

Bildungspolitische Reformkonzepte im Paradoxien-Netz

1 Worum es in Bildungsreformen generell geht und welche Paradoxien dabei in der Bundesrepublik Deutschland ins Spiel kommen

Sehr verallgemeinert formuliert geht es in Bildungsreformen darum, zwecks Sicherung der Reproduktion gesellschaftspolitisches Krisenpotential zu entschärfen oder ethischen Normen zu genügen; insbesondere denen der Gerechtigkeit und Gleichheit. Letzteres ist speziell dann bedeutsam, wenn die Verfassung Gleichheit postuliert. Die gesellschaftliche Reproduktion umfasst drei Ebenen, die alle bildungsrelevant sind:

- *die materielle Reproduktionsbasis*, wozu Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit (z.B. in gemeinnützigen oder kirchlichen Gremien, in Vereinen, Bürgerinitiativen oder Parteien) und nicht zuletzt die Familienarbeit gehören;
- *die institutionelle Ebene der Reproduktion*, wozu die Institutionen des Staates beziehungsweise des Gemeinwesens und der Wirtschaft rechnen und schließlich
- *die symbolisch-kulturelle Ebene der Gesellschaft mitsamt ihren subkulturellen Milieus*, wozu die Sprache, Wissenschaft und Kunst, Brauchtum und Traditionen, Konfessionen und Wertmuster gezählt werden.

Alle drei Ebenen bedürfen, um an ihnen teilzuhaben, das heißt von ihnen zu profitieren und sie zu gestalten, entsprechender Qualifikationen der Subjekte und diesbezüglich allen zugänglicher Qualifizierungseinrichtungen. Reformpolitik gerät beziehungsweise geriet auf den Plan, wenn die Angebote des Bildungssystems und die Reproduktionsbedarfe nicht (mehr) ausreichend aufeinander bezogen scheinen beziehungsweise schienen. Anders formuliert: es geht um die Herstellung von Passungen zwischen Bildungssystem und systemspezifischem Reproduktionsbedarf (Kurtz 2005; Kipp u.a. 1992; v. Friedeburg 1994).

Die ethische Seite von Bildungsangeboten beziehungsweise Bildungsreformen umfasst eine breite Skala von Positionen. Sie reicht, um mit einem meines Erachtens bemerkenswerten Extrem zu beginnen, vom sogenannten trinitarischen Ideal christlicher Prägung (Entwicklung und Entfaltung der Potenziale der

Schöpferkraft, der Geschwisterlichkeit und der Spiritualität der Menschen) über mehr oder minder pragmatische Vorstellungen von Gerechtigkeit, Integration und Inklusion bis zur formal juristisch gebotenen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, wie wir es in unseren Sozialgesetzbüchern formuliert finden, vor allem aber in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Im Gebot der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verzahnen sich der Gerechtigkeits- und Gleichheitsaspekt mit dem Krisenaspekt. Ausschluss von Arbeits- und Einkommensmöglichkeiten, von Gesundheitsfürsorge, kulturellem öffentlichen Leben und politischer Gestaltung haben Folgen, welche den Sozial- und Justizetat eines Landes ebenso belasten wie sie Sprengstoff in Bezug auf das politische System, ja sogar dessen internationale Verbünde enthalten können. Bildung gilt daher als einer der Grundpfeiler für individuellen wie gesellschaftlichen Wohlstand, für Integration, innere Sicherheit und internationale Beziehungen.

Historisch prozessual besehen flankiert Bildungspolitik somit je nach technisch-ökonomischer oder sozio-kultureller Lage mittels Gesetzen und Finanzierung, konkret durch das Bildungssystem und die Professionalisierung der Lehrenden, die Sicherstellung der materiellen und immateriellen gesellschaftlichen Reproduktion, sei es prophylaktisch oder nachholend als sogenannte Anpassungsmodernisierung, bisweilen freilich auch historisch zurückgewandt.

