

desrepublik“ unter der Überschrift „Randgruppen“ weitere Daten: „Jeder fünfte Deutsche – das sind 11 Millionen – war oder ist psychisch krank, davon sind mindestens 10 Prozent in ständiger klinischer Behandlung. Jedes Jahr gibt es eine Million Neuerkrankungen. Man rechnet mit 1,2 bis 1,8 Millionen Suchtkranken, die therapeutische Hilfe brauchen. Es gibt allein 600 000 ‚registrierte‘ Alkoholiker.“ Ein weiterer Aspekt der Armut – für die Betroffenen und ihre Familien.

Umdenken erforderlich

Angesichts der hier sichtbar werdenden Not stellt sich die Frage nach der Hilfe für diese Menschen. Sicherlich mit Recht verweist die Bundesregierung in ihrem Sozialbericht

1976 darauf, daß 1975 fast 335 Milliarden DM für soziale Zwecke (im Vergleich zu knapp 154 Milliarden 1969) verausgabt wurden. Das Netz der sozialen Sicherung erfaßt viele, aber längst nicht alle. Insofern ist das Reden von einer Neuen Sozialen Frage ebenfalls berechtigt, selbst wenn die Probleme gar nicht so neu sind. Wahrscheinlich läßt sich die Armut am Rande der Wohlstandsgesellschaft nur beseitigen, wenn einige liebgeordnete Privilegien und Vorzüge für die Mehrheit der Bevölkerung gestrichen werden. Mehr denn je erscheint es notwendig, das „neue Proletariat“ aus dem Abseits wieder hineinzuholen in die Gemeinschaft – mit neuen Ideen und neuem Engagement aller. Sicherlich ein Wahlkampfthema, das die Diskussion lohnt. Hoffentlich aber auch ein Wahlkampfthema, das über die Wahl hinaus die Politiker beschäftigt und zum sozialpolitischen Handeln veranlaßt. *Norbert Sommer*

Interview

Widersprüche im Gang der Bildungspolitik

Ein Gespräch mit dem bayerischen Kultusminister Professor Hans Maier

Das Bildungswesen befindet sich gegenwärtig in einer Phase widersprüchlicher Entwicklungen und darunter sich vollziehender Umbrüche. Diejenigen, die die Folgen der explosionsartigen Expansion der sechziger Jahre zu verwalten und zu kanalisieren haben, sehen sich den fast ebenso abrupt einsetzenden Folgen einer rückläufigen Bevölkerungsentwicklung gegenüber. Während die einen weiterhin von der notwendigen Entkoppelung von Bildung und Beruf bei möglichst hoher Anhebung der Allgemeinbildung sprechen, kämpfen Jugendliche um Lehrstellen und Studienplätze. Während manche Niveauverluste beklagen und für eine schärfere Auslese in weiterführenden Schulen plädieren, eröffnet die Bundesregierung eine Offensive gegen den Numerus clausus, indem sie das Versprechen abgibt, innerhalb absehbarer Fristen die Universitäten voll zu „öffnen“. Pädagogen und Eltern klagen über mangelnde erzieherische Leistungsfähigkeit von Schulen und Bildungseinrichtungen, nachdem man eben erst von der totalen Pädagogisierung des Bildungswesens gesprochen hat. Über das Ineinander von Ideologie und Wirklichkeit, die die Gegenwartslage kennzeichnen, und über mögliche Lösungsperspektiven sprachen wir mit dem bayerischen Kultusminister Prof. Hans Maier. Gesprächspartner war David A. Seeber.

HK: Herr Minister, die Bildungspolitik stellt sich, von außen gesehen, gegenwärtig hauptsächlich als „Verwal-

tung des Mangels“ dar: fehlende Studienplätze für Studenten, fehlende Ausbildungsplätze für Lehrlinge, zu wenig Planstellen für Lehrer, die es auch deswegen immer schwerer haben, Beschäftigung zu finden, weil sich jetzt der Geburtenrückgang auszuwirken beginnt, und steigende Arbeitslosenzahlen bei den von den Hochschulen abgehenden Akademikern. Das alles bei leeren Kassen und nach Jahren einer überdimensionalen Expansion, wobei die finanzielle Expansion noch ausgeprägter war als die personelle ...

Maier: Das Wort von der „Verwaltung des Mangels“ muß man wohl differenzieren. Der Mangel ist oben, in den oberen Rängen des Bildungswesens, ein anderer als unten. Vereinfacht gesprochen: Wir haben oben noch die Mangelerscheinungen der Bildungsexpansion der sechziger Jahre, d. h. zuviel Nachfrage bei zuwenig baulicher und personeller Kapazität. Wir haben aber unten in den Kindergärten und Grundschulen, zunehmend auch im mittleren Schulbereich bereits die umgekehrten Mangelerscheinungen, nämlich zuwenig Nachfrage angesichts eines gewaltig erhöhten personellen und baulichen Angebots. Oben noch die alten Probleme: Numerus clausus, zuviel Abiturienten, zuwenig Studienplätze, zuwenig Akademikerpositionen gegenüber einer gewaltig angestiegenen Nachfrage. Unten dagegen das umgekehrte Bild: Kindergartenträger, die vor allem auf dem Land ihre Kindergär-

ten nicht mehr halten können angesichts der Schwierigkeit, die Kinder zusammenzubringen ...

HK: Nicht nur auf dem Land, in einem Frankfurter Stadtbezirk, so wurde dieser Tage berichtet, stünden für 100 Kinder jetzt 170 Kindergartenplätze bereit. Noch vor wenigen Jahren klagten Eltern, sie müßten ihre Kinder bei der Geburt in den Kindergarten anmelden. Inzwischen scheint sich auch schon in der Grundschule eine ähnliche Umkehrung abzuzeichnen ...

Maier: In der Tat. Es gibt Grundschulrektoren, die sich wechselseitig die Schüler abjagen, um ihre gefährdeten Schulen noch aufrechterhalten zu können. In München haben wir letztes Jahr im Innenstadtgebiet eine Grundschule schlicht schließen müssen, weil nur noch acht Kinder angemeldet wurden. Also nochmals: wenn man von „Verwaltung des Mangels“ spricht, dann gilt ein doppelter Index: Unten haben wir bereits die Probleme eines Mangels an Nachfrage bei erhöhter Kapazität aus den fetten Jahren der Bildungsexpansion, oben schleppen wir umgekehrt mit den starken Jahrgängen noch die personellen Probleme der Bildungsexpansion mit.

„Wir haben die typischen Probleme heute dort, wo die Forderungen der sechziger Jahre besonders nachdrücklich erfüllt worden sind“

HK: Aber am Ausgang von Bildungswerbung und Bildungsreform, die sich jetzt an dieser doppelten und ungleichen Mangelsituation reiben, standen doch eine ganze Reihe von Reformvorhaben, die unbestritten und allgemein akzeptiert waren?

