

Für Humanität wollen sie kämpfen und wissen nicht, daß sie selbst in die unmenschliche Landschaft gehören, gegen die sie protestieren.

Golo Mann

Sind wir pädagogisch unterentwickelt?

Mit dem Ende der großen Urlaubszeit belebt sich die pädagogische Landschaft. Die *Schulen* haben ihren Betrieb wieder aufgenommen und damit auch den nun schon gewohnten Kampf mit Schulraumnot, Klassengrößen, mit einer stark veränderten, manche sagen lascheren Schuldisziplin, und Lehrer der Mittel- und Oberstufen üben sich darin, mit veränderten Mitbestimmungsformen bei Schülern — weniger bei Eltern — und den verschiedenen organisatorischen (z. B. Gesamtschule) didaktischen und kurrikularen Experimenten (z. B. ministerielle Erlasse mit neuen Rahmenrichtlinien auf Probe) zurechtzukommen. Die *Universitäten* und Hochschulen werden wieder mehr von sich reden machen, wahrscheinlich weniger durch ein sachliches, leistungsorientiertes Arbeitsklima als durch numerus clausus, Studentenstreiks, angebliche oder tatsächliche Leistungsschwäche, und es steht zu vermuten, daß es auch in den kommenden Semestern nicht an Meldungen über Radikalenaktivität, Lehrbetriebsstörungen und universitäre Hausfriedensbrüche fehlen wird. Selbstverständlich wird nach der Veröffentlichung des Bildungsgesamtplanes und des neuen Entwurfs eines Hochschulrahmengesetzes sowie durch anfallende Ländergesetze die *bildungspolitische* Szene, die in den letzten Jahren durch andere Themen (Umweltgefährdung, Bodenrecht, wirtschaftliche Mitbestimmung) in den Hintergrund rückte, wieder obenan kommen.

Zeit, sich zu besinnen

Auch auf die *Kirche* kommen damit mit alten Sorgen neue Verpflichtungen hinzu. Sie ist mit ihrem eigenen Beitrag im Bildungswesen (Religionsunterricht, Schulen in freier Trägerschaft, konfessionelle Angebote in der Erwachsenenbildung) teils gesucht, teils wird sie nur geduldet und teils (von Vorkämpfern einer lupenreinen Trennung von Kirche und Staat) scheel angesehen oder bekämpft, wobei sich unter den Parteien die F.D.P. immer mehr zum Banner-

träger dieser Trennung zu entwickeln verspricht (wie nicht nur die seinerzeitigen Judo-Thesen, sondern auch das jetzt vorliegende Kirchenpapier der zuständigen Sonderkommission — vgl. „Frankfurter Rundschau“, 18. 8. 73 — zeigen). Welche Sorgen immer noch (und auch Chancen) allein mit dem Religionsunterricht, den wir in den letzten Jahren schon allein innerkirchlich zu sehr zerredet haben, gegeben sind, zeigt eindringlich der aus Anlaß des Schuljahresbeginns veröffentlichte *Hirtenbrief der hessischen Bischöfe* (vgl. den Wortlaut in diesem Heft, S. 472): Er macht in aller Schärfe deutlich, daß die Trennung von Kirche und Staat im schulischen Bereich neben dem durchaus positiven Zweck der Verhinderung weltanschaulicher Bevormundung in puncto Religionsunterricht noch eine ganz andere Seite hat: die seelisch-geistige Verkümmern durch Ausschluß des religiösen Bereichs, wobei allerdings hinzugefügt sei, daß diese Verkümmern durch Umwandlung des religiösen Gehalts des Religionsunterrichts in „politische“ Aufklärung oder in gesellschaftskritische Information mit Anleihen aus religionsfremden Geistesströmungen kaum geringer wäre.

Schon die hier genannten Stichworte zeigen, daß die Fragen zum Thema Bildung und Erziehung Legion sind und daß Fehlurteile um so häufiger und gründlicher „passieren“, je provokativer und angeblich vorbehaltloser darüber geredet, politisiert und beschlossen wird. Die Kirche hat, wie immer man ihr Verhältnis zu den Aufgaben der staatlich organisierten Gesellschaft abgrenzt, in beiden Bereichen eine ihr *ursprünglich* zukommende Aufgabe, und es sollte eigentlich selbstverständlich sein, daß wir uns kirchlicherseits an den Diskussionen und Entscheidungen darüber noch mehr beteiligen, als dies in den letzten Jahren innerhalb des bundesdeutschen Katholizismus geschehen ist. Dies gilt besonders dann, wenn sich die Diskussion auf Entscheidungen über die anthropologischen Grundlagen von Bildung und Erziehung und auf Gesell-

schaftskonzeptionen zubewegt, mit denen das individuelle und gesellschaftliche Wohl des Bürgers der Zukunft steht und fällt.