Die Dissense bei der Problemlösung resultieren aus den Menschen- und Gesellschaftsbildern samt den mit diesen verbundenen ethischen Grundüberzeugungen, formal- und machtpolitisch aus der Einschätzung der juristischen, finanziellen oder wahlstrategischen Machbarkeit.

Wissenschaftlich thematisiert wird solches unter der Generalformel von den gesellschaftlichen Bedingungen und Erfordernissen von Bildung, einschließlich der psychosozialen Prägungen und Lernbedingungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei differenziert sich die Rahmenthematik von Bildung und sozialer Ungleichheit im Einzelnen zu den folgenden Themengebieten aus: schichtspezifische Sozialisation, Lebenslagen und Bildungschancen (z.B. Armut, Behinderung, Generationen, Geschlecht), Migrationsprobleme, Ausbildung und Arbeitslosigkeit, aber auch Strukturaspekte des Bildungssystems, etwa die Übergangsproblematik, Klassenwiederholungen, Rückstufungen oder Sprachprobleme bis hin zu Fragen des Analphabetentums (im Überblick Brake/Büchner 2012; Liesner/Lohmann 2010). Für die Seite der Grundsatzforschung sei beispielhaft das mehrjährige DFG-Projekt „Das Menschenrecht auf Bildung: anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“ erwähnt. Das an Institute der christlichen Soziallehre, der Religionssozio­logie und Philosophie angebundene Projekt, das von einem Forum Bildungsethik begleitet und 2009 abgeschlossen wurde, hat zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt (u.a. Heimbach-Steins u.a. 2009; 2011). Im Sektor der Berufs- und Wirtschaftspäda-

gogik spielt das Thema Benachteiligung seit Jahrzehnten eine Rolle. Die Flut der Veröffentlichungen (u.a. Eckert 2007; *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 2009; Buchmann u.a. 2010; Biermann/Bonz 2011) ist ebenso groß wie Veränderungen und Fortschritte klein sind.

Man mag sich fragen, ob ethische Grundsatzfragen, wie sie zum Beispiel im erwähnten DFG-Projekt behandelt wurden, in einer sogenannten postdemokratischen Gesellschaft noch von Relevanz sind (Ritsert 1997). Wird die Politik in einer solchen Gesellschaft doch überwiegend zwischen Expertise und Lobbyismus austariert, können Sachprobleme häufig ohne weiteres von einem in einen anderen Sektor der Exekutive verlagert werden. Es ist daher grundsätzlich Politik, auch Bildungspolitik, als austarierende Gestaltung zwischen Ethik und Pragmatik von Politik als Management, im Extremfall als bloßes Krisenmanagement zu unterscheiden. Dieser Unterschied greift in der Bundesrepublik Deutschland um 1990. Gleichwohl war unser Bildungssystem bereits seit der Aufklärung ein ökonomisches Vorleistungssystem. Hierauf mit einer kurzen Erklärung hinzuweisen ist erforderlich, will man die Wirkkraft der paradoxalen Lähmungen in der Bildungspolitik bis hin zu ihrem gänzlichen Verschwinden als Gestaltungspolitik ebenso begreifen wie die gesellschaftliche Empörung über pragmatisch durchaus nachvollziehbare Reformvorschläge.