Maier: Unbestritten waren *vor allem* – man könnte vielleicht auch sagen *ausschließlich* – die quantitativen und organisatorischen Reformmaßnahmen. Unumstritten war z. B. von Anfang an, daß es mehr Lehrer brauchte: zur Herabsetzung der Klassenstärken, zur Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relationen. Unbestritten war die Forderung nach höheren Bildungsausgaben; unbestritten war, daß der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt wachsen sollte; unbestritten war auch, daß der Anteil der Kinder aus bisher bildungsfernen Schichten an den Einrichtungen der weiterführenden Bildung, auch an den Universitäten, gesteigert werden sollte, also die Notwendigkeit regionaler und sozialer Umverteilung, der Kompensation von Nachteilen. In all diesen Bereichen wurden auch sichtbare Erfolge erzielt. Die Abiturientenzahl ist schon auf dem Weg, sich gegenüber den 50er Jahren zu vervierfachen. Die Zahl der Lehrer stieg im öffentlichen Schuldienst – Schulen in freier Trägerschaft nicht eingerechnet – zwischen 1964 und 1975 von 296 000 auf 469 000. Am stärksten war die Zunahme in den Sonderschulen (von 9600 auf 31 000) und in den Realschulen (von 22 600 auf 52 500). Die Klassenstärken fielen in den Grund- und

Hauptschulen von 35,7 (1961) auf 29,3, in den Realschulen von 23 auf 22,8, in den Sonderschulen von 20,1 auf 13,3; nur an Gymnasien verschlechterte sie sich von 17,4 auf 18,8. Der Anteil der Bildungsausgaben am Gesamtvolumen der öffentlichen Haushalte ist von 11,2% (1965) auf 15,8% (1975) gestiegen. Auch in der besseren sozialen und regionalen Verteilung zeichnen sich sichtbare Erfolge ab, wenn diese auch nicht zu einem völlig gleichen Anteil von Schülern bzw. Studenten an den sozialen Schichten der Bevölkerung geführt haben.

HK: Diese Forderungen sind offenbar nicht nur erfüllt, sondern übererfüllt. Und diese Übererfüllung fällt nun mit einem akuten Bevölkerungsrückgang zusammen, d. h., das Problem verschärft sich ...

Maier: In der Tat, wir haben heute die typischen Probleme gerade dort, wo die Forderungen der sechziger Jahre besonders nachdrücklich erfüllt worden sind. Bei den Lehrern z. B. haben wir insgesamt, wenn auch sehr unterschiedlich nach Schularten, gegenüber 1964 eine Verdoppelung, eine gewaltige Expansion, die es in keinem anderen Beamtenbereich gibt. Jetzt schrumpft die Schulbevölkerung. Seit 1967 haben wir praktisch einen Geburtenrückgang zwischen vierzig und fünfzig Prozent. Der Trend hält an; nach vorübergehender Stabilisierung 1973 und 1974 sinkt die Geburtenkurve im Jahr 1975 noch weiter. Die Statistiker rechnen damit, daß sich der Trend nicht umkehrt, sondern nach einigen Jahren sogar Anschluß gewinnt an eine neue Müttergeneration, die dann ihrerseits reduziert ist, so daß eine Änderung des generativen Verhaltens auch die Geburtenkurve nicht mehr nach oben drücken kann ...

HK: Mit der Reduktion der Schulbevölkerung sinken die Chancen der Lehr- und Erzieherberufe insgesamt. Gerade der Ausbau bzw. die Vermehrung dieser Berufe wurde von der Bildungswerbung der letzten Jahre besonders forciert. Picht meinte ja noch 1964, in den siebziger Jahren müßte praktisch jeder Abiturient Lehrer werden. Eine Fehlprognose also auf der ganzen Linie?

Maier: Nicht eine Fehlprognose schlechthin. Es ist so, daß in den letzten Jahren wegen des Lehrermangels, der natürlich auch die Folge einer verlängerten Schulzeit (neuntes Schuljahr, zehntes Schuljahr) und die Folge pädagogischer Reformen war (Einführung neuer Stoffe, neuer Fächer, neuer Schulformen), effektiv sehr viel mehr Lehrer gebraucht worden sind und entsprechend sehr viel stärker für den Lehrberuf geworben worden ist. Angesichts dieser Mangelsituation waren wir zudem gezwungen, fast jeden Absolventen zu nehmen. Da es sich um sehr junge Leute handelte, blockieren sie auf Jahrzehnte hinaus die Stellen.

HK: Läßt sich das Stellenangebot – einmal ohne Rücksicht auf die Bevölkerungsentwicklung, rein vom Ausbau und der Differenzierung des Bildungswesens her – überhaupt noch wesentlich ausweiten?

Maier: Kaum. Um die Größenordnung sichtbar zu machen: In meiner relativ kurzen Amtszeit hier in Bayern (seit 1970) sind viele Tausend neue Stellen im Bildungsbereich dazu gekommen. Heute müssen wir sehr froh sein, wenn wir noch einen Teil dieser Expansionsrate aufrechterhalten können. Der größten Bildungsexpansion unserer Geschichte folgt nicht nur der größte Geburtenrückgang des Jahrhunderts. Auch die Ausdehnung der Bildungsetats stößt in allen westlichen Industriestaaten an Obergrenzen. Deswegen wird auch der Ruf laut, die Bildungspolitik aus ihrer Sonderstellung wieder herauszunehmen und sie stärker in die anderen Staatsaufgaben und Staatsausgaben einzuordnen.

„Schlagseiten und Fehler waren schon im Grundriß des Plans enthalten“

HK: Neben diesem nicht voraussehbaren Dilemma erscheinen vielen die Ergebnisse der Bildungsreform selbst im strukturellen Bereich durchaus negativ. In einem immerhin noch kein Jahr alten Papier katholischer Provenienz (vom Kommissariat der deutschen Bischöfe) wird u. a. festgestellt: Durch verstärkte Bildungswerbung sei ein Trend zum Besuch weiterführender Schulen mit den Folgen der Verarmung der Berufsschule und der Überfüllung der Gymnasien entstanden mit einer hohen Zahl Studienbewerber im Gefolge, die nicht studierfähig waren. Die alte Volksschule sei zerschlagen, die Hauptschule aber nicht zu einer echten weiterführenden Schule ausgebaut worden. Gymnasien und Realschulen habe man zwar quantitativ ausgebaut, aber nicht qualitativ den veränderten Anforderungen angepaßt. Und man habe versäumt, „die herkömmliche Koppelung von Schul- und Hochschulabschlüssen mit Berechtigungen zu überprüfen und ein differenziertes System qualifizierender Abschlüsse zu entwickeln“. Ist eine solche fast brutal negative Bilanz gerechtfertigt?

Maier: Die Bildungsexpansion hat von Anfang an einige Schlagseiten gehabt. Man könnte auch sagen, es waren Fehler schon im Grundriß des Planes enthalten. So wichtig die Zunahme der Planstellen, der Neugründungen, der Erweiterung der Schul- und Hochschulkapazitäten war, diese Expansion hat, wie ich meine, nicht nur zu den bekannten Verzerrungen geführt; zu einem überproportionalen Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens, zur Öffnung der Schere zwischen Abiturientenzahl und Studienplätzen bei steigender Akademikerarbeitslosigkeit und zunehmendem Druck nicht nur vom Abitur nach oben in die Hochschulen, sondern auch nach unten auf die Absolventen nichtgymnasialer Schultypen – Haupt- und Realschüler erhalten weniger Lehrstellen, weil ihnen Abiturienten vorgezogen werden. Es hat sich in der gleichen Zeit auch die Zielsetzung der Bildungsreform, die ursprünglich – bei Picht und Edding – noch vom Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem ausging, verschoben hin zur These, Bildung müsse als

Emanzipation des einzelnen verstanden werden, unabhängig von Bedarf und Beruf, und: Bildung sei Selbstzweck, sie schaffe sich ihren eigenen Bedarf.

HK: Sie haben öfters erklärt, in der Bildungsexpansion der sechziger Jahre habe die Humboldtsche Bildungsidee einen späten, eigentlich viel zu späten Pyrrhussieg errungen. Gingen die Bildungswerber und -planer von einem überholten Bildungsbegriff aus?

