

Friedrich Kümmel

Stellungnahme zu den Thesen „Mut zur Erziehung“ (1978)*

Das Thema läßt sich so formulieren: „Mut zur Erziehung“ aus Angst? oder: Wie neu ist die neue Bildungspolitik?

Die von der Landesregierung Baden-Württemberg offiziell verbreiteten Thesen eines nicht namentlich aufgeführten Forums zur Einleitung einer Tendenzwende in der Bildungspolitik lauten:

These 1: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Mündigkeit, zu der die Schule erziehen soll, läge im Ideal einer Zukunftsgesellschaft vollkommener Befreiung als allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen.

In Wahrheit ist die Mündigkeit, die die Schule unter jeweils gegebenen Herkunftsverhältnissen einzig fördern kann, die Mündigkeit derer, die der Autorität des Lehrers schließlich entwachsen sind. Denn wenn die Schule die Mündigkeit einer Zukunftsmenschheit zum pädagogischen Ideal erhöhe, erkläre sie uns über unsere ganze Lebenszeit bis in die Zukunft hinein zu Unmündigen.“

These 2: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder lehren, glücklich zu werden, indem sie sie ermuntert, ‚Glücksansprüche‘ zu stellen.

In Wahrheit hintertreibt die Schule damit das Glück der Kinder und neurotisiert sie. Denn Glück folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein.“

These 3: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung seien pädagogisch obsolet geworden, weil sie sich als politisch mißbrauchbar erwiesen haben.

In Wahrheit sind diese Tugenden unter allen politischen Umständen nötig. Denn ihre Nötigkeit ist nicht system-spezifisch, sondern human begründet.“

These 4: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder ‚kritikfähig‘ machen, indem sie sie dazu erzieht, keine Vorgegebenheiten unbefragt gelten zu lassen.

In Wahrheit treibt die Schule damit die Kinder in die Arme derer, die als ideologische Besserwisser absolute Ansprüche erheben. Denn zum kritischen Widerstand und zur Skepsis gegenüber solchen Verführern ist nur fähig, wer sich durch seine Erziehung mit Vorgegebenheiten in Übereinstimmung befindet.“

These 5: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule hätte die Kinder anzuleiten, ‚ihre Interessen wahrzunehmen‘.

In Wahrheit gibt die Schule damit die Kinder in die Hand derer, die diese Interessen auszulegen wissen. Denn bevor man eigene Interessen wahrnehmen kann, muß man in die Lebensverhältnisse eingeführt sein, in denen eigene Interessen erst sich bilden.“

* Es handelt sich bei dieser Stellungnahme um einen bislang unveröffentlichten Vortrag, der im Herbst 1978 als Diskussionsgrundlage für die studentische Auseinandersetzung mit der von der Landesregierung Baden-Württemberg eingeleiteten Tendenzwende in der Bildungspolitik dienen sollte.

These 6: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, mit der Gleichheit der Bildungschancen fördere man die Gleichheit derer, die sich in Wahrnehmung dieser Chancen bilden wollen.

In Wahrheit setzt Chancengleichheit stets ungleich verteilte Möglichkeiten ihrer Nutzung frei, und diese Ungleichheit, die sich als Folge realisierter Chancengleichheit erst herstellt, bedarf politischer und moralischer Anerkennung. Denn ohne diese Anerkennung zerstört Chancengleichheit die bürgerliche und menschliche Solidarität derer, denen sie zugute kommen sollte.“

These 7: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, man könne über die Schule Reformen einleiten, die die Gesellschaft über ihre politischen Institutionen nicht selber einleiten will.

In Wahrheit isoliert man damit die Schule und ihre Schüler gegenüber der Gesellschaft. Denn keine Gesellschaft kann eine Schule als ihre eigene Schule anerkennen, die ihre Schüler eine ganz andere Gesellschaft als ihre eigene anzusehen lehrt.“

These 8. „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Verwissenschaftlichung des Unterrichts sei die erzieherische Antwort auf die Herausforderung unserer wissenschaftlichen Zivilisation.

In Wahrheit erschwert man auf diese Weise die Erziehung zur Fähigkeit, sich in der wissenschaftlichen Zivilisation an Gegebenheiten und Maßstäben zu orientieren, die eigener Erfahrung zugänglich sind. Denn selbst noch das spätere Erlernen einer Wissenschaft setzt Kompetenzen voraus, die sich schulisch nicht auf dem Wege der Rezeption wissenschaftlicher Information erwerben lassen.“

These 9: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, optimale Erziehung sei maximal professionalisierte und institutionalisierte Erziehung.

In Wahrheit ist Erziehung in keiner Kultur primär ein Vorgang aus Berufstätigkeit. Denn unsere Schulen können ihren besonderen Beitrag zur Erziehung unserer Kinder nur leisten, sofern auch in ihnen dieselben kulturellen Selbstverständlichkeiten gelten, in deren Anerkennung wir alle vor und außerhalb der Schule stets schon erzogen worden sind.“

*

Ich möchte zuerst ein kurzes Resümee der Bildungsreformbemühungen der letzten 15 Jahre ziehen, um die mit den Thesen „Mut zur Erziehung“ proklamierte Tendenzwende in der Bildungspolitik in diesen Kontext einordnen und von ihm her verstehen zu können.

Die Bildungspolitik ist angesichts des Sputnik-Schocks in den 60er Jahren zum Thema Nr. 1 der wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Programme erhoben worden. Mittlerweile artikuliert sich aber auch ein deutliches Unbehagen am Verlauf dieser Bildungspolitik: Reform euphorie ist in Resignation und Lustlosigkeit umgeschlagen, und die Reformpolitik hat sich nicht zuletzt mit den Thesen „Mut zur Erziehung“ als Restriktionspolitik erwiesen, die sie in einem Sinne von Anfang an schon war.

Dafür gibt es gesellschaftspolitische Gründe. Die Bildungswerbung der 60er Jahre hat zu einer starken Nachfrage der Bevölkerung nach höherer Bildung geführt, deren Zusammenhang mit ökonomischer Besserstellung und sozialem Aufstieg von ihr deutlich erkannt und im Sinne der eigenen Interessen wahrgenommen wurde. Nachdem Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre die Bildungseinrichtungen quantitativ stark ausgeweitet worden sind, wird nun der Andrang auf höhere Bildung seit etwa 1972/73 wieder gedrosselt.

