

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Hans-Joachim Kornadt  
Aktuelle Probleme  
des Bildungswesens  
in den achtziger Jahren

Felix von Cube  
Die Oberstufenreform —  
Ein Zankapfel  
der Bildungspolitik

Kurt Johansson  
Aspekte einer „arbeitnehmer-  
orientierten Wissenschaft“

ISSN 0479-611 X

B 47/82

27. November 1982

Hans-Joachim Kornadt, Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1927; Professor für pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Universität des Saarlandes. 1975 bis 1981 Mitglied des Wissenschaftsrates; Vorsitzender des Beirates für psychologische und allgemeine Fragen des Testeinsatzes bei der Kultusministerkonferenz. Forschungsgebiete: Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung; Aggression; Kulturvergleich.

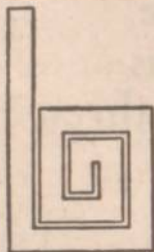
Veröffentlichungen u. a.: Situation und Entwicklungsprobleme des Schulsystems in Kenia, 2 Bände, 1968 und 1970; Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung, 1975; Die Entwicklung der Frustrations- und der Aggressionsforschung, 1981; Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung, 2 Bände, 1982.

Felix von Cube, Dr. rer. nat., geb. 1927; Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften am Gymnasium; 1963 Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik an der PH Berlin; 1970 Lehrstuhl für Schulpädagogik an der PH Bonn; seit 1974 o. Professor für Erziehungswissenschaft und Direktor des Erziehungswissenschaftlichen Seminars an der Universität Heidelberg.

Veröffentlichungen u. a.: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit?, 1960; Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, 1965, 4. Aufl. 1982; Was ist Kybernetik?, 1967, 3. Aufl. 1976; Technik des Lebendigen, 1970; Gesamtschule — aber wie?, 1972; Erziehungswissenschaft — Möglichkeiten, Grenzen, politischer Mißbrauch, 1977; (zus. mit W. Hadding) Recht in unserer Gesellschaft, 1978, 2. Aufl. 1982.

Kurt Johannson, Dipl.-Soz., geb. 1936 in Danzig, nach dem Studium der Soziologie und Psychologie in Berlin wissenschaftlicher Assistent, 1968 bis 1981 Mitarbeiter in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit beim Vorstand der IG Metall; Direktor des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung in Recklinghausen.

Veröffentlichungen u. a.: Anpassung als Prinzip, Frankfurt/Köln 1975; Der Betriebsrat. Erläuterungen zur Betriebsratsarbeit, Köln 1977.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

Redaktion:

Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus Wippermann, Paul Lang, Holger Ehmke.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 0651/46171, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,77 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

# Aktuelle Probleme des Bildungswesens in den achtziger Jahren

## I. Einführung

Das deutsche Bildungswesen galt lange Zeit als hervorragend; nicht nur nach unserer eigenen Meinung — auch im internationalen Urteil war das so, ja in vieler Hinsicht war es sogar vorbildlich für andere. Güte und Leistungsfähigkeit unseres Bildungswesens wurden lange Zeit nicht ernsthaft in Zweifel gezogen: weder die Volksschulen mit der anschließenden dualen Ausbildung in Berufsschule und Lehre, noch das Gymnasium und am allerwenigsten die Universität. Deutsche Volksschulen und vor allem Gewerbeschulen dienten z. B. schon früh als Vorbild für ähnliche Einrichtungen in einer Reihe von Entwicklungsländern; das von Humboldt geprägte Gymnasium beeinflusste die Schulen in anderen europäischen Ländern, und es war eine Zeitlang Vorbild für Japan. Und die beiden Länder, deren wissenschaftliche und technische Leistungen uns heute wohl die größte Achtung abnötigen, nämlich die USA und Japan, haben seinerzeit ihre Universitäten nach deutschem Vorbild gestaltet. Die deutsche, von Humboldt geschaffene Universität galt als vorbildlich wegen ihrer hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen, ihrer Forschungsorientiertheit und ihrer Freiheit als der Voraussetzung für diese Leistungen. Freiheit war dabei die Freiheit des Professors, seinen Forschungsgegenstand selbst zu bestimmen, und die Freiheit des Studenten, seine Professoren, den Gegenstand des Studiums und den Studienort frei zu wählen; Freiheit war für beide auch die Freiheit von nicht-wissenschaftlichen Einengungen, d. h. von weltanschaulichen, wirtschaftlichen und praktischen Erwägungen.

Dieses Bildungswesen hat in seiner Grundstruktur bis in die sechziger Jahre bestanden, einige Deformierungen während der NS-Zeit ausgenommen. Seit etwa 15 Jahren jedoch hat es tiefgreifende Änderungen erfahren. Mit den beiden Stichworten „Bildungsnotstand“ und „Chancengleichheit“ läßt sich wohl die Motivation für diese Änderungen am einfachsten beschreiben.