Maier: Ja. Es ist erstaunlich, daß trotz aller euphorischen Forderungen nach mehr Bildung und besserer Bildung für mehr Menschen der Begriff der Bildung erstaunlich traditionalistisch verstanden, aus der Überlieferung übernommen wurde. Bildung galt in den sechziger Jahren, darauf weist der Slogan „Schick dein Kind länger auf bessere Schulen“ hin, im wesentlichen als gymnasiale Bildung, als theoretische Bildung, als allgemeine Bildung. Man orientierte sich einseitig an Humboldt. Von Pestalozzi und Kerschensteiner war keine Rede. Die Tradition der Arbeiterbildungsvereine und der Volksbildung ist im Grunde völlig untergegangen. Dementsprechend sind bei diesem größten Bildungsboom unserer Geschichte im wesentlichen die allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen ausgebaut worden. Schulentwicklungspläne – Bayern hat übrigens den ersten und wurde deswegen von Picht in seiner berühmten Schrift von 1964 sehr gelobt – wurden nur aufgestellt für die Realschulen und Gymnasien, später auch – durch den Wissenschaftsrat – für die Hochschulen, aber nicht für die Berufsschulen und vor allem nicht für die weiterführenden beruflichen Bildungswege.

HK: Hatte das nicht auch damit zu tun, daß diese beruflichen Schulen sich in kommunaler Verwaltung befanden?

Maier: Das ist richtig. Auch in Bayern haben wir das berufliche Schulwesen erst tatkräftig fördern können durch eine umfassende Verstaatlichung, die in den Jahren 1972 bis 1974 unter meiner Amtsführung vollzogen wurde. Hätte man aber von 1964 an nicht nur Realschulen, Hochschulen und Gymnasien ausgebaut, sondern auch die Hauptschulen und beruflichen weiterführenden Schulen, sähe das schulische Bild und im übrigen auch die Chancenverteilung der heutigen jungen Generation wahrscheinlich anders aus.

HK: Mit der Vernachlässigung der beruflichen Bildung ging offenbar die Vernachlässigung der Hauptschule Hand in Hand. War dies unvermeidlich?

Maier: Die Bildungsexpansion ging so vor sich, daß Jahr für Jahr ein größerer Prozentsatz junger Menschen aus den Hauptschulen, die im Jahre 1960 noch 70 Prozent aller jungen Menschen umfaßten, hinüberverlagert wurden in Realschulen und Gymnasien. Heute ist es bereits umgekehrt: weit mehr als 50 Prozent gehen in sog. weiterführende, allgemeinbildende Schulen. Die Hauptschule ist zur Restschule geworden. Man kann fragen: Warum wurde

dies nicht anders gesteuert? Aber das Bildungswesen steuert sich insofern selber, als die Anmeldungen bei den Finanzministern und Haushaltsausschüssen den Anmeldungen der Schüler folgen. Wenn die Bildungswerbung mehr Schüler auf Realschulen und Gymnasien lenkt, dann bedeutet das mehr Zuschläge für diese Schulen und entsprechend weniger Geld für die Hauptschulen, d. h., wer hat, dem wird noch gegeben, und umgekehrt: die Armut kommt von der Pauvreté. Das ist ein Teufelskreis.

HK: Heißt das nicht zunächst auch: Politiker und sogar Finanzpolitiker haben sich von den Bildungswerbern und Bildungsplanern beeindrucken, wenn nicht gar einschläfern lassen? Erleben wir jetzt aber nicht Umgekehrtes? Die Bundesregierung kündigt einen Feldzug zur Abschaffung des Numerus clausus an, während Bildungsplaner eher der Meinung sind, dieser lasse sich mittel- und langfristig höchstens durch berufsqualifizierende Angebote auf der Sekundarstufe II, also durch eine Umlenkung der Abiturientenschwemme, einschränken?

Maier: Ich bin der Meinung, daß man den Numerus clausus in den sogenannten Verteilungsfächern, also denen, die nur örtlich und regional begrenzte Kapazitäten haben, ohne weiteres beseitigen könnte. Man hätte diese Fächer von vornherein nie einbeziehen dürfen. Alle diese Beschlüsse sind vom ZVS-Ausschuß gegen die Stimme Bayerns gefaßt worden. Ich habe Anfang dieses Jahres die Herausnahme von zwanzig Verteilungsfächern aus der Bewirtschaftung beantragt, der ZVS-Ausschuß hat diesem Antrag bisher leider nur in einem Fall, nämlich Elektrotechnik, entsprochen. Die Anti-Numerus-clausus-Rhetorik des Bundeskanzlers – und auch des Bundespräsidenten – kommt ein wenig spät. Man soll im ZVS-Ausschuß den bayerischen Anträgen folgen, dann ist zumindest die weitere Ausdehnung des Numerus clausus gestoppt und eine Öffnung vorbereitet. Der „harte Kern“ der *Auswahl*-fächer, also derjenigen, bei denen im ganzen Bundesgebiet die Nachfrage das Angebot übersteigt, wird uns ohnehin noch genug zu schaffen machen, er kann mit Hau-ruck-Erklärungen nicht weggeredet werden.

HK: Ist nicht selbst eine Strategie der Eingrenzung des Numerus clausus im Augenblick fragwürdig, da sich Abiturienten jetzt erst eben in beträchtlicher Zahl umzuorientieren beginnen? Der Anteil derer, die studieren wollen, ist in den letzten Jahren immerhin von 90 auf 80, regional sogar auf 75 Prozent gefallen. Werden politisch geweckte Hoffnungen auf mehr Studienplätze nicht zu einem unerwünschten Ansturm an die Universitäten führen, den diese frühestens Mitte der achtziger Jahre verkraften können, wobei offenbleibt, ob sich dann die Berufschancen von Akademikern verbessern, da ja der Anteil an akademischen Berufen an der Gesamtzahl der Beschäftigten auch bei rückläufiger Bevölkerungszahl nicht unbegrenzt steigen kann?

Maier: Man muß denen, die studieren können, mit aller

Deutlichkeit sagen, daß keine Garantie besteht, daß sie den erlernten Beruf tatsächlich praktizieren können. Das hängt von der Berufs- und Arbeitsmarktlage ab, die sich in den akademischen Berufen sichtbar verschlechtert hat. Unser Grundgesetz kennt ein Recht auf Ausbildung. Es kennt kein Recht auf Arbeit. Das immer prekäre und nie völlig kalkulierbare und planbare Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem kann nur durch intensive *Beratung* angemessen beeinflusst werden – und Beratung muß heute in vielen Studienrichtungen, vor allem in den lehrerbildenden Fächern, *Warnung* vor einem Studium sein. Sie haben völlig recht, daß langfristig die Probleme nicht innerhalb des Hochschulbereichs, sondern vorher, in der beruflichen und gymnasialen Oberstufe, gelöst werden müssen, und zwar durch stärkere Betonung von Alternativen. Daß eine totale Öffnung der Hochschulen die Probleme nur verlagert, zeigt das Beispiel Frankreichs. Frankreich hatte, wie wir, eine Bildungsexpansion von erheblichen Dimensionen. Es hat keinen Numerus clausus eingeführt, sondern alle Bewerber zum Studium zugelassen. Es zeigt sich aber, daß jetzt die Ausgebildeten keine Berufspositionen finden. Frankreich hat den Ärger, den wir am Eingang der Hochschulen haben, am Ausgang der Hochschulen. Mit tönenden Schlagworten und Halbwahrheiten wie dem von der FDP ins Gespräch gebrachten „Recht auf Überqualifikation“ sind die Probleme nicht zu lösen. Ein arbeitsloser Lehrer ist nicht überqualifiziert, sondern falschqualifiziert.

„Heute haben wir eine engere Koppelung von Bildungs- und Berechtigungswesen, als wir sie je hatten“

HK: Sie haben auch wiederholt die enge Koppelung von Bildungs- und Berechtigungssystem kritisiert. Was ist daran aber eigentlich erstaunlich?