Der kurzfristige Wechsel von „Gas und Bremse“, von Expansion und Drosselung hat viele gutgemeinten Reformbemühungen unterlaufen und ihren Erfolg in Frage gestellt. Strukturelle Reformen, wie sie in Aussicht genommen worden waren, hätten sehr viel längere Zeiträume erfordert, um sich konsolidieren zu können. Werden diese nicht eingeräumt, so wird der Reformwille frustriert und die Einsicht in die Möglichkeit, den Sinn und die Notwendigkeit von Reformen schwindet. Was Reform sein sollte, reduziert sich auf quantitative Aspekte und läßt im übrigen alles beim Alten, so daß Reformpolitik und reformfeindliche Politik ununterscheidbar werden.

Aber auch hier gilt, daß Quantitäten sich unter der Hand in Qualitäten umsetzen, nur nicht in die besten. Die mit der quantitativen Ausweitung verbundene Kostenexplosion führte dazu, daß unverhohlen auch von offizieller Seite die Kulturpolitik als ein Anhängsel der Wirtschafts- und Finanzpolitik ausgegeben und die Bezahlbarkeit von Reformen zum ersten Grund ihrer Machbarkeit bzw. Nichtmachbarkeit erklärt worden ist. Dies hat Konsequenzen für das Bildungsverständnis selbst. Die steigende Bildungsnachfrage und der mit ihr verbundene Kampf um Berechtigungen hat eine zunehmende Verrechtlichung der mit der Schulbildung verbundenen Vorgänge zur Folge, und diese wiederum stellt ein immer enger werdendes Korsett für die sog. pädagogische Freiheit dar. Finanzverwalter und Juristen befinden immer ausschließlicher über das pädagogische Problem, bis dieses schließlich in seiner gerichtsverwendbaren Form und Reglementierung auf der Strecke bleibt. Wo aus primär juristischen und politischen Gründen immer mehr zentral und einheitlich geregelt wird, hat dies starke Rückwirkungen auf die Bildungsinstitutionen und die Art und Weise, wie hier der Vorschrift und dem Pensum nachgekommen wird – oder auch nicht.

Jedenfalls wird auf diese Weise erreicht, daß alles, was in dem vorgegebenen Rahmen und Programm nicht vorgesehen ist, keine Zeit mehr findet und stillschweigend unterlassen werden kann. Die Konsequenz ist, daß auch die „innere Schulreform“, zu deren Durchführung man auf die Mitwirkung der Betroffenen nicht verzichten zu können glaubte, nun immer expliziter als „Reform von oben“ gemacht wird und das „Regieren“ im Sinne der alten Kabinettpolitik die Gremienpolitik und die Reformarbeit der unmittelbar betroffenen wieder abgelöst hat. Bildungspolitik reduziert sich auf technokratische Planungspolitik, auf altkonservative Kabinettpolitik und auf administrative Verwaltungs- und Kontrollpolitik. Was sich in der Bildungspolitik durchsetzt ist eine zunehmende Tendenz auf Regelung, Steuerung und Kontrolle, die in jedem Falle restriktiv wirkt, gleich ob sie so gemeint ist oder nicht.

Ich will das am Beispiel der Modellversuche zur Bildungsreform etwas näher ausführen. Man kann paradoxerweise mit Reformvorhaben durch die Art, in der man sie als Modellversuche punktuell einrichtet und wieder beendet, eine wirkliche Reformen verhindernde Politik machen. Modellversuche werden genehmigt und nach einiger Zeit oft ohne stichhaltige Gründe wieder abgeblasen. Damit werden sie reduziert auf eine bloß legitimatorische Funktion; man kann so zeigen, daß man etwas getan hat. Sie sind darüber hinaus einem laufenden Berichtszwang unterworfen, der viel Arbeitskraft für die „Schauseite“ der Selbstdarstellung absorbiert. Die kurzen Genehmigungs- und Finanzierungsfristen belasten die Beteiligten mit existentieller Ungesicherheit. Negativ wirkt sich auch aus, daß eine hinreichende institutionelle Verankerung und rechtliche Absicherung der Modellversuche fast immer unterbleibt und diese jederzeit wieder folgenlos aufgegeben werden können. Die vorenthaltene Durchsetzungskompetenz steigert die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realisierung, sie macht das Getane unverbindlich und verurteilt die Versuchsprogramme schon im Ansatz zur Wirkungslosigkeit. Man hat oft den Eindruck, daß dies von den Politikern so gemeint und gewollt ist. Es gehört, wird gesagt, zur Natur eines Experimentes, daß es wieder aufhört, und man erklärt Modellversuche für beendet, ohne das in ihnen Erprobte zur Kenntnis zu nehmen und in den Regelfall zu überführen. Wird gleichzeitig den regulären Bildungsinstitutionen keinerlei Expe-

rimentierklausel eingeräumt, so bleiben diese gegen das Neue abgeschirmt, das ihnen doch zugute kommen sollte. Wo in dieser Weise das Neue isoliert wird, wird es durch unzureichende Unterstützung und Verbreitung in sich erschöpft und paralyisiert. Das Neue bleibt abgespalten und scheint nur inszeniert zu sein, um sich in sich selbst zu verzehren. Modelle werden so zu imaginären, oft nur verbal kreierte Reformräumen, deren Rückwirkung auf die realen Bildungsräume unterbunden ist. Hinzu kommt, daß viel Eigeninitiative wird auf diese Weise verbraucht wird. Folgenlosigkeit ist einprogrammiert.

Die Einrichtung von Modellversuchen dient unter diesem Aspekt in Wirklichkeit dem entgegengesetzten Zweck, das Bestehende gegen jede Veränderung abzudichten und dabei auch noch als fortschrittlich zu gelten, weil man ja Reformmodelle unterhält und auf sie verweisen kann – ungewollten Kindern gleich, denen man ihren rechtmäßigen Platz und Anspruch streitig macht und die man am liebsten totgeboren haben möchte. Die „Scheinreform“ besteht darin, etwas tun zu lassen, damit sich nichts verändert. Erreicht wird diese Selbstparalisierung der vorhandenen Reformpotentiale vor allem durch die Trennung von Handlungs- und Entscheidungsebene. Wo alles genehmigt werden muß, braucht schließlich nichts mehr genehmigt zu werden, weil verinnerlicht worden ist: „Ich kann ja doch nicht ...“.