Die Entwicklung unseres öffentlichen Bildungswesens am Ende der Feudal-ära verdankt sich im Wesentlichen ökonomischen Erfordernissen. Dies sowohl im Hinblick auf das, was die Befreiung von Unvernunft und Aberglaube für eine gedeihliche Landwirtschaft bedeutete als auch im Hinblick auf Gewerbe und Handel, für die Rechnen, Schreiben und Lesen als „bürgerliche Techniken“ unverzichtbar wurden (vgl. Lisop 1968). Auf die gegenwärtige Situation ökonomisch und technisch ausdifferenzierter Gesellschaften bezogen lässt sich ohne Einschränkung davon sprechen, dass die Bildungssysteme „ökonomische Vorleistungssysteme“ (Lisop/Huisinga 1984,16) geworden sind. Dies bedeutet, dass in ihre Struktur, ihren Erhalt und ihre jeweilige Modernisierung nur so viel investiert wird, wie zur Aufrechterhaltung der technisch-ökonomischen und sozial-integrativen Funktionalität unabdingbar ist (Ptak 2009). Krisen im Bildungssystem und Reformbewegungen oder Einzelschritte entstehen daher vorrangig dann, wenn das Bildungssystem aufgrund technisch-ökonomischer Entwicklungen als dysfunktional beziehungsweise verkrustet erscheint. Auch Bürgerbewegungen wie zum Beispiel gegenwärtig in Österreich die Aktion „Österreich darf nicht sitzen bleiben“ für ein Volksbegehren zur Reform des Bildungswesens beruhen auf dem Urteil der Dysfunktionalität in Bezug auf die ökonomischen Interessen von Bürgerinnen und Bürgern wie der Gesellschaft insgesamt.

Aus dem Charakter des Bildungssystems als Vorleistungssystem für die technisch-ökonomische Funktionalität mitsamt der Verschränkung von Bildungssystem, Wirtschaftssystem und Arbeitsmarkt ergibt sich im Sinne eines un-

auf löslichen Widerspruch von Zielen und Ergebnissen ein Grundparadox marktwirtschaftlich basierter Gesellschaften. Ich nenne es das Reproduktionsparadox, obschon man auch von Systemparadox sprechen könnte. Das *Reproduktionsparadox* besagt Folgendes: Einerseits sind Bildung und Arbeitsmarktqualifizierung sowohl für das Gesellschaftssystem insgesamt wie für die Unternehmen unverzichtbar, werden sogar Überschusspotentiale benötigt, wenn Veränderungen und Wachstum gelingen sollen; andererseits soll Qualifizierung tendenziell zum Nulltarif, jedenfalls möglichst nicht auf Kosten der Einzelkapitalien und nur in geringer finanzieller Höhe aus dem Steueraufkommen realisiert werden. In letzter Konsequenz werden Bildung und Qualifizierung durchliberalisiert und der Verantwortung der Individuen übereignet. Damit wird dann auch nicht mehr programmatisch zwischen den Ansprüchen der Subjekte auf Entwicklung und Entfaltung ihrer Potenziale und gesamtgesellschaftlichem Qualifikationsbedarf ausgeglichen, werden im Grunde beide zugunsten von verabsolutiertem Kostendenken vernachlässigt, wird auf die Regulationskraft des Arbeitsmarktes vertraut. Die dem zugrunde liegende Priorität, wenn nicht Verabsolutierung ökonomischen Denkens erfreut sich zudem breiter öffentlicher Zustimmung, weil es ja vernünftig scheint, dass der „Geldbeutel“ diktiert. Eine besonders krasse Spiegelung dieses Einstellungsmusters fernab aller Gestaltungsmöglichkeiten öffentlicher Haushaltspolitik zeigte sich 1997 in einer Rede des damaligen Bundespräsidenten. Er fragte danach, wieso in zahlreichen, seines Erachtens durchaus „leistungsfähigen“ Nationen die Schul- und Ausbildungszeiten erheblich kürzer seien als in der Bundesrepublik Deutschland und verstieg sich zu dem (bildungspolitischen?) Urteil, dass die Jahre, die jungen Menschen durch Schule und Ausbildung verloren (!) gingen, „gestohlene Lebenszeit“ seien (zit. n. Hebel 2012).