Maier: Erstaunlich ist, daß wir heute am Ende einer Bildungsexpansion von zehn, zwölf Jahren eine engere Koppelung von Bildungs- und Berechtigungssystem haben, als wir sie je hatten. Das ist schrecklich. Wir haben die letzten noch freien Räume, die letzten schulischen Winkel, die noch keine Abschlüsse und Qualifikationen hatten, jetzt auch mit Qualifikationen zugepflastert, und wir mußten das auch tun.

HK: Warum eigentlich?

Maier: Erstens, weil die Idee der Gleichwertigkeit aller Schularten voraussetzt, daß in allen ähnliche Angebote gemacht und folglich auch ähnliche Qualifikationen und Leistungsüberprüfungen vorgenommen werden. Zweitens, weil der Art. 19 IV GG den Klageweg gegen alle Akte staatlicher Gewalt eröffnet. Folglich müssen alle schulischen Akte, Lehrerzensuren, Versetzungen usw. nachprüfbar sein. Und drittens, weil die Konkurrenz der Absolventen auf dem beruflichen Markt voraussetzt, daß

auch die Hauptschüler einen Abschluß mitbringen. Wenn die Abiturienten mit Zeugnissen aufmarschieren, müssen es auch die Realschüler und die Hauptschüler, selbst die Sonderschüler müssen es haben. Die Eltern drängen darauf. Sie müssen das auch tun, weil bei der zunehmenden härteren Konkurrenz einfach ein solches Papier vorliegen muß.

HK: Und was wäre für Sie eine realisierbare Alternative dazu? Wie wollen Sie Berechtigung und Bildung entkoppeln, ohne einer Bildung als *l'art pour l'art* das Wort zu reden?

Maier: Hier muß man unterscheiden. Ich bin für eine Entkoppelung von Bildungs- und *Berechtigungssystem*. Das setzt aber voraus, daß die Abstimmung zwischen Bildungs- und *Beschäftigungssystem*, die jetzt gestört ist, wieder funktioniert. Wenn Ausbildung von vornherein mit Blick auf die realen Möglichkeiten von Beruf und Beschäftigung gesucht wird, kann man auf die überdimensionale Ausdehnung der Berechtigungen und Zertifikate verzichten. Diese entsteht ja erst daraus, daß in manchen Bereichen (Musterbeispiel: Gymnasium–Abitur–Studium–Akademikerberuf) eine Übernachfrage auftritt. Wenn dreimal mehr Menschen als vor 15 Jahren um das gleiche nicht nennenswert vermehrte (und vermehrbare) Gut konkurrieren, wird nicht nur der Wettbewerb härter; in einem sozialen Rechtsstaat muß das knappe Gut dann auch nach gleichen Kriterien verteilt werden. Daher der Schulstreß, daher die Jagd auf die Zehntelsnote, daher das Scheitern vieler. Erst wenn die Inflation der Ansprüche abebbt, kann das Instrument der Berechtigungen, Zensuren, Qualifikationen wieder hinter dem Pädagogischen zurücktreten.

HK: Praktiker des Bildungswesens aus Schule, Universität und Verwaltung klagen über Niveauverlust im Bildungsergebnis speziell auch bei Abiturienten trotz des gleichzeitig beklagten Leistungsdrucks. Ist Niveauverlust – vielleicht auch mitverursacht durch die zeitweise starke Politisierung von Schule und Bildung – ein notwendiges Produkt der Expansion in die Breite?

Maier: Sicher ist bei jeder Expansion eine gewisse Senkung der Maßstäbe notwendig die Folge. Aber man muß im einzelnen sehr vorsichtig mit schematischen Urteilen sein. Es gibt auch Schulen, deren Anspruchsniveau höher geworden ist, etwa die Hauptschule. Die Hauptschule hat ohne Frage in den Bereichen der Mathematik und des Englischen, das überhaupt neu eingeführt wurde – das gab es ja früher gar nicht, eine Fremdsprache an der Hauptschule –, im Niveau heute einen höheren Anspruch. Die Frage ist nur, ist dieser angemessen? Sind nicht hauptschultypische Fächer in den Bereichen des Praktischen, des Berufsvorbereitenden, handwerkliche Dinge, Zeichnen, Musik unnötigerweise der kognitiven Welle, der Gymnasialisierung zum Opfer gefallen? Hat man nicht, um eine gewisse Gleichheit des Angebots in allen weiter-

führenden Schulen zu erreichen, der Hauptschule gerade das genommen, was sie profiliert hat, und auf der anderen Seite sich in den unmöglichen Versuch verstrickt, aus der Hauptschule eine Art kleines Gymnasium zu machen? Beim Gymnasium ist es ähnlich. Ich meine, daß in Mathematik und den Naturwissenschaften die Ansprüche heute höher sind als in der Zeit, in der ich Abitur gemacht habe. Auf sprachlichem Gebiet sind sie wohl niedriger...

„Die Betrachtung der Schule als Instrument der Chancenzuteilung ist einseitig“

HK: Das wäre dann eigentlich weder Niveauverlust noch Niveaugewinn, sondern hat mit der Umschichtung unseres Wissensstandes zu tun?

Maier: Gewiß, aber auch mit einer spezifisch neuen Betrachtung von Schule. Es ist sehr interessant, daß die Bildungsexpansion begann mit dem Vorwurf an das Gymnasium (vgl. die Studien von Dahrendorf und Peisert über den vorzeitigen Abgang vom Gymnasium), daß das Gymnasium seiner sozialen Rolle nicht gerecht werde. Ein zu großer vorzeitiger Abgang vom Gymnasium führe dazu, daß der Input und der Output einander nicht entsprächen. Man hat also an das Gymnasium eine technische Forderung herangetragen, nämlich, daß ungefähr oben so viele Absolventen herauskommen sollten, wie unten Schüler hineinkommen. Damit hat man im Grunde der gymnasialen Bildungsidee, die früher mit Abschlüssen und feststellbarem Wissen ja wenig zu tun haben wollte – auch das Abitur als Zugangsberechtigung ist eine Spätblüte –, eine Wendung gegeben, die sich wohl nur daraus erklärt, daß man das Bildungswesen nicht mehr in erster Linie unter pädagogischen, sondern unter sozialpolitischen Gesichtspunkten gesehen hat. Chancenzuteilung war das große Wort. Die Schule wurde verstanden als Apparatur der Chancenzuteilung – das Wort stammt von Helmut Schelsky und ist später auch von der Linken übernommen worden.

HK: Ist das nicht sehr verständlich? Wie sollten heute Sozialchancen „verteilt“ werden, wenn nicht über die Wege und Grade der allgemeinen Bildung?

Maier: Richtig. In einer Gesellschaft, die sich mehr und mehr egalisiert, verlieren ja alte Vorgaben des Lebensschicksals ihre Bedeutung: die Herkunft, das Einkommen des Vaters, die Konfession. Wenigstens ist es das Bemühen des modernen Staates, solche Barrieren allmählich abzubauen, zu nivellieren, und dies ist auch weitgehend geschehen. Auch das gängige Schreckbild des deutschen Bildungsdefizits, das berühmte katholische Bauernmädchen aus dem Bayerischen Wald, hat heute im wörtlichen und im pädagogischen Sinne nicht mehr einen so weiten Schulweg wie vor zehn Jahren. Dennoch ist die ausschließliche Betrachtung der Schule als Instrument der Chancenzuteilung einseitig. Sie opfert gewissermaßen den einmaligen

pädagogischen Augenblick der Langzeitperspektive sozialer Chancenzuteilung über ein Leben hin.