Ein ähnliches Fazit kann man für die Gremienarbeit in den Institutionen ziehen. Ihr Zweck sollte es sein, die Reformpotentiale der Betroffenen vor Ort zu aktivieren und der Politik den nötigen Sachverstand zu liefern. In Wirklichkeit jedoch haben die Gremien – wie die Modellversuche – oft nicht zur Erprobung des Neuen gedient, um es zu bewähren und dann allgemein einzuführen, sondern zur Absorption von unerwünschten politischen Kräften und Innovationspotentialen. Der Zwang zum Kompromiß und der inhaltliche Widerstand der politischen Entscheidungsträger führte dazu, daß fast alle Kraft nach innen verbraucht wurde und der Reformwille dadurch erlahmte, daß fast nur für den Papierkorb gearbeitet wurde. Gleichzeitig diente diese Arbeit als Alibi für die Selbstdarstellung und politische Legitimation der Gegenseite. Das gilt auch für das temporäre Flüssigmachen von Geldern, die dann aber keiner Kosten-Nutzen-Rechnung mehr unterworfen werden durften.

Ich habe am Beispiel der Modellversuche und der Gremienarbeit deutlich zu machen versucht, wie Reformpolitik und reformfeindliche Politik ununterscheidbar werden können. Denselben Effekt hat hinsichtlich der bestehenden Bildungseinrichtungen aber auch eine rein quantitative Expansionspolitik, über die die Bildungspolitik der letzten 15 Jahre im wesentlichen nicht hinausgekommen ist. Mit der Expansion ist die Konkurrenz der Bildungseinrichtungen angestachelt worden, während die Aufgabe der „inneren Reform“ auf der Strecke geblieben ist.

Kurz kann man den bisherigen Verlauf so rekapitulieren:

- Die Bildungsreformpolitik hat von „rechts“ begonnen als Faktor der Wirtschaftspolitik. Ich nenne nur die Stichworte der 60er Jahre: „Bildungsnotstand“, „Bildungsinvestition“, „Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft“ und „Wissenschaft als Produktivkraft Nr. 1“, um die „technologische Lücke“ schließen zu können, flankiert von Strukturveränderungen am Arbeitsplatz und die zunehmende Arbeitskräfte-Bedarfssteuerung.
- Von „linker“ Seite wurde die Bildungspolitik als entscheidender Ansatzpunkt und Hebel für langfristige gesellschaftliche Veränderungen erkannt und zur zentralen gesellschaftspolitischen Aufgabe erklärt. Wiederum nur in Stichworten; geredet: das Insistieren auf einem Grundrecht auf Bildung für alle und die Forderung von Chancengleichheit in Verbindung mit einer Demokratisierung der Bildungsinstitutionen und gesellschaftlichen Lebensbereiche.
- Die Eltern ließen sich unterdessen von dem Zusammenhang von höherer Schulbildung, beruflichem Fortkommen und sozialem Status bzw. gesellschaftlichem Prestige leiten und schickten ihre Kinder zunehmend auf die weiterführenden Schulen, wobei der Elternegoismus nicht immer zum Wohl des Kindes ausgelebt worden ist.

- Die Lehrer und ihre Verbände bzw. Gewerkschaften nützten den Lehrermangel und die quantitative Expansion vor allem zur Durchsetzung standespolitischer Interessen.

Das Zusammenwirken aller dieser keineswegs homogenen und gleichgerichteten Kräfte führte dazu, daß schließlich die „Bewältigung des Massenproblems“ zur dominanten Aufgabe wurde. Alle anderen, weitergehenden Motive der Bildungsreform wurden dadurch im Keim erstickt oder fanden eine „Lösung“, die ihrer ursprünglichen Intention oft diametral entgegengesetzt war.

Wie Reformpolitik zur reformfeindlichen Politik wird und wie reformfeindliche Politik sich in das Gewand der Reformpolitik kleiden kann, belegt des weiteren die Gesamthochschul- und Gesamtschuldiskussion der ausgehenden 60er und frühen 70er Jahre. Die Regierung des Landes Baden-Württemberg hatte sich in der Gesamthochschuldiskussion von vornherein auf die Wörtchen „differenziert“ und „abgestuft“ festgelegt und, was die Gesamtschule betrifft, an der Dreigliedrigkeit des Schulwesens festgehalten und dem dualen System von staatlich-allgemeiner und betrieblich-beruflicher Ausbildung einen Vorrang eingeräumt. Es kam ihr insbesondere auf die mittleren Abschlüsse in berufsbezogenen Ausbildungsinstitutionen und praxisorientierte Studiengängen an. Die Masse der Studierwilligen sollte auf dreijährige Kurzstudiengänge gelenkt und von den Universitäten mit ihren traditionellen Langzeitstudiengängen ferngehalten werden. Langzeitstudien sollten, mit entsprechenden Ausleseprozessen und Zulassungsbeschränkungen versehen, nur der Weiterqualifikation für leitende berufliche und gesellschaftliche Funktionen dienen. Gleichzeitig sollte die Einbeziehung der Universitäten in ein abgestuftes kooperatives Gesamthochschulsystem den Prestigewert der Universitätsausbildung abbauen. Als diese Rechnung nicht aufging und die Universitäten sich immer mehr überfüllten, wurden mittels Bafög-Regelungen (keine Förderung eines Zweitstudiums), Regelstudienzeiten, vermehrten Zwischenprüfungen und studienbegleitender Beratung Schwellen gebildet und Hürden eingezogen. Aufgabe der Studienordnungen wurde es, den engeren Rahmen durch detaillierte und spezifizierte Ausbildungsprogramme so auszufüllen, daß die Einhaltung der Regelstudienzeiten gewährleistet war.

Dies alles ist genughin bekannt, und es kommt hier nur auf die Feststellung an, daß die Auswirkungen dieser Maßnahmen aufs Ganze gesehen den mit ihnen verbundenen. Intentionen durchaus entsprechen und daß jedenfalls auf den ersten Blick und auf die Breite hin gesehen die Rechnung aufzugehen scheint. Eine stärkere Berufsbezogenheit der Ausbildung an Schulen und Hochschulen ist dadurch aber nicht erreicht worden, und was der wirkliche ökonomische und gesellschaftliche Bedarf an Bildung ist, blieb unbestimmt und strittig. Auch an eine Effizienzsteigerung im Sinne der Kosten-Nutzen-Optimierung wagt keiner mehr zu glauben. Der Zweck der Verschulungs- und Reglementierungstendenzen erweist sich dann aber immer durchsichtiger als ein primär politischer: von der stärkeren Einbindung in schulische und berufliche Hierarchien verspricht man sich politische Loyalität, die in der Aufbruchsstimmung der 60er und 70er Jahre verloren zu gehen drohte.