Das systembedingte Gegeneinander von Arbeit und Kapital spitzt sich unter der Zielstellung von Wachstum zu, sobald die ökonomisch erforderlichen Rationalisierungen einen sinkenden Bedarf an Arbeitskraft erzwingen. Mittlerweile wird auch in Deutschland davon ausgegangen, dass ein Drittel der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter nicht mehr dauerhaft in den Arbeitsmarkt integriert wird (Zweidrittelgesellschaft) und dass es auf der Basis der Reproduktionsparadoxie permanent zu Unterfinanzierungen des Bildungssystems kommt. Anders formuliert: Es wird nicht (mehr) danach gesucht, wie bestimmte qualitative Ziele mit geringstmöglichem Aufwand realisiert werden können, sondern die Aufwandsminimierung wird verabsolutiertes oberstes Gesetz. Das Reproduktionsparadox lässt sich daher auch mit der inneren Widersprüchlichkeit der bildungspolitischen Ausrichtung kennzeichnen: Sie muss gleichzeitig auf Qualifikationssicherung wie auf Kosten- beziehungsweise Investitionsreduktion und damit eben auf die Reduktion von Qualifizierungsmöglichkeiten abstellen.

Unmittelbar mit dem Reproduktionsparadox sind *Steuerungs- und Zuständigkeitsparadox* verbunden, wenn man nicht auch hier von zwei Seiten ein und

derselben Sache oder von einer permanenten Mimikry ein und derselben Paradoxie sprechen will. Das *Steuerungsparadox* umfasst primär die grundgesetzlich fundierte öffentliche Verantwortung zur Bereitstellung von Bildungsressourcen einerseits und die Marktorientierung andererseits. Insofern wird die Verwandtschaft zum Reproduktions- beziehungsweise Systemparadox sichtbar. Aus dem Widerspruch von Regulation versus Deregulierung beziehungsweise Staat versus Markt resultiert eine Art Diffusion in zahlreiche Steuerungs- beziehungsweise Regulationslogiken. Ihre Vielfalt ergibt sich aus der relativen, auch juristischen Verselbständigung von Teilmärkten wie zum Beispiel Arbeitsmarkt und Bildungsmarkt, auch aus der Dopplung Zentralismus/Föderalismus beziehungsweise Staat/subsidiäre Institutionen sowie aus Machtkonstellationen oder deren Befriedung durch ordnungspolitische Regulative wie zum Beispiel die Mitbestimmung in der Berufsausbildung. Eine spezielle Variante der *Zuständigkeitsparadoxie* ist das *Mehrheits-Minderheits-Paradox*. Es besagt, dass Reformen, die Minderheiten zugutekommen sollen, gleichwohl das zustimmende Votum der parlamentarischen Mehrheit oder der Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger brauchen und dadurch an Interessenkonflikten scheitern können.

Nicht zuletzt realisiert sich in Gesellschaften mit unterschiedlichen Sozialmilieus das sogenannte *Adressaten-* beziehungsweise *Nutzerparadox*. Es weist darauf hin, dass Bildungsangebote eher selten von denjenigen angenommen werden, zu deren Förderung sie gedacht sind. Stattdessen werden sie von denen genutzt, deren Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarktchancen bereits auf relativ hohem Niveau gesichert sind.

Zum Schluss sei auf das *Subjekt-Objekt-Paradox* verwiesen. Qualifikationsbedarfe werden – mit oder ohne Qualifikationsforschung als Basis – in der Regel wie objektive Sachverhalte dargestellt. Das erscheint einleuchtend und „normal“, wenn man zum Beispiel an technische Sachverhalte, Fremdsprachenkenntnisse oder Mathematik denkt. Juristische sowie zeit-räumliche Regelungen zur Realisierung adäquater Lehr-/Lernarrangements erscheinen in der Regel als Lösung der Wahl, um effiziente Lehr-Lernprozesse zu realisieren. Ausgeblendet bleibt der so genannte subjektive Faktor. Damit sind die sozialisatorischen Prägungen der Lernenden gemeint, das, was Pierre Bourdieu den Habitus nennt, nämlich Sprach-, Denk- und Wertmuster, Lebenserfahrungen und Identitäten sowie daraus resultierend so etwas wie wertende Grundeinstellungen gegenüber den Phänomenen des Lebens (vgl. zur Beschreibung des Habituskonzeptes von Bourdieu aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Kramer 2011). Aus dem Habitus heraus erfolgt eine Bewertung der sogenannten Bildungsinhalte als relevant oder irrelevant für das Leben. Deshalb ergibt sich aus ihm und den zugrundeliegenden sprachlichen und logischen Prägungen sowohl der motivationale wie auch der intellektuell formale Zugang zu den Bildungsangeboten. Sozialisation und Habitus verlangen daher, das wissen wir seit einem halben Jahrhundert aus