HK: Wäre der Überdruck auf Gymnasien und Universitäten geringer, der bildungs- bzw. gesellschaftspolitische Erfolg aber größer gewesen, wenn weniger Neigung zur gesellschaftspolitischen Verrechnung der Bildungschancen bestanden hätte?

Maier: Solche Prozesse sind irreversibel. Man kann sinnieren, was wäre gewesen, wenn? Ich meine nur, in einem Punkt wären die Dinge sicher anders gelaufen, wenn das allgemeinbildende Schulwesen und das berufsbildende von Anfang an als die großen, sich wechselseitig stützenden Alternativen erkannt worden wären. Und wir hätten heute wohl auch nicht das Problem der Ausbildungsnot, wenn man hier an allen Stellen gleichmäßig aufgebaut hätte. Das hätte aber vorausgesetzt, daß Kerschensteiner neben Humboldt getreten wäre und daß Bildung weniger theoretisch und praxisfrei aufgefaßt worden wäre. Das ist leider nicht geschehen. Und so wurde die Bildungsexpansion zu einem seltsam explosiven Gemisch von äußerer Progressivität und halbbewußtem oder fast unbewußtem Traditionalismus. Wie immer, wenn so etwas zusammenwächst, explodiert es eines Tages.

HK: Die Pichtsche Abiturientenquote bleibt also ein Grundübel der Bildungsreformer...

Maier: Nein, man muß in mancher Hinsicht Picht in Schutz nehmen. Picht hat nur die Verdoppelung der Abiturientenzahlen gefordert. Das ist ja längst erreicht, wir haben eine Vervierfachung. Das Problem wird vielleicht sichtbar, wenn man sich vor Augen hält, daß vom Beginn der Preußischen Statistik an, von 1810 bis etwa 1950, der Anteil der Abiturienten am jeweiligen Jahrgang immer zwischen einem und vier Prozent betragen hat, nie über vier Prozent stieg und daß seit 1950 bis heute sich die Zahl auf 21 im Bundesdurchschnitt zubewegt. Nochmals: mehr Nachfrage muß den Wettbewerb verschärfen. Denn bei weiterführender Bildung, Akademikerberuf und Akademikerstatus handelt es sich nicht um ein beliebig vermehrbares Gut.

HK: Aus der geplanten Verdoppelung ist also die ungeplante Vervierfachung geworden?

Maier: Ja, aber das wäre noch nicht das Problem, gäbe es da nicht wieder eine eigentümlich deutsche Koppelung. In Deutschland studiert ja fast jeder Abiturient. In Österreich und in der Schweiz, die das deutsche System haben, nur etwa 70 Prozent, in Frankreich noch weniger, von den kommunistischen Ländern ganz zu schweigen. Picht hatte recht, wenn er sagte, wir haben zuwenig Abiturienten, verglichen mit diesen Ländern. Nur hat er übersehen: Bei uns studieren fast alle, und anderswo, z.B. in Rußland, studieren kaum 20 Prozent. Und die Programmierer der ganzen Bildungsreform haben die unterschiedliche Be-

deutung nicht gesehen, sie haben noch nicht einmal die Zusammenhänge zwischen Schulen und Hochschulen gesehen: daß da ein Unterschied ist, ob in einem Land soundsoviel Abiturienten sind, aber davon studieren nur 20 Prozent, während in einem anderen Land 96 Prozent studieren wollen. Etwas mehr Systemtheorie hätte sicher geholfen. So aber hat man einfach die OECD-Zahlen kompiliert und ist damit in schreckliche Einseitigkeiten geraten.

„Jede Schulart sollte etwas aufweisen, was andere nicht haben“

HK: Es sieht so aus, als ob die Hauptschule nicht nur zugunsten der Gymnasien vernachlässigt, sondern geradezu zum besonderen Opfer der Bildungsreform geworden ist. Die Eltern klagen, dort seien nur noch die versammelt, die schulisch gar keinen Leistungswillen zeigten, und das ist für sie noch mehr Motiv zur Flucht vor der Hauptschule. Lehrer klagen über geringe Motivation der Schüler. Es scheint auch so zu sein, daß die Zahl der Schüler ohne Hauptschulabschluß zunimmt...

Maier: Das mag von Gegend zu Gegend verschieden sein, bei uns in Bayern trifft das jedenfalls nicht zu.

HK: Aber der Sachverhalt als ganzer ist kaum zu bestreiten. Gibt es einen Ausweg aus diesem Zirkel?

Maier: Eine Sanierung der Hauptschule geschieht nicht im luftleeren Raum. Was nötig ist und was ich seit Jahren hier in Bayern – nicht zur Freude aller – praktiziere, ist: Man darf eben nicht alle begabten Schüler von der Hauptschule weggehen lassen. Man muß erstens dafür sorgen, daß auch die Hauptschule noch gute Schüler hat. Man darf also die Übergänge zu Gymnasium und Realschule nicht in der Weise forcieren, daß, wie in manchen Stadtvierteln in Erlangen, Nürnberg oder München, dann gleich 70 bis 80 Prozent übertreten und die Hauptschule dann in der Tat gar nicht mehr existieren kann. Und man muß zweitens wissen, daß die Hauptschule nicht gedeiht und wieder auf die Füße kommt, wenn sie weiter dem falschen Ehrgeiz folgt, halbes Gymnasium zu sein. Ich plädiere deswegen nicht für mehr Angleichung an Realschule und Gymnasium, sondern für mehr Eigenprofil der Hauptschule. Das stellt sich sehr konkret etwa bei der Frage: Wie organisiert man die Mathematik in der Hauptschule? Macht man den gleichen Lehrplan wie in einer Orientierungsstufe für das Gymnasium oder die Realschule, oder differenziert man ihn? Ich bin unbedingt für Differenzierung, und ich bin dafür, daß die Hauptschule einige Fächerangebote hat, die es so an Realschulen und Gymnasien nicht gibt. Denn jede Schulart sollte, wenn man das System ernst nimmt, etwas aufweisen, was andere nicht haben.

HK: Bedeutet das nicht eine Verfestigung des dreigliedrigen Systems zuungunsten der kooperativen oder inte-

grierten Gesamtschule? Wäre hier nicht gerade die Gesamtschule insofern eine Lösung, als sie Differenzierung und über sie auch die notwendige Auslese zuläßt, aber die Verarmung einer Schulart zugunsten einer anderen, also der Hauptschule zugunsten des Gymnasiums und der Realschule, verhindert?

Maier: Ich glaube, die Zeit, in der man von der Gesamtschule die Lösung aller pädagogischen und auch aller sozialpolitischen Probleme erwartet hat, ist vorbei. Ich stelle das bei verschiedenen Schulversuchen fest: es ist eine gewisse Ernüchterung eingetreten. Meine Prognose ist, daß es in den achtziger Jahren in der Bundesrepublik neben Realschulen, Gymnasien und Hauptschulen auch Gesamtschulen geben wird. Wir werden dem englischen System nahekommen, wo die Comprehensive School eine Möglichkeit *neben* den anderen ist. Was ich allerdings nicht glaube und nicht erwarte, ist, daß die Gesamtschule das gegliederte Schulsystem *ablösen* wird. Wollten wir das im Ernst versuchen, würden wir ähnliche Fehler machen, wie sie Schweden gemacht hat, vielleicht in gewissem Umfang auch Fehler der Volksschulreform wiederholen. Alles unter ein Dach, unter einen Schultyp zu ziehen würde gerade auch angesichts der schrumpfenden Schulbevölkerung eine gigantische neue Zentralisierung bedeuten. Denken Sie an die Schulbusradien ...