Auf diesem Nenner wird vieles bündig, was man sonst nur schwer zusammenreimen kann. Ausschlaggebend für den Erfolg dieses Kalküls ist vor allem die indirekte, klimatische Wirkung der genannten Maßnahmen. Wo einerseits immer mehr eingeengt und andererseits die Institution und ihr Programm ständig erweitert wird, wächst die Angst.

Die Tendenz auf Expansion und zentrale Organisation hat im Bildungsbereich besonders eklatante Auswirkungen. Die primären Funktions- und Lerneinheiten verlieren ihre; Überschaubarkeit und Selbstregulationsfähigkeit, sie bilden keine „Orte“ und „Mitten“ mehr aus, in die man sich einleben könnte. Im unpersönlicher werdenden Klima werden Schüler wie Lehrer zu „Einzelkämpfern“, die nur ihr Stück am Kuchen im Auge haben und sich von der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung dispensieren. Jeder schaut, wie er über die Runden kommt und andere dazu benutzen kann. Die Verrechtlichung kommt dem entgegen, daß auf pädagogische Probleme oft nur noch disziplinarisch geantwortet wird. Schwierigkeiten und Störun-

gen werden als fremdinduziert empfunden und nicht mehr aktiv angegangen und bewältigt. Dem größeren Zeitaufwand und Verschleiß an Arbeitskraft und Vertrauen entspricht kein größerer Ertrag und keine Befriedigung, im Gegenteil nimmt das angstbestimmte Verhalten und die damit verbundene Blockierung zu. Es kommt zum Verlust des „eigenen Ortes“, den man selbst gestalten und ausfüllen kann, für den man sich einsetzt und persönlich verantwortlich fühlt. Wenn Lehrer und Lernende sich an die Schule wie an einen fremden Ort verschlagen fühlen, werden Probleme einfach abgeschoben oder auf andere Weise unangemessen beantwortet, weil keiner mehr sich für sie zuständig und verantwortlich fühlt.

In gleicher Richtung wirken aber auch die Einschränkungen der Handlungsfreiheit, denen der Einzelne unterworfen wird. Ein überfülltes Pensum und ein Kurzstudium in Verbindung mit Regelstudienzeiten und engmaschigen Studienordnungen läßt keine Zeit mehr zum eigenen Nachdenken und damit auch nicht mehr zur politischen Bewußtseinsbildung. Ein eklatantes Beispiel ist der mittlerweile als verfassungsrechtlich unzulässig zurückgezogene Radikalenerlaß. Die Gesinnungsüberprüfung und mögliche Relegation schafft für alle eine undefinierte und rechtlose Grauzone des Handelns, die Einschüchterung bewirkt und zur vorgreifenden Überanpassung führt. Eine ähnliche Auswirkung hat in den Schulen der engmaschig geführte, lernzielorientierte Unterricht in Verbindung mit zentralen Abschlußprüfungen. Es macht bedenklich, daß von der ganzen Didaktik- und Curriculumdiskussion der 60er und 70er Jahre nur der lernzielorientierte Unterricht wirklich angekommen ist und durch entsprechend ausformulierte Lehrpläne zur offiziellen Norm erhoben wurde. Dabei hat sich die ursprünglich mit ihm verbundene Intention geradezu in ihr Gegenteil verkehrt. Lernzielanalysen und die Aufklärung von Bildungsinhalten sollten der gesellschaftlichen und individuellen Bewußtmachung dienen, der Klärung dessen, was es ist und bedeutet, daß man es lernt, und warum man das tut. Inzwischen ist daraus ein engmaschiges Netz von Lernzielhierarchien geworden, die vom Lehrplan vorprogrammiert, durch den Lehrer in Lernschritte umgesetzt und von den Schülern sukzessive durchlaufen werden, wobei der Zeitdruck alle weitergehenden Fragen abschneidet und der blinden Aneignung und Reproduktion des Stoffes ein ebenso rasches Demotiviertwerden und Wiedervergessen folgen läßt. Was der Bewußtmachung dienen und individuelle Lernwege eröffnen sollte, wird so zu einem Instrument der Gängelung, zur Bindung an Vorgegebenes und Abprüfbares. Der größere Zusammenhang, dem die Lernzielanalyse dienen und den sie durchschaubar machen sollte, wird durch die kleinschrittigen Vorgaben fragmentiert und abgeblendet. Lernziele dienen dann nicht mehr primär dem Lernen selbst, sondern nur noch seiner Kontrolle. Dadurch, daß sie in Lehrplänen festgelegt, steuerbar und kontrollierbar gemacht werden können, wird der Unterricht des Lehrers in höherem Maße *von* außen her bestimmbar. Lernziele vorstärken so nicht nur die ohnehin bestehende Tendenz zum lehrerzentrierten Unterricht mit vorgefertigten Unterrichtsmaterialien, sondern werden darüberhinaus in zu einem Instrument der politischen Kontrolle. Der Schüler konzentriert sich dann nicht mehr auf den Inhalt selbst, sondern auf den Lehrer, der diesen vorgibt, und auch der Lehrer selber versteht sich als Lehrplanerfüller und kann mit dem Hinweis auf den Prüfungsdruck und die darauf bezogenen Erwartungen vor Eltern und Kollegen rechtfertigen, daß er gar keine andere Wahl hat.

Es wurde von einer Verkehrung ins Gegenteil gesprochen. In der Curriculumdiskussion wurde Lehrplanfreiheit gefordert, um eigene Curricula herstellen und offenes Lernen praktizieren zu können. Von linker Seite wurde dies sehr schnell als Chance eines politischen Einflusses auf die Bildungsinhalte wahrgenommen und zu nützen versucht (siehe den Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien). Inzwischen und als Reaktion darauf hat auch die politische Rechte wieder entdeckt, welche Möglichkeiten der politischen Einflußnahme in der Lehrplangestaltung liegen, sowohl was seine Form als auch seinen Inhalte betrifft, und im Unterschied zur Linken kräftig davon Gebrauch gemacht. Das Curriculum-Modell wollte ein Instrument der Bildungsreform sein mit dem Ziel transparenter, demokratischer und rationaler Entscheidungsprozesse. Geworden ist daraus ein Mittel der Disziplinierung und zur Perfektion eines