der Rezeption der Sozialisationsforschung, nicht nur differente beziehungsweise differenzierende Lehr-Lernarrangements, sondern auch differenzierte inhaltliche Angebote (Helsper 2009; Lisop 2009; Wigger 2009). Damit verschränkt sich das Subjekt-Objekt-Paradox mit dem Nutzerparadox.

Man hat es folglich mit einem Set oder Netz mindestens der folgenden Paradoxien zu tun, deren Reihenfolge unwesentlich ist, weil in permanenter Verwandlung ein Paradox aus dem anderen „entspringt“. Das Paradoxien-Netz umfasst:

- das *Reproduktionsparadox* mit dem Widerspruch von gesamtgesellschaftlichem Qualifizierungsbedarf versus Arbeitsmarktkapazität (Zweidrittelgesellschaft);
- das *Steuerungs-* beziehungsweise *Zuständigkeitsparadox* mit widersprüchlichen beziehungsweise konkurrierenden Zuständigkeiten;
- das *Mehrheits-Minderheits-Paradox* mit der Entgegensetzung von partialem Adressatenbedarf und mehrheitlichem Zustimmungsbedarf;
- das *Nutzerparadox* mit dem Widerspruch von Adressaten versus Nutzern von Reformen;
- das *Subjekt-Objekt-Paradox* mit der Entgegensetzung von subjektbedingten Lernmöglichkeiten und objektivierten beziehungsweise generalisierten Lernangeboten.

Worum es dabei in den verschiedenen Reformansätzen der deutschen Bildungspolitik ging, ob sie den Paradoxien entkamen oder erlagen, das skizzieren die folgenden Abschnitte. Zuvor sei jedoch etwas näher auf den Paradoxie-Begriff eingegangen.

Unter *Paradoxie* werden umgangssprachlich Widersprüche beziehungsweise Gegensätze der Art verstanden, dass ein und dasselbe Phänomen, ein und dieselbe Aussage Gegensätze impliziert, die sich wechselseitig ausschließen und damit den Wahrheits- beziehungsweise Realitätsgehalt der Aussage beziehungsweise des Phänomens ad absurdum führen. Ein Raum zum Beispiel kann nicht gleichzeitig hell erleuchtet und stockfinster sein oder – um die bekannten absurden Kinderverse zu zitieren: Man kann nicht stehend sitzen oder schweigend ins Gespräch vertieft sein und dabei zuschauen, wie ein totgeschossener Hase auf dem Sandberg Schlittschuh läuft. In den Wissenschaften variiert die Konkretisierung des Paradoxie-Begriffs wie seine erkenntnistheoretische Funktion von Disziplin zu Disziplin. Häufig gibt es keine allgemein verwendete disziplinspezifische Definition.

Im vorliegenden Kontext ausgeschlossen ist ein Verständnis, das Paradoxie als bloße Zwei- oder Mehrdimensionalität oder als Dialektik begreift (Knoll/Ritsert 2006). So, wenn zum Beispiel daran gezweifelt wird, ob Autonomie durch Prozesse der Abhängigkeit realisiert werden kann oder wenn eine entsprechende Bejahung darauf verweist, dass eine „höhere“, als Bildung umschriebene Entwicklungsstufe den Gegensatz auflöse, weshalb sich Autonomie und Abhän-