HK: Die Gesamtschule als *Regelschule* wäre für Sie also schon organisatorisch und technisch außerordentlich schwer zu realisieren?

Maier: Nicht nur organisatorisch und technisch, auch sozialpolitisch und pädagogisch. Wie ist es denn, wenn ein Kind aus einer relativ bildungsfernen Familie in einem abgelegenen, dünnbesiedelten Gebiet zum erstenmal von seinem Grundschullehrer die Bestätigung bekommt, du kannst jetzt auf eine Realschule oder ein Gymnasium gehen? Und es geht auf die Realschule, es ist durchschnittlich begabt und erlebt in einer Schule mit mittlerem Forderungsniveau, daß es ganz gut im Mittelfeld oder im unteren Drittel mithält. Es hat also das, was die Pädagogen oder Psychologen ein Erfolgserlebnis nennen. Es ist, wenn es die Tür hinter sich zumacht, Gleiches unter Gleichen in einer Schulfamilie. Und jetzt stellen Sie sich das gleiche Kind vor in einer differenzierten Gesamtschule. Da rutscht es in den Zug C und erlebt täglich, wie andere im B-Kurs und im A-Kurs an ihm vorbeiziehen. Die größere „Offenheit“ der Gesamtschule bedeutet auch, daß die schichtbedingten Minderleistungen und Mehrleistungen viel sichtbarer werden. Das ist ja alles wie unter Glas. Man könnte sogar zugespitzt formulieren, daß die integrierte Gesamtschule die Klassengesellschaft viel stärker im Klassenzimmer sichtbar macht als die anderen Schulen, die gewisse sektorale Niveaueinpendelungen erlauben. Gerade, wenn man gewissen Soziologen ein Stück weit recht gibt, daß Schulleistung auch mit Schichtung und Herkunft zu tun hat, wird man von der Gesamtschule nicht die Lösung aller Übel erwarten.

HK: Könnte die Gesamtschule aber nicht doch eine nicht nur gerechtere, sondern auch wirksamere Auslese mit leichten Ab- und Übergängen ermöglichen?

Maier: Es scheint mir wichtig, daß die einzelnen Schulformen gewisse mittlere Niveaus fixieren. Dies erlaubt, mit geringen Ausschlägen nach rechts und links auf dieser Straße voranzugehen und Fortschritte zu erleben. Ich glaube, daß der durchschnittsbegabte Mensch, aber auch der hochbegabte in der Gesamtschule überfordert wird. Ich bin nicht der Meinung, daß die Gesamtschule geeignet ist, bessere Auslesekriterien zu entwickeln. Meistens wird sich doch das Tempo dem langsamsten Schiff oder dem Schiff mit mittlerer Gangart anpassen, während der Hochbegabte zurückstecken muß. In einer Schule, in der alle Begabungen und alle Lerntempi vertreten sind, wirkt ja Hochbegabung und schnelles Lerntempo viel anstößiger als in Schulen, die bereits auf einer gewissen Verteilung aufbauen. Es sollen möglichst keine Kinder sitzenbleiben. Es sollen alle in angemessener Zeit zum gleichen Ziel kommen. Das ist für eine Pflichtschule völlig angemessen. Aber gilt es auch für eine weiterführende Schule? Muß es dort nicht Auslesekriterien geben? Ob sie richtig sind, wird immer streitig bleiben, das brauchen wir hier nicht zu diskutieren.

HK: Ob sie richtig sind, vielleicht nicht. Aber es besteht der Eindruck, daß trotz Klagen über „Durchfallerschulen“ und „Leistungsstreß“ das Thema Auslese im Bereich der weiterführenden Schule eher klein geschrieben wird. Man versucht ja auch den Numerus clausus durch Notenanhhebung zu unterlaufen. Es hat aber wohl auch mit der geschilderten Angleichung von Input und Output zu tun. In Wirklichkeit hat sich das Problem der Auslese eher verschärft, und es wird tendenziell gleich bleiben, selbst wenn geburtenschwache Jahrgänge nachrücken. Welche Kriterien lassen sich dafür entwickeln? In erster Linie über die Lerninhalte?

Maier: Das wird von Schulart zu Schulart unterschiedlich sein. Beim Gymnasium und vor allem bei der gymnasialen Oberstufe werden es im wesentlichen die kognitiven Gesichtspunkte sein, die aus einer starken Reduktion des Stofflichen, aus Methode und Theoriebildung erfließen. Hier hat Humboldt mit seinem Konzept einer Reduktion des Stofflichen im wesentlichen auf mathematische und sprachliche Gehalte sicher heute noch recht. Aber er hat eben nicht recht für alle, sondern nur für die, die sich einem solchen schwierigen Bildungsgang wirklich stellen. Bei der Realschule wird eine sehr viel stärkere Berücksichtigung des Praktischen und des Technischen, auch des Sozialen gefordert werden müssen. Die Hauptschule hat ihre Form noch nicht gefunden. Ich verstehe die Hauptschule im wesentlichen als breiten Sockel einer anspruchsvollen beruflichen Bildung.

HK: Herr Minister, Sie sind einer der wenigen Bildungspolitiker, der offen und nachdrücklich für die „Wiederge-

winnung des Erzieherischen“ in Schule und Bildungswesen eintritt. Fehlt es an Erzieherischem? Man hat ja, vorübergehend wenigstens, von der totalen Pädagogisierung der Schulen gesprochen. Und wenn es daran fehlt: Ist es nicht in erster Linie auf einen Mangel an Konsens über Ethos und Menschenbild in der Gesellschaft zurückzuführen? Der Mangel an ethischem Konsens ist ja nicht mit Verweisen auf ein wertbetontes Grundgesetz behoben.

Maier: Im Vordergrund der Bildungsexpansion und Bildungsreform standen in den letzten Jahren äußere und quantitative Zielsetzungen: mehr Lehrer, mehr Übertritte in weiterführende Schulen, mehr Abiturienten, neue Schulen und Hochschulen. Im Inneren von Schulen und Hochschulen herrschte das technische Triumphgefühl des Machbaren. Das Ziel war die totale Steuerung aller Bildungsvorgänge („Curriculum“). Der Pädagoge fühlte sich angesichts der sozialpolitischen Schlüsselstellung der Schule („Chancenzuteilung“) als eine Art von Gesellschaftsingenieur. Die universelle Pädagogisierung verstärkte seine soziale und politische Wirkung, führte ihn aber vom Erzieherischen, der Zuwendung zum Kind, zum Schüler, weiter weg. Erziehung ist für mich zunächst etwas ganz Elementares, nicht professionell Erlernbares: nämlich Umgang. Im Umgang der Generationen untereinander wird Kultur vermittelt – und später reflexiv erlernt. Das ist die Voraussetzung von Schule und Bildung bis zum heutigen Tag. Ich meine nicht, daß es in unserer Gesellschaft nicht Ansätze für einen Wertkonsens über Erziehung gäbe – von den sehr klaren Bildungszielen unserer Verfassungen nicht zu reden. Was fehlt, ist die natürliche erzieherische Sicherheit bei Eltern, Schülern, Pädagogen, Wissenschaftlern. Viele haben sich einreden lassen, sie dürften nicht mehr erziehen oder die beste Erziehung sei keine Erziehung. Wir müssen wieder den Mut zum Selbstverständlichen haben und den Erziehern sagen, daß sie erziehen dürfen, ja sollen – denn niemand kommt als mündiger Mensch auf die Welt.

„Unser Wissen altert schnell, dadurch gewinnen gerade die modernen Naturwissenschaften an Faszination“

HK: Hat der Mangel am Erzieherischen nicht auch mit der Geringschätzung der nichtkognitiven Fächer, der musischen, aber vor allem der in erster Linie Menschen- und Geschichtsbild prägenden geisteswissenschaftlichen Fächer zu tun?