fremdbestimmten Leistungssystem, das den Zusammenhang von Lernleistung, Lernkontrolle und Berechtigung juristisch ausformuliert und Gesichtspunkte der Auslese über die Gesichtspunkte der Förderung stellt. Der gesellschaftliche Markt- und Prestigewert des Wissens verdrängt seinen eigentlichen Sinn. Was „richtig“ ist, wird vorgegeben. Zeit, um Fehler und eigene Erfahrungen mit etwas zu machen, gibt es nicht. Niemand hat mehr Zeit zu warten, „bis der Groschen fällt“. Wer etwas nicht gleich begreift, wird verwirrt und bekommt Versagensängste. Unter Druck kurzfristig angeeigneten Wissens verdrängt die Langzeitperspektiven des Lernens, deretwegen die Lernziele eingesetzt worden sind. Auseinandersetzungen um „das Lernen“ werden dadurch global und nur noch emotional oder rechtlich ausgetragen, anstatt problembezogen und sachlich differenziert zu sein. Angegriffen fühlt sich immer gleich die Person, während die Sache verschwindet. Wo in dieser Weise sekundäre Gesichtspunkte des Lernens und seiner Motivation in den Vordergrund treten und der Lernende sich in seinem Lernen nicht mehr verselbständigen kann, wächst mit der Orientierungslosigkeit die Angst: Die Folge ist, daß sich bei steigendem Tempo nichts mehr ereignet, was interessant wäre und weiterführt. Die zunehmende Hetze erzeugt im Endeffekt Langeweile, denn wer nicht mehr mitkommt, schaltet ab. Wo alles bis ins Kleinste geregelt wird, läuft schließlich gar nichts mehr – außer dem Betrieb selbst, auf den es anzukommen scheint, obwohl oder gerade weil er sich aus allen Wirklichkeitszusammenhängen herausgesetzt hat und leer läuft.

Man müßte hier die Akzente ganz anders setzen, um ins Offene und Freie zu kommen:

Wer Zeit sparen will, muß Zeit lassen.

Wer Einsicht haben will, muß Fehler zulassen.

Wer Identifikation mit der Gesellschaft erreichen will, darf Anpassung nicht erzwingen.

Wer Autorität übermächtig macht, spricht schließlich nur noch den Unfreien frei.

Wer Veränderung ängstlich beargwöhnt und nur halbherzig zuläßt, will sie nicht.

Was nicht durch die Köpfe geht, geht über die Köpfe hinweg

usw.

Damit komme ich zum zweiten Teil meines Vortrags. Die Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“ vom Januar dieses Jahres (1978) lassen sich meines Erachtens nur vor diesem Hintergrund verstehen und in ihrer Wirkung abschätzen. Als eine historisch fundierte, sachliche Aussage über Sinn und Grenzen des Aufklärungsdenkens in der Pädagogik bleiben sie vieldeutig und wirken eigenartig verschwommen. Einen prägnanten Sinn erhalten sie nur, wenn man sie als eine politische Aussage und Willenserklärung liest. Dies bestätigen auch die Äußerungen in ihrem Umkreis, die weniger hochstilisiert sind und eine deutlichere Sprache sprechen. Lübke, einer der Mitautoren, geht davon aus, daß man von politischer Seite zu lange nachsichtig und konzessionsbereit gegenüber der Ideologie der Neuen Linken gewesen sei, die die liberale Schwäche kräftig ausgenutzt habe. Dies soll nun anders werden. Lobkowitz stellte in seinem Vortrag auf dem Forum fest, „daß es höchste Zeit ist, es (scil das „Bildungsexperiment“, d. h. die Bildungsreformbemühungen der letzten 15 Jahre) als die ideologische Mißgeburt zu entlarven, die es von Anfang an war“ (zit. nach der Zeitschrift für Pädagogik 2/1978, S. 225). Deutlich ist auch Filbingers Regierungserklärung zum Erziehungsauftrag in der Bildungsdebatte des Landtags (ich zitiere aus der Tagespresse): „Ministerpräsident Filbinger bekundete die Absicht, die sogenannte Konfliktpädagogik aus den Schulen zu verbannen und anstelle einer falsch verstandenen emanzipatorischen Erziehung den positiven Erziehungswerten mehr Raum zu geben.“ Liest man in den Thesen nach, was die positiven Erziehungswerte sind, so findet man – in Verbindung mit der „Autorität des Lehrers“ (These 1) nur die drei „Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung“ (These 3). Die Anzeige der Landesregierung „Mut zur Erziehung“ in den Tageszeitungen bringt dies auch der Bevölkerung nahe: „Kinder brauchen Vorbilder und echte Autorität. Die Tugenden. des Fleißes und

der Ordnung sind nicht altmodisch. Eine 'Erziehung', die nur zur Kritik anhält oder den Konflikt predigt, ist schädlich und unverantwortlich.“ Schädlich ist aber auch eine ganz und gar verwissenschaftlichte Lehrerausbildung und ein verwissenschaftlichter Unterricht. In einer weiteren Anzeige der Landesregierung heißt es dazu: „Die Lehrerbildung wird lebensnäher ausgestattet. Bewährte Erkenntnisse pädagogischer Praxis und die Rückbesinnung auf den gesunden Menschenverstand bereiten den künftigen Lehrer besser auf die schulische Wirklichkeit vor, als Fachchinesisch und hochgestochene Theorien ... die Lehrpläne werden durchgeforstet. Überzogene Stofffülle und übertriebene 'Verwissenschaftlichung' werden ausgemerzt.“ Die Sprache des politischen Alltags ist deutlicher als die der Thesen „Mut zur Erziehung“, die inhaltlich damit übereinstimmen, aber nicht ebenso explizit als eine politische Aussage erkennbar sind. Mit der „Neuformulierung des wahren Wesens der Erziehung“ handelt es sich, so der ehemalige Kultusminister Hahn, um eine Gegenoffensive gegen „den Versuch, Schule im Gegensatz zur demokratischen Gesellschaft zu einem politischen Kampfinstrument zu machen“ (so im Vorwort zu den Thesen).

Dieses Argument kann zurückgegeben werden. Hochschulen und Schulen werden heute, wie die Zitate zeigen, in viel stärkerem Maße von Seiten konservativer Bildungspolitiker politisiert. Wie ich schon sagte, haben diese von der politischen Linken sehr rasch wieder gelernt, was sie schon im beginnenden 19. Jahrhundert wußten und damals ebenso unverhohlen wie heute praktizierten: daß Bildungsinhalte einen eminent politischen Stellenwert haben und Schule bzw. Bildung ein Politikum ist. Der „politische Kampf“ in der und um die Schule wird heute nicht mehr in erster Linie von der Linken geführt. Die „Politisierung von rechts“ aber ist in vollem Gange, und sie ist das eigentliche Resultat der Studentenbewegung. Zur Wirkung verhelfen der „neuen“ Bildungspolitik die traditionellen Machtmittel in Verbindung mit den in der Schule gegebenen Möglichkeiten zur Einflußnahme: der Zugriff auf die Lehrpläne in Verbindung mit der Zentralisierung und Normierung von darauf bezogenen Prüfungen; die Kontrolle über den Unterricht (siehe den Entwurf eines Unterrichtsmaterialien-Kontrollerlasses, der über die Schulbuchgenehmigung noch hinausgeht); die Gesinnungsprüfung der Lehramtsanwärter (siehe den sog. Radikalenerlaß) und schließlich die Indizierung und Verbannung zentraler pädagogischer Leitkategorien wie Emanzipation, Mündigkeit u.a. aus der pädagogischen Diskussion.

