsstaatliche Ordnung zurück, und die ökonomische Krise erinnerte die Emanzipierten unsanft an ihre gesellschaftlichen Abhängigkeiten. In der Hochschule ging der Traum der autonomen »Herrschaft durch Bildung« zuerst in Trümmer; die anderen Bereiche des Bildungswesens, soweit sie von der revolutionären Strömung erfaßt worden waren, folgten nach.

### III. DIE PROBLEME IN DEN NÄCHSTEN JAHREN; BILDUNGS- UND BESCHÄFTIGUNGSSYSTEM

Heute wird der Öffentlichkeit bewußt, daß nicht nur die ökonomischen Rahmenbedingungen der Bildungsexpansion – kontinuierliches Wachstum des Sozialprodukts, überproportionale Steigerung der Bildungsausgaben – verändert sind. Auch die Annahme einer stetig wachsenden Schulbevölkerung, die den bildungspolitischen Planungen der sechziger Jahre zugrundelag, hat sich als revisionsbedürftig erwiesen. Wir hatten von 1964–1974 die größte Bildungsexpansion unserer Geschichte. Wir haben gegenwärtig den stärksten Geburtenrückgang unseres Jahrhunderts (bereits zehn Jahre lang), ohne daß eine Trendumkehr sichtbar wäre. Beides paßt nicht zusammen.

#### *Die neue Problemlage*

Unter dem Druck der biologischen Tatsachen dreht sich die bildungspolitische Problemlage um – ein Vorgang, den die Öffentlichkeit noch kaum in seiner vollen Tragweite erkannt hat. Der Prozeß ist unten, bei Kindergärten und Grundschulen, bereits in vollem Gang. An die Stelle der Jagd von Eltern und Kindern nach mehr Lehrern und besserer Ausstattung ist die Jagd der Lehrer (Sozialpädagogen, Erzieher, Schulrektoren etc.) nach Kindern getreten. Neugebaute Kindergärten und Schulgebäuden drohen sich zu leeren. Das eben überwundene Stadt-Land-Gefälle akzentuiert sich neu. Die Meldungen von Kindern zur Sonderschule durch die Grundschullehrer (und zunehmend schon die Hauptschullehrer) nehmen ab.

Die neue Problemfront (zuviel Kapazitäten bei zu wenig Nachfrage) schiebt sich von Jahr zu Jahr stärker in die alte, aus der Zeit der geburtenstarken Jahrgänge und der Bildungsexpansion stammende alte Problemfront (zuviel Nachfrage bei zu wenig Kapazitäten) hinein. Der wechselseitige Konkurrenzdruck hat die Gymnasien erreicht, die sich bereits, bei örtlicher Kumulation, die Schüler abzuja-gen beginnen, während die Realschule vom Schwächerwerden der Aufstiegshoffnungen profitiert und noch »über die Runden kommt«. Bei gymnasialer Oberstufe

und Hochschulen ist die alte Problemfront noch besonders ausgeprägt (*numerus clausus*). Aber auch hier könnte der Prozeß der Umstellung sich abkürzen, falls sich ein 1975 erstmals erkennbarer Trend befestigt, daß nämlich nicht mehr (fast) alle Abiturienten (Hochschulzugangsberechtigten) von ihrem Recht auf Studium Gebrauch machen. Dann würde der biologische Rückgang möglicherweise einige Jahre früher durch die Entscheidung der Anspruchsberechtigten antizipiert. (Nur wenn dieser Trend anhält, sind übrigens die überall erörterten *numerus-clausus*-Abschaffungsprogramme leidlich realistisch!)