gigkeit oder Führen und Wachsen-Lassen dialektisch zueinander verhielten. Mit dem Begriff Paradoxie soll im Zusammenhang des vorliegenden Textes darauf verwiesen werden, dass wir in der Bundesrepublik Deutschland mit einer Gesellschaftsformation konfrontiert sind, deren Bedingungsgefüge strukturell von Widersprüchen gekennzeichnet ist, die bei Prozessen gesellschaftspolitischer Gestaltung unausweichlich Gegenwirksamkeiten entbinden. Deren Effekt liegt darin, dass die behaupteten oder auch angestrebten Lösungen in ihr Gegenteil verbogen, sozusagen konterkariert oder überhaupt matt gesetzt werden. So können Gesetze zur Autonomisierung von Schulen ebenso ernsthaft auf diese zielen wie die Realisierung bei unverändertem Bedingungsgefüge zwingend zur „Abwicklung“ führen muss (*Lisop/Huisinga* 2011). *Theodor W. Adorno* spricht von einer „blind sich durchsetzende(n) Macht, sich selbst und den anderen verhüllt“ (*Adorno* 1990, 337).

2 Welche Bildungsreformer und welche Bildungsreformen haben wann was und wie in der Bundesrepublik Deutschland bewegen wollen?

2.1 Reformkommissionen auf Bundesebene

Bedingt durch den Föderalismus einerseits und die Interessen und Mitspracherechte vor allem von Arbeitnehmern und Arbeitgebern im Feld der Berufsbildung hat es in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zahlreiche Gremien gegeben, die sich mit Fragen der Bildungsreform befasst haben. Im Folgenden werden lediglich diejenigen Reformkommissionen betrachtet, die auf Bundesebene aktiv waren und bei denen es sich nicht um Organe der Exekutive oder entsprechende Abstimmungsgremien gehandelt hat. Es sind dies der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und die Bildungsenquete-Kommission des Deutschen Bundestags, ergänzt um die Curriculum-Reformbewegung. Nicht berücksichtigt wird die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (und Forschungsförderung, BLK), weil deren Zusammensetzung ausschließlich exekutiv (Ministerien des Bundes und der Länder) bestimmt war. Daher konnte sie a priori nicht frei innovativ operieren. Sie war – sieht man von der Vergabe von Modellversuchsgeldern ab – auf eine konzertierte Aktion der Umsetzung von Reformplänen ausgerichtet, was schließlich in die Aktivitäten zur Finanzierung von Übersichts- und Vergleichsstudien mündete. Die Änderung des Artikels 91a (Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern) des Grundgesetzes als Resultat auch aus dem Scheitern der BLK belegt die Abstimmungs-Funktion.

Die notgedrungen knappe Darstellung der Reformgremien fokussiert die institutionelle Anbindung, die Zielsetzungen, als herausragend erachtete Reformvorschläge unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts Bildungsgerechtigkeit und – zusammenfassend für alle drei Gremien – deren Beurteilung unter dem Aspekt der Verstrickung im oder des Entkommens aus dem Netz der Paradoxien.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953 – 1965)

Berufen wurde der Deutsche Ausschuß, wie er abgekürzt genannt wird, auf eine FDP-Initiative hin vom Bundesminister des Inneren und vom Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Durch diese Konstellation wurde das Zuständigkeitsproblem gelöst, insofern dem Bund keine schulpolitische Kompetenz zukam. Anlass war die Sorge um die „Einheit des deutschen Geisteslebens“, eine Formulierung übrigens, die auf die deutsche Reformpädagogik der Weimarer Republik verweist. Die geistige Einheit schien den Initiatoren bereits vier Jahre nach Etablierung der Bundesrepublik durch die Ost-West-Teilung, durch den Föderalismus und durch den zunehmenden Einfluss von Interessengruppen gefährdet. Da die Initiatoren wie die Ausschuss-Mitglieder von der Überzeugung geleitet waren, dass sich die demokratische, soziale und wirtschaftliche Kraft einer Nation aus dem Wirtschafts- und Geistesleben speise, galt das Bildungssystem als zweifach fungierende Quelle von Produktivkraft.