Maier: Es sind in der Tat die nichtkognitiven Fächer, also die Fächer des Musischen, Praktischen, Sozialen, im Lauf der letzten zehn bis fünfzehn Jahre an allen Schulen stark zurückgedrängt worden. Man hat das oft als Zweite Aufklärung umschrieben. Was Sie sagen, hat seinen Grund, aber nicht nur in einer starken Betonung oder Überschätzung des stofflichen Wissens. Es hängt auch mit einer gan-

zen Reihe von Faktoren zusammen, die oft der Öffentlichkeit wenig bewußt sind. Einmal altert das Wissen sehr rasch, und die Fächer, die sich in ständiger Selbstüberholung präsentieren, wie etwa die modernen Naturwissenschaften, gewinnen gerade dadurch eine besondere Faszination, während Musik z.B. nicht etwas in dieser Weise Sich-beliebig-selbst-Überholendes sein kann; Sport schon gar nicht; soziale Fächer, Spiel, Tanz noch weniger. Das ist das eine. Hinzu kommt noch etwas anderes. Die umfassende Verrechtlichung des Unterrichts, die Möglichkeit der Verwaltungsklage gegen Schulzensuren führt zu einer starken Betonung der Fächer, die auf Schriftlichkeit abstellen. Weil der nachprüfende Richter nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten entscheidet, muß er rekurrieren auf das, was schriftlich vorliegt. Nun eignen sich aber zur schriftlichen Fixierung wiederum gerade die sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Dies hat auch dazu geführt, daß diese Fächer gewaltig nach vorn gekommen sind, während die anderen alle wie Aschenputtel in einer Ecke sitzen. Das Groteske ist, daß man die Kunsterziehung heute nur aufwerten kann, indem man den Kunsterzieher auch verpflichtet, alle Zeichnungen und Arbeiten zu zensieren. An sich ist das ein Unfug, aber da die Zensur – nochmals der Zusammenhang von Bildung und Berechtigungswesen! – sozusagen die Qualitätsmarke des Unterrichts geworden ist, kann ich die emotionalen und nicht-kognitiven Fächer nur aufwerten, indem ich sie dem Zensurgebot unterstelle, eine wirklich verurteilte Welt. Aber ich meine, im Augenblick erreicht diese Intellektualisierung der Schule eine gewisse Grenze. Die gebildete, aber bildlose Intellektualität, die lange Zeit Maßstab der Schule war, geht hörbar und sichtbar zu Ende, zumindest rebellieren Schüler, Lehrer, Eltern ziemlich einhellig dagegen.

HK: Ist diese pädagogische Tendenzwende, von der es ja schon längere Zeit Anzeichen gibt, wirklich so eindeutig? Ich glaube, man darf die Faszination einer Wegwerfbildung, die dem Innovationsgefühl technischer Rationalität entspricht, nicht unterschätzen ...

Maier: Die Situation ist sicher ambivalent. Es sind verschiedene Tendenzen wirksam. Aber ich erlebe doch sehr stark, daß man nach Jahren der Forderung nach mehr Mathematik und mehr Sprachen und mehr intellektuellen Fächern heute sehr massiv nach mehr Musik, mehr Sport und mehr affektiven Fächern ruft. Und dahinter steckt sicher auch das unklare, aber starke Gefühl, daß die Fächer, die dem intellektuellen Transfer dienen, eben unter Umständen ein erzieherisches Minus aufweisen und daß es in der Schule nicht nur auf das langfristige Gewußte, sondern auch auf das augenblicklich Erlebte ankommt. Das hängt wieder zusammen mit der Zeitperspektive, mit dem pädagogischen Augenblick, mit der stärkeren Frage nach den ökologischen Voraussetzungen von Bildungsvorgängen, mit dem Verblässen der sozialpolitischen Langzeitaspekte.

HK: Ist davon auch wieder eine Stärkung nicht nur der

musischen, sondern auch der geisteswissenschaftlichen Fächer zu erwarten?

Maier: Es gibt da schon Beispiele. Wir haben z.B. im Grundschulbereich die zur Sachkunde geschrumpfte Heimatkunde wieder erweitert. Nach dem allzu engen heimatischen Prinzip und dem allzu sachlichen Sachprinzip wird jetzt versucht, eine Synthese zu finden. Oder wir haben in Bayern, in Baden-Württemberg und auch in Rheinland-Pfalz Geschichte als eigenes Fach bestehen lassen und es nicht in einer Sozialwissenschaft mit Erdkunde und Sozialkunde aufgelöst. Denn die geschichtliche Frage ist doch eine wesentlich andere als die sozialwissenschaftliche, und im Geschichtsunterricht soll dem Schüler auch die Möglichkeit eröffnet werden, einmal zu erfahren und zu erleben, daß es nicht immer geht wie berechnet, sondern daß es oft ganz anders kommt. Hier kündigt sich eine neue Gemengelage und Gewichtung von Fächern an, und ich bin recht optimistisch, daß manche Entwicklungen in der Schülerschaft uns auf diesem Weg voranbringen.

„Wir bräuchten wieder den umfassender gebildeten Lehrer“

HK: Kann sich der heutige Lehrer dem anpassen?

Maier: Ja, er muß es sogar. Der alte Studienrat, der in Humboldtscher Einsamkeit und Freiheit, ich meine das gar nicht ironisch, die ganze Schule reduziert hat auf seinen Sprachunterricht oder auf seine Mathematik, ist heute gar nicht mehr denkbar. Der Studienrat, der wirklich etwas kann und der sich in einer Oberstufe behaupten will, der muß auch etwas verstehen von Kraftfahrzeugbau, Elektronik, Radiobasteln, Reisen, Hausbau, Einkaufen in Supermärkten, von Motoren usw., und ich finde das gut. Wir hatten, um etwas grundsätzlicher zu werden, ja vor Humboldt in Deutschland eine mächtige Erziehungstradition: im Norden und Osten die melanchthonianisch-protestantische und im Süden die katholisch-benediktinische. Wenn man einmal fragt, was diese Traditionen Humboldt voraus hatten, dann wird man sagen müssen, eben dieses Element, das über das Intellektuelle, das Lernen hinausgeht, das Element des Praktischen, des Berufsbezogenen, aber auch des Spiels. Da wurde eben nicht nur Faust interpretiert, sondern auch – anspruchsvoll ausgedrückt – Faust erfunden, wenn auch in etwas jokosen Formen, die es in der angelsächsischen Schule bis heute gibt. Kurzum, es wurde nicht nur gelernt und interpretiert, sondern es wurde auch gelebt, und die Schule war Lebensraum, der vom Religiösen und vom Theater bis zum Philologischen reichte. Diese Dimensionen wieder zu gewinnen bemühen sich alle Schulreformer von Kerschensteiner bis zu den Landschulbewegungen. Und da wieder etwas näher hinzukommen und damit die Kluft zwischen Bildung einerseits und Beruf andererseits und Welt der Arbeit und Geschäfte etwas zu verringern, das scheint mir fast die Hauptaufgabe für die nächste Zeit.

HK: Gegenläufig dazu ist die Tendenz zu einer größeren Verfachlichung des Unterrichts bis hinab in die Grundschule. Das eingangs von mir zitierte Papier sieht darin den Trend zur reinen Lernschule, die erzieherisch versage und nicht mehr human sei. Ist die pädagogische Leistungsfähigkeit gerade auf der Unterstufe nicht tatsächlich auch dadurch stark beeinträchtigt?