Wir werden bestrebt sein, in den nächsten Heften in loser Folge durch Berichte und Analysen von Fachleuten aus Bildungstheorie und Bildungspolitik (u. a. über bildungspolitische Konzeptionen der Parteien, über Reformen im Vorschulbereich, über die Reform des Berufsschulwesens) zu informieren. Einen ersten Beitrag über ein nur scheinbar spezielles Thema — über die hessischen Rahmenrichtlinien für Deutsch und Gesellschaftskunde — findet der Leser in diesem Heft (vgl. S. 476). Wir stellen diesen „Bericht“ von *H.-R. Laurien* mit Absicht zeitlich an die Spitze, weil in ihm wie kaum anderswo an einem konkreten Detail sichtbar wird, wohin die Reise im Bildungs- und Erziehungswesen gehen könnte, wenn ein ideologisch blind gewordener bildungsreformerischer Aktivismus nicht einer Phase der Besinnung weicht, in der wir die *Realität Mensch als Subjekt und Objekt von Bildung und Erziehung und als ihr Ziel* sowohl in ihren gesellschaftlichen Verflechtungen wie in ihrer anthropologischen Befindlichkeit wieder präziser erfassen. Dazu seien — zugegebenermaßen wahllos — vorweg an dieser Stelle einige Gesichtspunkte festgehalten. Es sind, wie wir meinen, Gesichtspunkte, unter denen eine nüchternere Betrachtungsweise nun allmählich möglich wird.

Was ist ein gebildetes Volk?

Der erste Gesichtspunkt — wir meinen die nun fast zehn Jahre alte Diskussion über die sog. *deutsche „Bildungskatastrophe“* und ihre Folgen — scheint auf den ersten Blick mit unserem Problem, wenn schon, dann nur „positiv“ zu tun zu haben. Wer wäre nicht für einen Ausgleich von Bildungsdefiziten (besonders zugunsten des eigenen katholischen Bevölkerungsteils), wer begrüßt nicht höhere Abiturientenzahlen, wer möchte nicht glauben, daß die Teilhabe der größtmöglichen Zahl von Bürgern an der höchstmöglichen allgemeinen und beruflichen Bildung auch die „Lebensqualität“ steigert und das Niveau des gesellschaftlichen Wohlbefindens anhebt? Und wer möchte das allgemeine Bildungsniveau und die wirtschaftlich-technologische Entwicklung eines Landes am Mangel an Naturwissenschaftlern, Technikern und Studienräten scheitern lassen?

Allerdings hat sich inzwischen gezeigt, daß der Ruf nach *Erhöhung der Bildungsquantitäten* — mehr Akademiker, mehr Abiturienten, mehr Absolventen des mittleren und höheren Bildungswesens, Aktivierung der Bildungsreserven auf dem Lande und in der Arbeiterschaft, von sozial ausgleichenden Wirkungen abgesehen, von Anfang an — weil primär an Quantitäten des Bildungsprestiges nicht einmal so sehr am effektiven Bedarf orientiert — eine Fehlrechnung war, die nun mit der Verdoppelung der

Abiturientenzahl und dem immer auswegloseren *numerus clausus* auf dem Tisch liegt. Man weiß nun besser, daß man in der Prognose aus Unschärferelationen nie herauskommt, daß künftig der Bedarf an Ingenieuren und Naturwissenschaftlern auch von der zumutbaren technologischen Entwicklung (im Zivil- wie im Militärbereich) abhängt und nicht nur umgekehrt, und man täuschte sich hinsichtlich des Bedarfs an Lehrern über die Bevölkerungsentwicklung, die sich mit dem „Pillenknick“ umzukehren beginnt. Man weiß inzwischen besser, daß Bildungspolitik unter den jetzigen Umständen nicht nur um den *Ausbau* (und die Differenzierung) *des höheren Bildungswesens* und um Universitätsneugründungen bemüht sein, sondern auf bessere Auslastung der vorhandenen Kapazitäten, auf kompaktere Studienjahre (statt der problematisch gewordenen Semestereinteilung) und auf *kürzere Studiengänge* (Grundstudium, Regelstudienzeiten) hinarbeiten muß.