Wer der Gegner ist, bleibt in den Thesen „Mut zur Erziehung“ unausgesprochen und wird auch in den übrigen zitierten Äußerungen nur vage benannt. Es scheint mehr ein bestimmter Geist als eine bestimmte Gruppe zu sein, gegen den man sich wendet. Jeder kann sich angegriffen fühlen,

- der Emanzipation und Mündigkeit als Ziel der Erziehung nicht in jedem Fall der Autorität unterordnet, (These 1);
- der das Glück der Kinder nicht grundsätzlich vom „Tun des Rechten“ abhängig macht (These 2);
- der auch den politische Mißbrauch der Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung als ein pädagogisches Problem betrachtet (These 3);
- der Kritikfähigkeit nicht nur demjenigen zuspricht, der „sich durch seine Erziehung mit den Vorgegebenheiten in Übereinstimmung befindet“ und nichts dagegen hat, „Vorgegebenheiten unbefragt gelten zu lassen“ (These 4);
- der davon ausgeht, daß auch Kinder Interessen haben und artikulieren dürfen (These 5);
- der mit der Forderung der Chancengleichheit nicht sogleich die „politische und moralische Anerkennung“ der ungleichen Nutzung dieser Chancen zu verbinden weiß (These 6);
- der Erziehungs- und Bildungsreform im Zusammenhang mit einem gesellschaftspolitischen Reformwillen sieht, auch wenn er keine direkte Abhängigkeit der Erziehung und Bildung von der Politik behauptet (These 7);

- der Bildung im Zusammenhang mit Wissenschaft belassen möchte, auch wenn er nicht jeder Form von Verwissenschaftlichung des Unterrichts zustimmen kann (These 8), und schließlich - jeder, der „kulturelle Selbstverständlichkeiten, ... in deren Anerkennung wir alle vor und außerhalb der Schule stets schon erzogen sind“, in der Schule selbst aufzuklären (was nicht eo ipso heißt: zu verwerfen) unternimmt (These 9).

Auch wenn nicht gesagt wird, wer der Adressat ist – jedenfalls ist es, worauf schon die Breite der behördlich angeordneten Diskussion schließen läßt, nicht nur die kritische Intelligenz der Studentenbewegung und der von ihr beeinflusste Junglehrer, und auch nicht nur die Ausbildungspraxis der Pädagogischen Hochschulen, die sich nicht pauschal in die linke Ecke stellen lassen (ich frage mich wirklich ernsthaft, wo es die „linke Kaderschmiede PH“ gibt). Die breit gestreuten Anzeigen der Landesregierung lassen eher vermuten, daß der Adressat heute vor allem bei den Eltern und Lehrern gesucht wird. Für mich wird manches besser interpretierbar, wenn ich die neue Schulpolitik der Landesregierung als eine indirekte Elternpolitik betrachte. Die Schule wird ohnehin regiert, Eltern aber müssen gewonnen werden, und dies gelingt am besten, wenn man ihre Unzufriedenheit mit der Schule, wie sie sich in vielen Elterninitiativen zunehmend auch politisch artikuliert, so umkanalisiert, daß das Wasser auf die eigenen Mühlen fließt - etwa indem man die Eltern (effektiver als die Schüler selbst) zu Hilfskontrolleuren über den Unterricht der Lehrer ernannt, wie dies der Kabinettsbeschuß der Landesregierung Baden-Württemberg vom 18. 10. 1978 zur Kontrolle verwendeter Unterrichtsmaterialien anstrebt: „Es wird ein Verfahren eingeführt, wonach die Lehrer die Verwendung ergänzender Unterrichtsmaterialien ... der Schulleitung zur Kenntnis zu bringen haben, um Mißbrauchskontrollen zu erleichtern ... Die Kultusverwaltung macht Elternvertretung und Eltern verstärkt auf die fraglichen Probleme aufmerksam und veranlaßt sie zur Meldung von Verstößen und Mißbräuchen.“ Dies meint und betrifft unbestreitbar alle Lehrer und ist gerichtet an alle Eltern.

„In den letzten Jahren ist manche Unruhe in die Schulen hineingetragen worden“, heißt es in der Anzeige „Mut zur Erziehung“ der Landesregierung. In der Tat, aber nicht nur von linken Kräften, sondern auch und viel mehr noch von den Kultusbürokratien selbst. Es läßt sich ausmalen, welche Unruhe noch dazukommt, wenn die vorgesehenen Regelungen alle Eltern und Lehrer unmittelbar betreffen. Für das, was im Sinne der Kontrollerlasse geschieht, können nicht mehr linke Kräfte verantwortlich gemacht werden. Wenn aber das Sündenbock-Argument seine Schlüssigkeit verliert, muß weitergefragt werden nach den realpolitischen Hintergründen und Vorgängen, auf die die „Tendenzwende“ und „Kurskorrektur“ in der Bildungspolitik eine Antwort geben soll.

Ich glaube, daß das Problem im Kern gesellschaftspolitischer und nur in der Konsequenz bildungspolitischer Art ist. Ich nenne vor allem den zunehmenden Kampf um den sozialen Aufstieg und die Verteilung der gesellschaftlichen Güter und Privilegien, der in der Bevölkerung mit einer politischen Loyalitätskrise verbunden ist. Nachdem die Bildungswerbung der 60er Jahre überaus erfolgreich war, wird nun der Schule erneut die Aufgabe gesellschaftlicher Selektion zur Aufrechterhaltung des Status quo zugesprochen. Die neu in die Diskussion gebrachten, aber ach so alten Erziehungswerte zielen ab auf Identifikation mit den gesellschaftlichen Verhältnissen so wie sie sind und lassen sich als eine Antwort auf die schwindende Loyalität der Bevölkerung begreifen, die in der Tat anspruchsvoller und auch kritischer geworden ist. So wird in der Anzeige „Mut zur Erziehung“ der Paragraph der Landesverfassung: „Unsere Kinder sind in der Liebe zu Volk und Heimat und zu freiheitlich-demokratischer Gesinnung zu| erziehen“ eingefordert und durch die Begriffe Vorbild, Autorität, Fleiß und Ordnung konkretisiert. „Jedem Kind die richtige Schule“ wird erläutert mit: „Nicht nur die Gymnasien, auch; Real- und Hauptschulen bieten viele Chancen. Und die beruflichen Schulen werden immer wichtiger.“ Der gesellschaftspolitische Kern dieser Aussagen ist deutlich. Gefürchtet werden wachsende Ansprüche ohne Bereitschaft zur Leistung und zum Verzicht

bzw. zur Unterordnung. Es gibt hier berechnete Befürchtungen, sie mögen aber auch übertrieben sein.