Die Mitglieder des Deutschen Ausschusses wurden als Individuen berufen, das heißt frei von Bindungen an gesellschaftliche Instanzen wie zum Beispiel Parteien, Regierungen oder Verbände. Wer ein dem entsprechendes Amt erhielt, musste den Ausschuss verlassen. Das Spektrum der Professionen, welches die Ausschuss-Mitglieder vertraten, war breit. Die gemeinsame antifaschistische Grundüberzeugung (nicht nur diejenige der ehemaligen Exilantinnen und Exilanten) wie die von allen getragene Zielstellung ermöglichte konsensuale Empfehlungen ebenso wie, vorhergehend, intensive und rückhaltlose Diskussionen. Die 1966 im Klett-Verlag erschienene Gesamtausgabe der Gutachten und Empfehlungen umfasst mehr als tausend Seiten zu neunundzwanzig Gebieten, die bildungspolitisch für relevant angesehen wurden; darunter auch bildungspolitische Abkommen und Beschlüsse wie zum Beispiel die Pläne zum Aufbau der Bundeswehr und einer Wehrakademie. Es wurden demnach nicht nur Reformempfehlungen ausgearbeitet und ausgesprochen, sondern auch bildungspolitische Intentionen des Bundes und der Länder kommentiert und konstruktiv kritisiert. Insofern handelte es sich beim Deutschen Ausschuß um ein Gremium, das die Bildungspolitik kritisch begleitete und zugleich zukunftsweisende Vorschläge ausarbeitete.

Hervorzuheben sind meines Erachtens zwei „Großempfehlungen“. Es sind dies der *Rahmenplan* zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbil-

denden öffentlichen Schulwesens von 1959 sowie die *Empfehlungen zum Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen* von 1964, kombiniert mit denen zur Hauptschule als Doppel-Gutachten für einen beruflichen Bildungsweg publiziert.

Der Rahmenplan betont die Ausschöpfung aller Begabungsreserven, wie es damals hieß, und er plädiert für Bildungsgerechtigkeit durch eine intensive Förderung aller Lernenden bei Verzicht auf jegliche Auslese. Der Fördergesichtspunkt und der des Verzichts auf Auslese durchziehen übrigens alle Empfehlungen. Der Fördergesichtspunkt verdichtet sich im Vorschlag zur Einrichtung einer Förderstufe. Im fünften und sechsten Schuljahr realisiert, soll sie als Brücke zwischen der Grundschule und weiterführenden Schulstufen beziehungsweise Schulen fungieren, um nicht vorzeitig Kinder vom Besuch weiterführender Schulen auszuschließen. Möglichst hohe Bildungsabschlüsse für möglichst viele Jugendliche, dies galt dem Ausschuss als Basis für Demokratisierung wie für gesellschaftliche Integration, nicht nur auf einem mehr und mehr durch wissenschaftliche Produktion und Dienstleistung geprägten Arbeitsmarkt. Als Realisierungswege wurden genannt und beschrieben:

- die Verlängerung der Grundschule,
- die Einrichtung einer Förderstufe und Hauptschule
- sowie die Neugestaltung der Oberstufe (heute Sekundarstufe II) mit der Beschränkung auf eine Studienschule mit drei Fremdsprachen und ein Gymnasium mit naturwissenschaftlichem und sprachlichem Zweig.

Die Empfehlungen zum beruflichen Bildungsweg wollten, ergänzend zum Rahmenplan, einen zweiten (wegen der beiden Gymnasiumsarten eigentlich einen dritten), nämlich beruflichen Bildungsweg zur Studierfähigkeit bahnen. Aus dieser Intention resultieren für die Hauptschule die Empfehlungen zur Einrichtung eines Faches Arbeitslehre (Polytechnik). Es sollte nicht nur der Hinführung zur Berufsausbildung dienen, sondern auch, didaktisch vermittelt über praktisches Tun, einer ersten Heranführung an die in der Berufsschule fortzuführende Wissenschaftspropädeutik. Auch die Empfehlungen für Fremdsprachen-Unterricht in der Berufsschule und insgesamt, bei gesetzlicher Gesamtfundierung der beruflichen Ausbildung, die Ausweitung der schulischen Anteile beruflicher Bildung standen unter der Zielstellung eines neu zu etablierenden beruflichen Bildungsweges. Er galt als technisch-ökonomisch dringlich und als Chance für Kinder aus bildungsfernen Milieus, welche möglicherweise trotz Förderstufe den gymnasialen Bildungsweg gescheut oder verpasst hatten.