Aber mitten im Raum der Bildungsdiskussion stehen nach wie vor zwei *Postulate*, die über das Quantitätenproblem weit hinausgehen und dieses zugleich mitbedingen. Das erste — dem Sinn und der Sache nach vielfach wiederholt — ist alt und steht in einer Erwiderung von Prof. *Hans Heckel* auf die allseits bekanntgewordenen Thesen von *Georg Picht* (vgl. Die deutsche Bildungskatastrophe, Dokumentation, S. 233 ff.): Eine Vermehrung der Abiturientenzahl — so Heckel — sei notwendig — nicht des Bedarfs wegen, sondern damit „Deutschland ein gebildetes Volk wird“. Das zweite ist zwar auch nicht neuesten Datums, aber wird immer wieder neu aufgelegt: Ein Bildungssystem sei undemokratisch, wenn die Chancen für Zugänge und Aufstieg auf die sozialen Schichten ungleich verteilt sind. Beides ist zweifellos richtig: Bildung trägt zum gesellschaftlichen Standard und zur Lebensbewältigung bei und deswegen darf es hinsichtlich der Bildungschancen keine prinzipielle Unterprivilegierung geben. Aber gleich kommen die Fragezeichen: Man scheint mehr die Unter- als die Überprivilegierung im Auge zu haben. Setzt man voraus, daß *Leistung und qualitative Auslese* in der Bildungspolitik nichts gesellschaftspolitisch Unmoralisches sind, dann ist doch wohl die Frage nicht abwegig, ob die Chancen für einen leistungsgerechten Bildungsaufstieg — ausgleichende Instanzen wie Vorschule und die häusliche Erziehung ergänzende Förderungsangebote eingeschlossen — bei den unterprivilegierten Schichten nicht richtiger funktionieren als bei den überprivilegierten: d. h., man müßte, nüchtern besehen, für einen Chancenausgleich zugunsten von Landbevölkerung und Arbeiterschaft die Leistungskriterien insgesamt eher verschärfen als einebnen, will man nicht unter dem Vorwand von mehr Chancengleichheit Leistung durch *Privilegierung von Prestige* ersetzen. Aber davon abgesehen: was ist ein gebildetes Volk? Erstens mißt sich Bildung im Sinne von Ausrüstung für die Bewältigung der jeweils zeitgenössischen Lebenschancen und gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht an der Zahl der Akademiker und Abi-

turienten. In wichtigen Bereichen der Politik, der Wirtschaft, des Verbandswesens — sind Führungspositionen seit je durch andere Bildungsprofile besetzt. Zum zweiten wird es wohl nicht undemokratisch sein, festzustellen, daß es nicht nur verschiedene Talente gibt, denen durch ein möglichst flexibles Angebot von „integrierten“ Ausbildungsgängen zu entsprechen ist, sondern daß es trotz aller „Optimierung“ phasengerechter kindlicher Sozialisation besser oder schlechter talentierte Schüler gibt: vor allem auch in bildungsbeflissenen Akademiker- und ähnlichen Familien!

Ist Bildung hauptsächlich Wissen?

Die Einebnung der Leistungsanforderungen aus Rücksicht auf die wirklich oder auch nur angeblich Benachteiligten ist kein Weg zu einem gebildeten Volk. Selbstverständlich auch nicht eine fragwürdige, weil kurzatmige Orientierung an den Interessen der Gesellschaft oder des Schülers, wobei erstere dann oft ungeprüft zu letzteren oder gelegentlich auch letztere zu ersteren erklärt werden. Für eine sozial zweckmäßige und individuell angemessene Streuung der Bildungschancen wird aber durch die Förderung von Erwachsenenbildung und, soweit sie berufsorientiert sein muß, von berufsbegleitender Aus- und Weiterbildung im Sinne *lebenslangen Lernens* besser gesorgt. Durch eine liberale Gestaltung solcher Angebote und eine entsprechende Reaktion der Schaltstellen, die für die vertikale soziale Mobilität im Berufsleben verantwortlich sind, läßt sich vermutlich sowohl der wirkliche Bedarf sachgerechter decken wie auch dem Bildungswillen (nicht nur dem Bildungsanspruch!) des Einzelnen besser Rechnung tragen. Man neigt heute mehr dazu — das zeigt gerade die Diskussion über das berufliche Bildungswesen —, den Bildungseffekt, der durch den beruflichen Umgang mit praktischen, technischen, gesellschaftlichen und im gewissen Sinne auch psychisch-geistigen Problemen (man denke an betrieblichen Umgang und Führungsstil) erzielt wird, höher zu veranschlagen als primär abstraktes Lernen. Trotz des Schlagworts vom „lebenslangen Lernprozeß“ scheint man aber gerade in der deutschen Bildungsdiskussion „Bildungsgesellschaft“ immer noch eher durch Verlängerung der Schulzeiten und durch Hochschrauben der Absolventenzahlen des höheren Bildungswesens (soweit solches Hochschrauben noch „notwendig“ ist) bei gleichzeitiger Abflachung der Leistungsanforderungen erzielen zu wollen als durch Stärkung der Weiterbildungs- und damit auch beruflichen Aufstiegschancen der bereits im Beruf Tätigen. Man braucht nicht das in manchen Ländern durchaus schon Wirklichkeit gewordene Stichwort vom „akademischen Proletariat“ zu strapazieren: Man stelle sich nur eine Bildungsgesellschaft vor, in der die Hälfte oder zwei Drittel aller Bürger keine ihrem durch Zeugnisse attestierten Ausbildungsstand entsprechende Beschäftigung finden! Die politische Problematik einer solchen intellektuellen Reservearmee wäre vermutlich nicht ein-