So geht etwa Kultusminister Maier davon aus, daß eine „umfassende Autonomie der Unmündigen ... (damit kann in diesem Zusammenhang nur die Bevölkerung insgesamt gemeint sein), sehr bald beim Zulangen im Kaufhaus (und das heißt in der Kriminalität) enden würde“ (zit. nach der Dokumentation der Fachschaft Erziehungswissenschaft der PH Reutlingen zu den Thesen „Mut zur Erziehung“, ohne Datum, vom Sommersemester 1978, S. 8). Entgegen der hier unterstellten und befürchteten ‘privaten’ Lösung des gesellschaftlichen Verteilungsproblems hat der Politiker Maier an der genannten Stelle aber auch die Intellektuellen im Blick, die Adorno und Horkheimer gelesen haben und ihre Unzufriedenheit politisch zu artikulieren wissen. Es wird befürchtet, daß die Macht über die Köpfe verloren geht und in der Folge auch die emotionale Grundlage der Gehorsamsbereitschaft nicht mehr gegeben ist. Im um sich greifenden Kaufhausdiebstahl symbolisiert sich für den konservativen Minister die drohende Anarchie, die in seinen Augen dem Schwinden der Autorität unmittelbar folgt. Wenn aber die Alternative zur gegebenen Ordnung sogleich das Chaos ist, ist *eine* Ordnung so gut wie die *andere* und jede gleich willkommen, wenn sie ihren Dienst erfüllt. Angesichts des drohenden Zusammenbruchs von Ordnung überhaupt ist es müßig, Ordnungsalternativen zu diskutieren. In der Stunde der Not muß die Solidarität aller beschworen werden.

Das Beispiel macht deutlich: In den Thesen „Mut zur Erziehung“ – so wie der Mut sich hier äußert – dringt überall die Angst durch, die ihm im Nacken sitzt und den unausgesprochenen Kern bildet. Angst bestimmt die Halbherzigkeit und Unehrlichkeit konservativer Bildungspolitik, die sich in einem „ja – aber ...“ kenntlich macht:

Mündigkeit ja – aber doch nur in der Bindung an Autorität und durch sie hindurch.

Kritik ja – aber doch nur im Rahmen des Bestehenden und in der Respektierung dessen, was unbefragt gilt und weiterhin gelten soll.

Selbständigkeit ja, – aber doch nur als Arbeitsethos und nicht als wirkliche geistige und politisch-moralische Verselbständigung.

Integration aller Bildungsbereiche ja - aber doch nur, um alles besser koordinieren und differenziert abstufen zu können

usw.

Halbherzigkeit folgt dem Prinzip der Halbierung. Es wird etwas angefordert und benützt, was gleichzeitig halbiert werden muß, um nicht auch noch eine unerwünschte Wirkung zu haben. Das Feuer wird angezündet, der Sprengsatz jedoch entschärft nach dem Motto: von allem die Hälfte und d. h. das, was wir davon brauchen können:

- Werte ja - aber doch nicht zu einem wirklichen Moralischwerden mit allen Konsequenzen.
- Alles, soweit es ein Dafür erzeugt – alles nicht, was ein Dagegen zur Folge haben könnte.
Alles, aber alles halbiert
- Ein Gebiß zum Beißen - aber erst muß ihm der Zahn gezogen sein.

Man kann aber nicht die eine Hälfte ohne die andere haben wollen:

- Wahrheit ohne Fehler zuzulassen;
- Überzeugung ohne Durchgang durch den Zweifel,
- Gehorsam ohne freizugeben,
- Loyalität ohne Selberdenken,
- Kultur ohne Kulturfreiheit,
- Macht ohne moralische Verantwortlichkeit,
- Kritikfähigkeit ohne Kritik zuzulassen.

Die von der CDU regierten Länder haben zur geistigen Auseinandersetzung um die Werte der abendländischen Tradition aufgerufen. Zugleich aber werden die geistigen und religiösen Werte immer nur politisch als Bindekräfte verstanden und im Sinne der Schaffung von Loyalität ausgelegt. Bei alledem ist deutlich, daß jeder der genannten Grundwerte: der Ordnung, Autorität, Disziplin und Leistung etc., so unverzichtbar sie sind, politisch und pädagogisch entgegengesetzte Formen und Wertigkeiten annehmen kann, so daß man innerhalb des konkreten Gebrauchs dieser Begriffe noch einmal sehr genau unterscheiden muß. Der gute Sinn eines Begriffs kann seinen schlechten Gebrauch nicht rechtfertigen, vielmehr zerstört der schlechte Gebrauch den guten Sinn. Man kann Erziehungswerte auch auf eine Weise zu bewahren suchen, die sie bei näherem Zusehen gründlich untergräbt und pervertiert. Man verteidigt dann die eigene Freiheit mit dem Würgegriff.

Damit komme ich zu meiner letzten Frage nach der Glaubwürdigkeit der „neuen Bildungspolitik“. Zwar wird hier eine geistige Auseinandersetzung angeregt, die in der Tat nötig ist, faktisch aber zugleich mit Mitteln macht- und parteipolitischer Disziplinierung gearbeitet, die Strategien der Angstmache und Einschüchterung benützt. Diese Mischung ist nicht gut. Das Vertrauen in die geistigen Werte wird korrumpiert, wo es sich mit einem „Geschäft mit der Angst“ verbindet. Man möchte vielleicht folgenden, politisch auf den ersten Blick so bequemen Menschen haben: „Er flieht aus seiner Freiheit des Fragens und Antwortens in eine Situation, in der keine Fragen mehr gestellt werden können und ihm die Antworten zu früheren Fragen autoritär auferlegt werden. Um das Risiko des Fragens und Zweifelns zu vermeiden, gibt er das Recht des Fragens und Zweifelns auf... Er ‚flieht vor der Freiheit‘ (Fromm), um der Angst der Sinnlosigkeit zu entgehen ... Der Sinn wird gerettet, aber das Selbst wird geopfert.“ (Tillich, Der Mut zum Sein, Siebenstern-Taschenbuch, S. 54) !