### *Veränderter Blick auf die Schule*

Den geschilderten quantitativen und organisatorischen Vorgängen entspricht psychologisch eine veränderte Einschätzung von Schule und Bildung. Sie dringt wiederum, wie 1964, von Amerika her in die europäischen Länder vor. Negativ bedeutet sie eine Abkehr von der jahrelang herrschenden Betrachtung der Schule als Aufstiegsinstrument, Mittel der »Chancenzuteilung«, ja der Gesellschaftsveränderung; positiv geht sie in eine Richtung, die heute vor allem von den Wortführern einer weltweiten Schulkritik (von Illich und Goodman bis zu Jencks und von Hentig; bei uns in der etwas hausbackenen Variante der Schulstreß- und Leistungskritik präsent!) formuliert wird. Man blickt wieder stärker auf Bildungsgänge – und nicht nur auf Abschlüsse. Man betont den unwiderbringlichen pädagogischen Augenblick, die Begegnung zwischen den Schülern, den Generationen, zwischen Lernenden und Lehrenden – und nicht nur die Langzeitperspektive sozialer Umverteilung. Daher die neue Achtsamkeit auf die Umweltbedingungen der Schule (in den USA gibt es fast so etwas wie eine Zwergschulrenaissance von links!), die Forderung nach augenblicklicher Erfüllung, Behagen, Glück in der Schule. Wieweit darin Romantik steckt, mag man diskutieren. Auch wird man fragen, wieweit sich die Schule von den Gesetzen der Leistungsgesellschaft dispensieren kann. Sicher ist aber, daß sich die Erwartungen an die Schule von der (sozialen) Langzeitperspektive wieder stärker zur (pädagogischen) Unmittelbarkeit und Aktualität hin verschieben. Insofern ist der Horizont für Schul- und Bildungsreform heute ein ganz anderer als in den sechziger Jahren.

### *Abiturientenzahlen und Studienplätze*

Die Abiturientenzahlen haben bekanntlich sehr viel rascher zugenommen, als Studienplätze beschafft werden konnten. Heute sind sich alle politischen Richtungen weitgehend einig, daß nach 1978 die Schere zwischen den zur Verfügung stehenden Studienplätze und der steigenden Nachfrage nicht geschlossen werden kann. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat für die Zeit nach 1980 900 000 Studienplätze für etwa 1,5 Millionen nachfragende Abiturienten errechnet.

Ich bin zwar der Meinung, daß das Mißverhältnis nicht ganz so kraß werden wird, da sich, wie erwähnt, die Zahl der studierwilligen Abiturienten verringert. Gleichwohl müssen wir ohne Frage mit einer Übernachfrage und mit fehlenden Kapazitäten im Hochschulbereich rechnen.

An Gegenmaßnahmen fehlt es nicht. So hat das Hochschulrahmengesetz das sogenannte Parkstudium beseitigt. Das schafft im individuellen Fall zwar große Här-

ten, weitet aber automatisch die Hochschulkapazitäten aus. Es kommen ferner erhöhte Regellehrverpflichtungen für Hochschullehrer dazu. Man muß verstehen, daß die Bildungsverwaltung gezwungen ist, von den Hochschullehrern für eine Übergangszeit mehr zu verlangen. Daran führt kein Weg vorbei. Auch von den Studenten müssen wir verlangen, daß sie nicht uferlos studieren, sondern sich wieder an Regelstudienzeiten halten, damit die Nachrückenden auch eine Chance haben. Es wäre ja schrecklich, wenn Chancengleichheit so verstanden würde, daß eben die Generation der Jahre 1964 bis 1974 alle Chancen ergriffen und konsumiert hat – und die anderen schauen jetzt angesichts schrumpfender Kapazitäten in den Mond. Das ist unmöglich. Hier müssen Gegenmaßnahmen ergriffen werden.

Es kommt hinzu, daß das Hochschulrahmengesetz in Zukunft – voraussichtlich 1978/79 – neben der Auswahl nach dem Abiturzeugnis noch eine besondere Eingangsprüfung (Feststellungsverfahren) in den hoffnungslos überfüllten *Numerus-clausus*-Fächern bringen wird, vor allem in den drei Medizinen. Wir schlagen uns zwar im Augenblick noch mit den Psychologen herum. Sie arbeiten ewig an ihrem Test, bis sie ihn für wissenschaftlich probat halten. Angesichts des unerfreulichen Zustandes, daß mancher Studienbewerber jetzt schon zwei, drei, vier Jahre warten muß, wäre aber sogar das Aufstellen einer Kletterwand humaner, damit einer eine zweite Chance erhält, sich einen Studienplatz zu erwerben.