Maier: Das ist eines der schwierigsten Probleme der nächsten Jahre, denn hier stoßen wir auf einen inneren Widerspruch. Die Bewegung hin zur Professionalisierung und Fachbildung des Lehrers erreicht genau in dem Augenblick den Höhepunkt, wo man den fachlich-professionalisierten Lehrer schon fast nicht mehr brauchen kann. Aus einem sehr äußeren Grund zunächst: wir werden an unseren sehr geschrumpften kleiner gewordenen Grund- und Hauptschulen in den achtziger Jahren den fachlich eng spezialisierten Lehrer gar nicht mehr auslasten können. Je fachlicher der Lehrer ausgebildet ist, um so eher wird er gezwungen sein, sich als mobiler Wanderlehrer an mehreren Grund- und Hauptschulen zu betätigen, einfach um auf sein Stundendeputat zu kommen, eine groteske Entwicklung. Wir bräuchten, da wir uns wegen der abnehmenden Schulbevölkerung wieder auf kleinere Schulen zubewegen, als Kompensation wieder einen umfassender gebildeten Lehrer. Wir haben zwar, speziell in Bayern, schon etwas vorgebeugt, indem wir den Grundschullehrer nur in einem Fach spezialisieren. Das andere Fach ist dann Grundschuldidaktik, d.h., es bereitet auf den speziellen Umgang mit Kindern in einer Pflichtschule vor. Aber ich glaube, das wird ein ernstes Problem. Unsere künftige Schulsituation verlangt angesichts des demographischen Tatbestands und der Schulorganisation im Grunde wieder den universelleren Lehrer, während wir im Augenblick dabei sind, das Fachprinzip selbst in der Volksschule bis zum Extrem zu steigern.

HK: Verluste am Erzieherischen können sich auch einstellen, wenn sich das Berufsbild, um nicht zu sagen das Berufsethos des Lehrers wandelt. Man wirft dem Lehrer heute nicht selten Distanz zu seinem erzieherischen Beruf und Beamtenmentalität vor, die auf die Sicherheit seiner Stellung baut. Sind solche in der öffentlichen Diskussion meist verschwiegenen Vorwürfe ganz abwegig? Schon nicht alle Stundenausfälle gehen auf Lehrermangel bzw. auf nicht besetzte Planstellen oder auf höhere Gewalt zurück.

Maier: Ich will nicht schematisieren. Es ist wie überall in allen Berufen: es gibt solche und solche. Aber Sie haben recht, es wäre manchmal besser, man könnte in der Schule Mehrleistung stärker belohnen und Minderleistung stärker sanktionieren, als das heute eben in den Schemata des Beamten- und Besoldungsrechts möglich ist. Genau wie beim Hochschullehrer würde ich mir wünschen, daß man wieder mehr gezielte Leistungsanreize schafft, um besondere Engagements dann auch stärker berücksichtigen zu können.

HK: Rechnen Sie als Bildungspolitiker damit, daß sich mit der Verknappung des Angebots die Situation wenigstens psychologisch ändert?

Maier: Der Horizont sieht für die nächsten Jahre für die neuen Bewerber sehr düster aus, und wir werden ohnehin mit unkonventionellen Methoden, mit Teilung von Planstellen, mit der Übernahme auf lange Jahre im Angestelltenverhältnis, mit Wartelisten und Teilzeiteinsatz uns helfen müssen. Vielleicht kommt das dem Lehrerberuf sogar zugute, weil sich dann wieder ein nachdrücklicheres *pädagogisches* Interesse regt. Wir mußten ja in den letzten Jahren auch schwächere Bewerber in den Staatsdienst übernehmen wegen des großen Lehrermangels und weil es uns die Rechnungshöfe nicht erlaubt haben, Stellen leer zu lassen, was im Hinblick auf die Chancen der Generation der achtziger Jahre pädagogisch sinnvoller gewesen wäre. Es ist weder dem geistlichen Stand noch dem Lehrerstand gut bekommen, daß Staat und Kirche zwei Jahrzehnte lang jeden nehmen mußten, ohne wählen zu können.

HK: Besteht aber anders herum nicht auch eine ausgeprägte Neigung, die Schule in ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit überzubewerten, nicht nur dadurch, daß man die Situation des Lehrers unrealistisch einschätzt, sondern indem man an die Schule Erwartungen richtet, die andere Erziehungsinstanzen – vor allem die Familie –

nicht leisten oder die man der Familie nicht zutraut?

Maier: Sicher ist die erzieherische Kraft der Familie schwächer geworden, das geht schon aus der Statistik hervor. Die Zahl der berufstätigen Mütter hat jetzt die 50 Prozent überschritten, so daß man also nicht damit rechnen kann, daß die Mehrzahl der Kinder noch in eine pädagogisch mitwirkende Familie zurückkehrt, wenn sie aus der Schule kommt. Die meisten sind pädagogische Schlüsselkinder. Ich sage das ohne kulturkritische Untertöne, wir müssen einfach mit dieser Tatsache rechnen. Auf der anderen Seite haben ja auch die geheimen Miterzieher Taschenbuch, Fernsehen, Rundfunk den Lehrer längst eingeholt und zum Teil überholt. Und es ist seltsam, daß man in dieser Situation der Schule, die ja längst nur noch eine Erzieherin unter anderen Erziehern ist, also gar kein Monopol mehr hat, soviel zutraut. Man traut ihr aber, genau genommen, gar nicht Erziehung zu, sondern Chancenzuteilung. Die Erwartungen gehen in die Sozialpolitik, in die späteren Berufs- und Einkommenschancen, in die Standeserwartungen, und darin liegt das Problem. Erst wenn man erkennt, daß das Leben die Lose ganz anders mischt und verteilt als die Schule – glücklicherweise –, erst dann wird das Zeitalter der Zweiten Aufklärung in der Schule zu Ende gehen. Und erst dann werden unsere Schulen die Chance haben, sich von Überforderungen zu befreien und wieder entspannter, gelöster, kurzum humaner zu werden.

Dokumentation

Stellungnahmen des Zentralkomitees der deutschen Katholiken zu Schule und Familie

In unserem Bericht im Juliheft (vgl. S. 329 ff.) über die letzte Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken erwähnten wir zwei auf der Vollversammlung verabschiedete Dokumente, die wir dort aus Raumgründen nicht im Wortlaut abdrucken konnten: die Erklärung „Über die erzieherische Auf-

gaben der Schule“ und die „Stellungnahme zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation der Familie“. Wir holen die beiden Wortlaute nach. Der erste Text ergänzt inhaltlich unser vorstehendes Interview zur aktuellen Situation der Bildungspolitik, das zweite unseren Beitrag auf S. 392 über Armut in Deutschland.

Die erzieherische Aufgabe der Schule

In der bildungspolitischen Diskussion wird die Frage nach dem Erziehungsauftrag der Schule neu gestellt. Schulorganisation und Inhalte werden kritisch an ihr gemessen; die Stellung der Schule in unserer Gesellschaft wird prüfend erörtert. Widersprüchliche Forderungen treffen aufeinander. Die Vielzahl der Fragen mischt sich mit der Unsicherheit der Antworten. Diese Situation fordert zur Stellungnahme heraus. Das Zentralkomitee der deutschen

Katholiken will dabei seinen Beitrag leisten: Wir treten für ein Verständnis vom Menschen ein, das zur Entfaltung all seiner Gaben beiträgt, ihn zu personaler Verantwortung befähigt und ihn „nicht auf die zeitliche Ordnung beschränkt“ (Pastoral-konstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 76). So will diese Erklärung in ihren Fragen und in ihrem Bekenntnis die Diskussion vertiefen und fortsetzen.