Die Folge eines solchen Unterfangens ist ein zwiespältiges und unglaubwürdiges Verhalten. Was Sicherheit verspricht, wird unter dem Druck erzeugter Angst zum Fanatismus und führt zur Verfolgung der Andersdenkenden. Eine offene Auseinandersetzung mit dem „linken“ Gedankengut wird als notwendig erachtet und gleichzeitig die Diskussion darüber in Hochschulen und Schulen abgeblockt. Offene Diskussion kann man aber nicht vorbehalten für interne Kreise und Foren, deren Loyalität man sicher sein kann. Damit bleibt unausgesprochen, was man will. Will man offen oder offensiv sein, Kultur oder Kulturkampf machen? Was mit den Thesen „Mut zur Erziehung faktisch entfacht wird ist ein Kulturkampf und d. h. eine Auseinandersetzung mit der Kultur auf einer rein politischen Ebene, eingeleitet mit politischen Zielen und ausgeführt mit politischen Mitteln. Das hat es immer schon gegeben. Der große Widerspruch liegt darin: kein Kulturkampf erzeugt die Kultur, um die zu kämpfen es sich lohnt; er kann sie allenfalls zerstören.

Die aufgezeigte Widersprüchlichkeit der derzeitigen Bildungspolitik ist ihr selber wohl nicht voll bewußt, aber sie macht sie unglaubwürdig. Schuladministration und Lehrplanreglement führen nicht zu dem pädagogischen Geist und Klima, in dem soziale Verantwortlichkeit und bürgerliche Mündigkeit gedeihen können. Eine „Pädagogisierung“ der Schule (die Stärkung ihrer Erziehungsverantwortung) wird gefordert und gleichzeitig unterlaufen durch administrativ-disziplinarische Maßnahmen, unter denen vertrauensvolle pädagogische Arbeit nicht gedeihen kann. Man fordert das pädagogische Ethos ein, und gleichzeitig untergräbt man es. „Bei der Erziehung sind Schule und Elternhaus Partner“ heißt in der Anzeige „Mut zur Erziehung“ der Landesregierung. Zur Partnerschaft gehört Vertrauen. Gleichzeitig wird jedoch Kontrolle eingeführt: „Die Kultusverwaltung macht Elternvertretung und Eltern verstärkt auf die fraglichen Probleme aufmerksam und veranlaßt sie zur Meldung von Verstößen und Mißbräuchen“, lautet der Kabinettsbeschluß. Aufforderung zur Anzeige schafft ein Klima des Mißtrauens. Wie soll ein gutes Schulklima vertrauensvoller Zusammenarbeit zustande kommen können, wo zu gegenseitiger Überwachung und Anzeige aufgerufen wird? Was kann dann die Aufforderung zur vertrauensvollen Zusammenarbeit noch besagen? Soll das pädagogische Ethos etwa nur dazu gut sein, die disziplinierenden, nicht-pädagogischen Lösungen zu

Maßnahmen zu schlucken? Und auch das Klima der Angst verträgt sich nicht mit dem geforderten Klima vertrauensvoller Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, zwischen Schule und Hochschule. Die Angst unterbindet nicht nur übertriebene Kritik, sondern jeden freien Geist und aufrechten Gang. Damit trifft man alle Lehrer und nicht nur die einseitig indoktrinierenden Linken, die die politische Reaktion auf den Plan gerufen haben. Das Klima der Angst und des Mißtrauens wird zum denk- und handlungsbestimmenden Faktor gerade für diejenigen, die man *nicht* meinen kann und an die man vielleicht gerade deshalb appelliert – die Eingeschücherteten und Entpolitisierten, auf deren politisches Gewicht man zählt.

Es ist traurig, daß das Bildungssystem immer expliziter zu dem Auslesesystem gemacht wird, das es ohnehin schon war. Es wäre an der Zeit – und bei den vorhandenen gesellschaftlichen und ökonomischen Ressourcen auch möglich –, Bildungssystem und Beschäftigungssystem möglichst weitgehend zu entkoppeln, um für die Kindheit und ihr freies Lernen Raum zu schaffen. In Wirklichkeit aber werden gerade umgekehrt gesellschaftliche Belange und den kindlichen Potentialen verzahnt, und dies, obwohl offenkundig ist, daß die Gesichtspunkte des Beschäftigungssystems nicht-pädagogischer Art sind und tendenziell verhindern, daß die Schule ihren pädagogischen Aufgaben nachkommen kann. Die Wirtschaft prägt ihr Verkehrs- und Unterwerfungsmuster den Bildungsinstitutionen auf, so daß deren „Eigengeist“ (Spranger) verloren geht. Politische und gesellschaftliche Loyalität wird über Arbeitsplatzbindungen und Arbeitsplatzbefürchtungen erzeugt und aufrechterhalten, die sich mit Existenzangst verbinden. Wo aber kommen die Schulen hin, wenn der nackte Existenzkampf auch in ihnen zum primären Verhaltensmotiv wird?

Wer die Leistungskriterien und Selektionen des Bildungssystems primär gemäß „wirtschaftsdienlichen Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Dokumentation „Mut zur Erziehung“ der FEW der PH Reutlingen, S. 11) bestimmt und bezüglich der ethischen Werte nur auf ihre Bindungskraft abhebt, kann nicht das Lernen *als* Lernen, das Wissen *als* Wissen meinen und den lernenden Menschen als solchen respektieren. Ausschlaggebend ist für ihn bei alledem nur die Gewährleistung einer affirmativen Einstellung zu Staat, Gesellschaft und Wirtschaft. Beim Wissen und der Wissensform, im Lernen und in der Lernform kommt es ihm allein auf die sozialisierende Funktion an. Werterziehung im Sinne von Bindung und Lernen bzw. Wissenserwerb im Sinne von Leistung wird dann zum Tenor einer Bildungspolitik, der es vor allem auf die gesellschaftspolitisch erwünschten Gesinnungen ankommt. Alles Lernen, Wissen und Denken, das nicht primär an diesen orientiert ist, wird argwöhnisch betrachtet und tendenziell unterdrückt. Die Frage ist, ob man da mitmachen muß.