### *Ausbildungsstellenmangel*

Alle innerhalb des Bildungssystems selbst liegenden Verzerrungen lassen sich bei gutem Willen überwinden: beim Abitur, beim *numerus clausus*, und auch bei der vielerörterten Ausbildungsnot der Jugend. Die Wirtschaft kann den Lehrstellenmangel in den nächsten fünf Jahren überbrücken, wenn man ihr dabei größtmögliche Freiheit läßt und zugleich an ihre Verantwortung appelliert. Von einem Fonds- und Ausgleichssystem erwarte ich dabei so gut wie nichts. Wichtiger ist ein öffentliches Klima, in dem Ausbildungsleistungen nicht, wie in den vergangenen Jahren oft von links und ultra-links gesehen, als Ausbeutung denunziert werden. Nötig ist ferner ein Abbau, nicht ein weiterer Aufbau von Bürokratie. Und endlich sollte auch die Bandbreite der Ausbildungsangebote wieder besser genutzt werden. Wir haben nämlich hier wie auch beim *Numerus clausus* das Problem, daß oft nur einige Modeberufe (Elektrotechnik, Kraftfahrzeugmechanik, Informatik etc.) aus einem großen Spektrum von Angeboten herausgesucht werden. Wie in den Hochschulen alles auf die Medizinstudienplätze starrt, während ringsherum noch grüne Weide liegt (von der Theologie bis zum Maschinenbau), so ist es auf dem Ausbildungsmarkt: auch hier wird die Breite des Angebots unzureichend genutzt, so daß der Klage der Ausbildungssuchenden über nicht vorhandene Bildungsmöglichkeiten oft zur gleichen Zeit die Klage von Wirtschaft und Handwerk über unbesetzte Ausbildungsstellen gegenübersteht.

### *Akademikerarbeitslosigkeit*

Sehr viel schwieriger zu lösen sind die Probleme zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes gegenüber ausgebildeten

Akademikern läßt nicht nur nach, sie nimmt sogar dramatisch ab. Das ist eine wichtige Feststellung. Zwar muß davor gewarnt werden, in der Öffentlichkeit Panikstimmung zu erzeugen. Das bedeutet aber nicht, daß man nicht nachdrücklich auf die Risiken für junge Akademiker hinweisen sollte. Umstritten ist freilich, welche Maßnahmen man dagegen anwenden soll. Hier gehen die Meinungen zwischen Bund, Ländern, Parteien und Wissenschaftsrat auseinander. Bisher sind zwei Drittel des Neuzugangs der akademischen Arbeitskräfte in den öffentlichen Dienst gegangen. Davon gingen allein, man glaubt es kaum, 80 Prozent in den Bildungssektor. Alte Soldaten kennen das Wort: der Krieg ernährt den Krieg. Das könnte man auf diese Phase unserer Bildungspolitik anwenden. Damit ist es jetzt offensichtlich vorbei. Die Zunahme an Planstellen im öffentlichen Dienst stößt an Grenzen, die kaum mehr zu verrücken sind. Wir haben also zwei Bewegungen. Einmal dehnt sich der Bildungsbereich nicht mehr so stürmisch aus, zum anderen verzeichnet der Dienstleistungsbereich eine überproportionale Abnahme des Akademikeranteils. An die Stelle der Drucker, um ein aktuelles Beispiel zu nennen, die nicht mehr in den alten Formen arbeiten können, weil sich die technische Situation revolutioniert, werden eben keine Akademiker treten. Es wäre ein großer Irrtum zu glauben, daß in diese Ebene dann Akademiker einströmen würden. Der Akademikeranteil in den produzierenden Bereichen und in dem Dienstleistungssektor geht in den letzten Jahren sichtbar zurück. Das ist wohl das wichtigste Warnsignal auch für unsere Bildungs- und Hochschulpolitik.