mal das größte Problem, wohl aber die Ausbreitung von Frustrationserscheinungen und gesellschaftsprägender *Langeweile*, denn es ist wohl Aberglaube, anzunehmen, daß mehr Bildung schon für sich ein subjektives Gefühl sinnvollerer Existenz garantiert — ohne angemessenen Anreiz durch berufliche und gesellschaftliche Entfaltungsmöglichkeiten.

Die negativen Aspekte einer ohne genügende Rücksicht auf Veranlagung und berufliche Verhältnisse produzierte Massenbildung würden zweifellos noch verschärft durch die in fast allen Diskussionen und auch Experimenten anzutreffende einseitige Ausrichtung des Bildungsverständnisses an der Wissensvermittlung, genauer an der *bloßen Aktivierung der Verstandeskräfte* oder wie eine modische Vokabel heißt — der kognitiven Fähigkeiten. Willensfunktionen scheinen heute nicht nur bei der Gestaltung der Bildungsinhalte vernachlässigt zu werden: Die Popularisierung eines weniger autoritären Erziehungsstils hat — von antiautoritären Blickverengungen abgesehen — sicher ihre unleugbaren Verdienste, aber sie geht meist doch von einer allzu naiven aufklärerischen — an *Rousseau* orientierten — Kindes- und Menschenkenntnis aus. (Wie es J. J. Rousseau in der pädagogischen Praxis erging, lese man spaßeshalber einmal nach in der zweibändigen „Kultur- und Geistesgeschichte der Liebe“ von *A. und W. Leibbrand*, Formen des Eros, Alber 1972, Band II, S. 371 ff.) Doch muß man nicht so hoch greifen. Schon die vielen gutgemeinten und populär gewordenen Alternativen „fördern, statt fordern“, „informieren, nicht indoktrinieren“, erweisen sich insofern als falsche Alternativen, als der Mensch ja nicht schon von Natur aus oder durch bloße Einsicht zum „Guten“ neigt, wenn die Interesselage anders ist. Es bedarf zur Einübung individuellen und gesellschaftlichen Verhaltens der Auseinandersetzung mit einer Lebensführung, die ihm die Anstrengung des Willens abverlangt und damit auch die Einordnung von Informationen und Einsichten erst ermöglicht.

Willens- und Gemütswerte, Normvermittlung und „Emanzipation“ durch soziale Askese scheinen aber weder bei Technokraten noch bei Gesellschaftskritikern besonders gefragt zu sein. Und so findet solche Einschränkung auf das Kognitive im Erziehungsbereich insgesamt und in der Bildungsvermittlung selbst nicht nur ihre Fortsetzung in der Ausschaltung menschlicher Dimensionen, die *rein* kognitiv nicht erfaßbar sind (H.-R. Laurien nennt einige davon: Schuld, Liebe, Verantwortung, vgl. ds. Heft, S. 482), sondern führt zur Reduktion des Kognitiven selbst bzw. zur Ausblendung von Wissensbereichen — von humanistischen und geschichtlichen Fächern (und damit von „Überlieferung“ überhaupt) —, weil sie angeblich nicht gesellschaftsrelevant sind, und von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Tatbeständen, wenn sie nicht in das eigene ideologisch verkürzte Bild von der Gesellschaft und vom „Interesse“ des Schülers oder des Kindes zu passen scheinen.

Ist Moralität überflüssig?