Curriculare oder unterrichtsmethodische Empfehlungen hat der Ausschuss nicht vorgelegt beziehungsweise bestenfalls angedeutet. Weder die Zielsetzung noch die personelle Zusammensetzung hätten entsprechende Ausarbeitungen

erlaubt. Es ging ausdrücklich um rahmenartige Anstöße, die von der Politik wie von den Pädagoginnen und Pädagogen umgesetzt werden sollten.

Der Deutsche Ausschuß hat seine Arbeit selbstbestimmt aus der Erkenntnis heraus beendet, dass die Realisierung der Bildungsreform, die er angestoßen hatte, eines größeren politischen Rückhalts bedürfe, weshalb die Mitbeteiligung von Instanzen der Politik und Verwaltung an Reformgremien zu wünschen sei. Hierin ist der zentrale Impuls zur Einsetzung der zeitlich nachfolgenden Bildungskommission des Bildungsrates zu sehen.

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1965 – 1975)

Grundlage für die Etablierung dieser Reformkommission bildet ein Bund-Länder-Abkommen. Es nimmt vorweg, was sich ab 1972 als gezielte Flankierung eines gesamtgesellschaftlichen Strukturwandels bezeichnen lässt, wozu gutachterlich grundgelegte Investitionen in Wirtschaft, Verwaltung und Kultur erfolgten (*Huisinga* 1985, 67ff). Die Arbeit der Bildungskommission drückt daher ähnlich derjenigen des Deutschen Ausschusses den Willen zu einer gesellschaftlichen Modernisierung aus, deren Vorlauf über das Bildungswesen realisiert werden sollte.

Wie vom Deutschen Ausschuß angemahnt beziehungsweise vorgeschlagen, saßen in der Bildungskommission neben Experten auch Vertreter aus Verwaltungen und Regierungen. Der damit beabsichtigte funktionale, an politischer Machbarkeit ausgerichtete Pragmatismus der Empfehlungen wurde jedoch basiert, um nicht zu sagen eingebettet in wissenschaftliche Gutachten und Studien. Sie wurden in einer eigenen Schriftenreihe des Deutschen Bildungsrates veröffentlicht. Deren vierter, von *Heinrich Roth* zusammengestellter Band zum Thema Begabung und Lernen erschien sogar in zwei Auflagen. Der Band untermauerte die Auffassung der Bildungskommission, dass es sich lohne, „das Bildungswesen unter den primären Gesichtspunkt der Förderung zu stellen“ (*Roth* 1969, 6).

Mit dem *Strukturplan für das Bildungswesen* von 1970 wird der ausführliche Aufriss eines Bildungssystems geliefert, das zwischen Qualifikation und Geistesleben (um in der Terminologie des Deutschen Ausschusses zu bleiben) vermittelt, in sich flexibel, anpassungsfähig und vor allem durchlässig ist und damit die Probleme der horizontalen und vertikalen Übergänge geschmeidig löst sowie dem Prinzip des Förderns folgt. Gesondert veröffentlichte Gutachten zu einzelnen Bereichen vertiefen die Kapitel des Strukturplans, und der abschließende Bericht '75 gibt einen bis in einzelne Schulfächer hinein reichenden Überblick über bildungspolitische Entwicklungen und ausstehende Problembearbeitungen (u.a. Curriculumentwicklung, Weiterbildung und internationale Verflechtungen), ergänzt um Statistiken, Finanzierungsübersichten und Einschätzungen

Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?
Bauer, U.; Bolder, A.; Bremer, H.; Dobischat, R.;
Kutscha, G. (Hrsg.)
2014, VIII, 451 S. 29 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-06668-0