Gegenüber diesen unbestreitbaren Tatsachen gibt es bereits eine breite Front der Apologie und der Verteidigung. Sie reicht vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung – es gibt im Augenblick Durchhalteparolen aus: »Die Bildungsreform geht weiter!«– bis hin zu Teilen der Bundesanstalt für Arbeit. Diese zieht aus dem Faktum, daß der Anteil der Akademiker an der Arbeitslosigkeit immer noch geringer ist als der anderer Bevölkerungsschichten, den falschen Schluß, daß das immer so bleiben müsse und daß der Akademiker auf die Dauer eine größere Chance auf dem Arbeitsmarkt habe. Das ist aber ein Irrtum. Die Zahl der potentiell Arbeitslosen wird bisher nicht voll sichtbar. Der Grund dafür ist wohl darin zu suchen, daß der Student im Hochschulbereich, nach einem Ausdruck von Armin Hegelheimer, noch Warteschleifen drehen kann. So wie ein Flugzeug, das noch nicht landen kann, noch einige Warteschleifen dreht, so kann der, der keine Landemöglichkeit im Beruf sieht, immer noch, Bafög-gefördert, einige Semester weiterstudieren. Er kann vielleicht sogar ein Zweitstudium beginnen. Er kann in diesem Hochschulbereich, der ja Pufferfunktion gegenüber dem Arbeitsmarkt hat, noch einige Zeit drinbleiben. Das geht allerdings nur, solange der Treibstoff reicht, um im Bild zu bleiben. Die Konsequenzen einer solchen Politik sehen wir gegenwärtig in Frankreich. Dort hat die Regierung alle in die Hochschulen hineingelassen. Es gab keinen *Numerus clausus*. Jetzt scheitern die Ansprüche am Arbeitsmarkt. Das ist viel revolutionärer, als wenn das Bildungssystem selber verteilt. Frankreich hat die Probleme die wir am Eingang der Hochschulen haben, am Ausgang der Hochschulen.

Je älter die Menschen sind, deren Chancen plötzlich liquidiert werden, desto höher, psychologisch gesprochen, ist dann die Frustrationsschwelle. Wenn ich einem Sechzehnjährigen sage: Bitte, überlege, daß es auch andere Möglichkeiten gibt, hier ist ein beruflicher Weg, hier ein allgemeinbildender Weg – so nimmt er das leichter

an. Sagt man aber einem Fünfundzwanzigjährigen: Das war alles nicht wahr, was wir dir versprochen haben, du hast zwar jetzt sechs Jahre studiert, aber Lehrer wirst du vielleicht 1990 werden oder gar nicht, dann schafft man natürlich revolutionären Zündstoff. Daher geht meine Forderung dahin, auf allen Stufen des Bildungswesens zu *verteilen*, wobei ich nicht an Selektion und Schwellenbildung denke, sondern an Beratung. Zur Beratung gehört aber auch Warnung. Beratung darf nicht immer nur großen pädagogischen Optimismus verbreiten, als ob in einer Gesellschaft alles möglich wäre, sondern man muß auch auf Grenzen hinweisen, und man muß Alternativen anbieten. Das ist etwas, was mit dem Markt und mit einem vernünftigen Bildungssystem immer verbunden sein wird.

Die Warteschleifen machen, wie gesagt, bisher noch nicht den vollen Umfang der Akademikerarbeitslosigkeit deutlich. Ein zweites Faktum verhüllt ihn. Bis 1975 hatte die Arbeitslosigkeit nur die mehr oder minder flottierenden freien Berufe, von den Psychologen bis zu den Architekten, in größerem Umfang erfaßt. Da allerdings strukturell sehr stark. Inzwischen kommen wir aber mit der Lehrerarbeitslosigkeit an den harten Kern heran. Es geht ja nicht um die Frage, wieviel Prozent Anteile das sind, sondern darum, wie die denn anderswo untergebracht werden können. Der Lehrer, der in Art einer Monokultur ausgebildet ist, kann aber fast nur beim Staat und bei privaten Schulträgern Unterschlupf finden. Es ist nicht einfach, ihn anderswo unterzubringen, zumal das Anspruchsniveau hoch ist und die Anpassungsfähigkeit relativ gering, wie alle Arbeitsämter versichern.