Damit aber bleibt dem zu Erziehenden — dem Kind, dem Schüler — das Wertvollste und Notwendigste im Erziehungs- und Sozialisationsprozeß vorenthalten bzw. kommt zu kurz: die Einübung in Verantwortung, auch die Einübung in verantwortlichem Umgang mit Wissen, die auch zur Selbstkritik befähigt und Teilwissen kooperativ in die Gesamtwirklichkeit einzuordnen weiß. Eine Verkindlichung, im Grunde genommen eine Verweigerung des Erwachsenwerdens mit einem Überhandnehmen neurotischer Merkmale ist die Folge. Sowohl das technokratische wie das gesellschaftskritische Modell begünstigen eine solche Entwicklung. Im einen Fall meint man, aufklärende Wissensvermittlung disponiere von sich aus schon zu gesellschaftlicher Verantwortung, im anderen Fall werden Versagen und Schuld zu rein gesellschaftlichen Eigenschaften. Dies führt zu einem *empfindlichen Ausfall an Moralität* in der Vermittlung von Bildung und Erziehung, die durch einen durch plurales Denken notwendig gewordenen Rückzug auf den gem. Boden des „moralischen Minimums“ gesellschaftlich langfristig nicht aufgefangen werden kann. Dieser Ausfall dürfte aber unsere Gesellschaft um so härter treffen, als er in einer Phase gesellschaftlicher Entwicklung registriert wird, in der vom Heranwachsenden wie vom Erwachsenen, wenn er als Person reifen und seelisch überleben will, wegen der Komplexität

der gesellschaftlichen Verhältnisse besondere Anstrengungen gefordert werden. Wenn sich heute der Mensch gegen die Gefährdungen der von ihm selbst „präparierten“ Umwelt durchsetzen will, wird ihm mit der Zeit eine sehr detaillierte Konsumskese abverlangt werden. Wenn er mit der eigenen Langeweile in einer durch technische Perfektion einförmiger gewordenen Welt fertig werden will, bedarf es großer kreativer Eigeninvestitionen. Wenn er sein eigenes Leben inmitten des Überflusses an Angeboten sinnvoll leben will, bedarf er eines sehr geschärften wertbetonten Urteilsvermögens. Wenn der Friede erhalten werden soll, bedarf er selbst der mühsamen Einübung der Aggressions- und Triebbewältigung. Es ist nicht einzu- sehen, wie dies alles mit einer auf „kognitive“ Ausschnitte der Wirklichkeit reduzierten Erziehung und Bildung ein Fortbestehen alter und Züchtung neuer Freund-Feind-Schemata geschehen soll. Die weitgehende Ausklammerung des Moralischen bei moralischem-intolerantem Höchstanspruch für die je eigene Position scheint am eklatantesten den Zustand unserer pädagogischen Unterentwicklung zu illustrieren. Es versteht sich von selbst, daß hier dem Religionsunterricht und kirchlichen Erziehungshilfe insgesamt eine wichtige Korrektur- und Leitfunktion zukommt. Populär muß eine solche Aufgabe freilich nicht sein, sie ist auch nicht im vordergründigen „Interesse“ des Schülers, dafür aber religiös, lebenshilflich und auch „gesellschaftskritisch“ um so hilfreicher. *D. A. Seeber*

Kirchliche Vorgänge

Apostolische Administratoren in der DDR

Am 23. Juli traf der Apostolische Stuhl eine Entscheidung, die ursprünglich wohl für früher vorgesehen war, dann aber nach Aufkommen von Gerüchten über weitergehende Pläne einer kirchlich-staatlichen Absprache mit der DDR und nach verschiedenen Protesten und Einwendungen aus der Bundesrepublik (ZdK, Bischofskonferenz, Memorandum der deutschen Kardinäle anlässlich des römischen Konsistoriums im März, Bedenken auch seitens des Auswärtigen Amtes) auf die Zeit nach der Ratifizierung des Grundvertrages zwischen der Bundes-

republik und der DDR durch die zuständigen parlamentarischen Gremien verschoben wurde.

De-facto-Zustand rechtlich geregelt

Er ernannte die bisherigen *bischöflichen Kommissare* in den Gebieten der DDR, die zu Diözesen in der Bundesrepublik gehören, zu *Apostolischen Administratoren*. Es handelt sich um die bisherigen „Kommissariate“ Erfurt (Diözese Fulda), Magdeburg (Erz-

diözese Paderborn), Schwerin (Mecklenburg) (Diözese Osnabrück) und Meiningen (Diözese Würzburg). *Hugo Aufderbecke*, bisher Weihbischof von Paderborn und bischöflicher Kommissar mit Sitz in Erfurt wird Apostolischer Administrator für den Bereich Erfurt, *Heinrich Theissing*, früher Weihbischof in Berlin und seit 1970 als Adjutorbischof Leiter des Kommissariats Mecklenburg wird Apostolischer Administrator in Schwerin, *Johannes Braun*, Titularbischof und Kommissar des Bereichs Magdeburg wird Apostolischer Administrator in