Das Jahr 1976/77 bedeutet nach meiner Meinung ein sozialgeschichtliches Datum. Wir müssen von nun an unbedingt zu einer gewissen Konsolidierung der Bildungsexpansion kommen. Dies hat kürzlich auch der Bundespräsident vor der Fachhochschule Nürnberg hervorgehoben. Die Abiturientenzahlen dürfen nicht mehr nennenswert steigen, vor allem sollten sie nicht mehr staatlicherseits gesteigert werden. Die *Numerus clausus* in den Hochschulen, dessen bin ich sicher, kann mit der Zeit abgebaut werden. Andererseits muß offen gesagt werden, daß, wenn studiert werden kann, damit noch keine Beschäftigungsgarantie verbunden ist. Unser Grundgesetz kennt ein umfassendes Recht auf Ausbildung. Es kennt kein Recht auf Arbeit. Das heißt, daß der einzelne selbst die Verantwortung für die spätere berufliche Praxis übernehmen muß – der Staat kann sie ihm nicht abnehmen. Anders ausgedrückt: die Wahl der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten muß von vornherein mit Blick auf die realen Gegebenheiten von Beruf und Beschäftigung getroffen werden. Nur wenn die Ansprüche an das Bildungswesen und den Berufsmarkt realistisch bleiben, sind Überforderungen, Schulstreß, totale Verrechtlichung des Schulwesens und Überbetonung der Berechtigungen – alles Folgen der in den sechziger Jahren ausgelösten Anspruchsinflation – zu vermeiden.

#### IV. DIE ZUKUNFT UNSERER BILDUNG

Wir müssen ernstlich nachdenken, ob die Ausdehnung und Verselbständigung des Ausbildungssystems gegenüber der Welt der Arbeit und des Berufs im gleichen Maß weiterlaufen und sich steigern soll wie in den vergangenen Jahren, ob sie nicht inzwischen das Maß einer vernünftigen Arbeitsteilung weit überschritten hat. Die

riesigen Summen, die man in den vergangenen Jahren in die weiterführende Allgemeinbildung investiert hat, haben faktisch dazu geführt, daß Ausbildung, auch praktische Ausbildung, sich immer weiter von Beruf und Praxis entfernt hat. Aus der schmalen pädagogischen Provinz von einst, in der das asketische Ethos von »Einsamkeit und Freiheit« herrschte, ist so etwas wie ein überdimensioniertes pädagogisches Schlaraffenland geworden. Wer es geschickt versteht, der ernährt sich hier fast lebenslänglich – jedenfalls jugendlänglich – vom Hirsebrei der Beihilfen und Stipendien; und am Ende findet er in diesem Universum meist noch einen Winkel, wo er zu permanentem Lernen bis zum Ende seiner Tage bleiben kann. Verkehrte Welt: in unserer Gesellschaft scheint gerade der die größten Marktchancen zu haben, der sich am längsten von jeder praktischen Tätigkeit fernhält, während demjenigen, der sich früh dem Beruf zuwendet, nur die steinige Straße des Zweiten Bildungsweges bleibt.

Es gehört zu den positiven Nebenwirkungen der augenblicklichen kritischen Wirtschafts- und Haushaltssituation, daß die Öffentlichkeit diese Entwicklung nicht mehr einfach wie ein Naturgesetz hinnimmt. Ohnehin werden die Voraussetzungen brüchig: die Zahl hochqualifizierter Tätigkeitsfelder in unserer Gesellschaft konnte in den letzten Jahren nur deshalb so gesteigert werden, weil die Arbeitsteilung zwischen Industrie- und Entwicklungsländern ungleich verlief, weil der Bereich praktischer Tätigkeiten immer stärker von Gastarbeitern besetzt wurde und weil große Bezirke berufspraktischer Ausbildung akademisiert wurden: ich erinnere nur an die Ingenieurschulen und die höheren Fachschulen. Dieser Entwicklungsprozeß wird sich aber verlangsamen und abflachen. Schon heute stoßen akademisierte technische, aber auch sozialpädagogische Bildungsgänge angesichts sinkender Bevölkerungszahlen und stärkerem »mittleren Bedarf« ins Leere. Mancher Institution, die 1968 noch rasch den Lift nach oben bestieg, um sich zu akademischen Würden emportragen zu lassen (samt dem Abitur als Eingangsvoraussetzung), ist das schlecht bekommen: manche Absolventen finden keine Anstellung mehr, während ein mittleres Angebot inzwischen auch ohne Statussymbole und Berechtigungen Erfolge davonträgt.

Eine vernünftige Bildungspolitik müßte aus alledem die Folgerung ziehen, daß es in den kommenden Jahren darauf ankommt, das Gleichgewicht zwischen Beruf und Bildung, beruflichem und allgemeinem Bildungswesen wieder herzustellen, das durch die einseitige Werbung für die allgemeinbildenden und akademischen Schulen und Hochschulen auf Kosten des beruflichen Bildungswesens gestört und verzerrt worden ist. Dazu ist nötig die Emanzipation des beruflichen Bildungswesens vom übermächtigen Druck allgemeiner Bildungsüberlieferungen. Kerschensteiner muß – endlich! – neben Humboldt treten. Die Arbeiter und Angestellten als der weit überwiegende Teil der Bevölkerung müssen mit Selbstbewußtsein ihre Vorstellung von Bildung neben den überlieferten geistlichen, höfischen und bürgerlichen Bildunggehalten zur Geltung bringen. Man kann das Problem nicht ärger verkennen, als wenn man das berufliche Bildungswesen immer noch an seiner Fähigkeit mißt, seinen Absolventen – wenn auch auf Umwegen und in längerer Frist – Zugang zu Universität und Akademikerstatus zu verschaffen. Das mag ein erwünschter Nebeneffekt sein. Die Möglichkeit hierzu sollte in jedem Fall bestehen. Aber sie kann nicht der Maßstab für berufliche Bildung sein. Berufliche Bildung darf nicht ein Derivat allgemeiner Bildung bleiben, sie muß eigene innere Maßstäbe entwickeln, die nicht

von anderen Bildungsbereichen abgeleitet sind, sie muß konkurrenzfähig gemacht werden, damit sie mit den allgemeinbildenden Schulen um die besten Schüler wetteifern kann. Nur so kann im Bildungsbereich nachvollzogen werden, was im praktischen Leben längst verwirklicht ist: die Angleichung von Einkommen, Prestige, Sozialstatus von Akademikern und Nichtakademikern; die soziale Gleichwertigkeit unterschiedlicher Tätigkeiten als Voraussetzung staatsbürgerlicher Egalität.

Vor allem müssen wir die törichte Ideologie der Akademikerherrschaft, wie sie in den letzten Jahren noch einmal von links aufgewärmt und restauriert worden ist, endgültig verabschieden. Wir müssen den notwendigen Abschied von Akademikern (W. Hennis) vollziehen. Den Arbeitern und Angestellten, der Wirtschaft und dem Handwerk dürfte das leichter fallen als anderen Berufsgruppen. Die deutsche Wirtschaft hat in ihren Führungspositionen noch im 19. Jahrhundert, ja noch in der Weimarer Republik, im Grunde kein Akademikermonopol wie im Bereich der Wissenschaft gekannt. Hier war immer eine lebhafte Rotation und Umwälzung. Kämen wir doch auch in anderen Gesellschaftsbereichen wieder dahin und entdeckten, daß der gebildete Mensch nicht unbedingt ein akademisch Ausgebildeter sein muß! Es kann nämlich höchst gebildete Arbeiter und Bäuerinnen und sehr ungebildete Akademiker geben.

Bildung hängt nicht an Zertifikaten, akademischen Prüfungen. Bildung hat, wer seine Person entfaltet in dem Raum und Rahmen, in den er hineingestellt ist und in dem er Verantwortung zu übernehmen bereit ist. Wenn sich dieser Gedanke wieder durchsetzt, sind wir nicht nur in bestem Einvernehmen mit großen Pädagogen wie Kerschensteiner und Pestalozzi, die immer diesen Zusammenhang von Kopf, Herz und Hand gesehen haben. Wir würden auch einiges dazu beitragen, unser Bildungssystem von Akademikerdünkel und Überforderung zu befreien und es wieder in bestem Sinne volkstümlich zu machen. Das ist eine Forderung, die gerade von den Unionsparteien erhoben werden sollte, nachdem von links im Gegensatz dazu die Forderung ausgegangen ist, den Bildungsbereich im Humboldtschen Sinne zu theoretisieren und zu akademisieren. Das hat in eine Sackgasse geführt. Wir müssen versuchen, diese Sackgasse zu öffnen auf die Zukunft einer offenen Leistungsgesellschaft hin.