Unter dem Schlagwort „Bildungsnotstand“ waren dabei Bemühungen zu verstehen, die auf

eine Leistungssteigerung durch Expansion des bestehenden Bildungswesens gerichtet waren — nicht eigentlich auf eine grundlegende Strukturänderung, obwohl diese, wie wir später sehen werden, zumindest im Hochschulwesen eine unausweichliche Folge sein würde; von der Intention her war sie aber wohl eine nicht beabsichtigte Nebenwirkung.

Das Schlagwort „Chancengleichheit“ dagegen bezeichnet Bestrebungen, die sich letztlich nicht auf das Bildungswesen selber richteten, sondern darauf, über Änderungen im Bildungswesen gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Hierin flossen alle möglichen Ideen zusammen, z. B. mehr Gerechtigkeit für die unteren sozialen Schichten herzustellen durch eine stärkere Bildungsbeteiligung und letztlich dann durch Einkommensangleichung und „Privilegienabbau“, oder Ideen der antiautoritären Erziehung und der Emanzipation, nach denen die Rolle von Autoritäten, von Disziplin- und Leistungsforderungen als etwas Reaktionäres und Repressives gesehen wurde.

Dies alles verdichtete sich zu mannigfachen Bemühungen der Bildungsreform, die schließlich das gesamte Bildungswesen erfaßt und verändert hat, vom Kindergarten bis zur Universität, oder — wenn man so will — von der Vorschule bis zur Gesamthochschule. Zusammen mit den Rahmenbedingungen der Wirtschaft, allgemeiner Geistesströmungen und der Bevölkerungsentwicklung hat sich daraus die gegenwärtige Lage des Bildungswesens ergeben. Und aus ihr wiederum ergeben sich Probleme, denen wir uns in den achtziger Jahren und darüber hinaus gegenübersehen. Einige dieser Probleme möchte ich vorweg schlagwortartig aufzählen:

— Probleme der „Überproduktion“ einerseits und der „Überkapazität“ andererseits, damit sind verbunden erhebliche Nachwuchsprobleme;

— qualitative Probleme als Folge der quantitativen Expansion;

— ein Zielkonflikt zwischen Gleichheit einerseits und Differenzierung andererseits;

— Probleme der Erhaltung des Leistungsni-  
veaus mit der Frage, ob eher Schulstreß und  
Prüfungsdruck oder Leistungsschwäche vor-  
herrschen;

— das Problem der Akademisierung des Bil-  
dungswesens und der Bildungsinhalte;

— Erziehungsprobleme — oder vielleicht  
sollte ich besser sagen: deren Vernachlässi-  
gung;

— und als letztes, aber vielleicht wichtigstes  
das der Entfremdung der Jugend von der übr-  
igen Gesellschaft.

Um diese Probleme zu verstehen, müssen wir  
einen Blick auf den gegenwärtigen Zustand  
und seine Entwicklung werfen. Da ich die Bil-  
dungsreform erwähnt habe, möchte ich beto-  
nen, daß natürlich nicht alles deren beabsich-  
tigte Folge ist, schon gar nicht von allen beab-  
sichtigt. Das gilt für die positiv zu beurteilen-  
den Entwicklungen ebenso wie für die eher  
problematischen. Manche Veränderungen wa-

ren tatsächlich gewollt, wenngleich in ihrer  
Zielsetzung fast nie unumstritten; manches  
hat sich als unbeabsichtigte Nebenwirkung er-  
geben, wobei auch diese wieder von einigen  
vorhergesehen und befürchtet worden waren,  
während andere die Möglichkeit ihres Eintre-  
tens bestritten haben. Und schließlich sind un-  
abhängige Entwicklungen eingetreten, die mit  
dem Bildungswesen nichts zu tun haben, wie  
Bevölkerungs- und Wirtschaftsentwicklung;  
oder manche Entwicklungen haben sich sozu-  
sagen verselbständigt, wenngleich vielleicht  
beides nicht völlig unvorhersehbar gewesen  
sein mag und daher auch früher hätte beachtet  
werden können.

So notwendig eine solche Lagebestimmung  
und Vorausschau auch ist, beides könnte hier  
jedoch nur unvollkommen erfolgen. Um ein  
vollständiges Bild vom Bildungswesen und  
seinen Problemen zu geben, müßte man nicht  
nur weit ausholen, sondern es fehlt mir auch  
die Kompetenz dazu; denn das hieße auch nä-  
her auf die Verflechtung mit den anderen Be-  
reichen der Gesellschaft einzugehen. Ich  
werde mich hier daher nur auf einige der ge-  
nannten Bereiche beschränken.

## II. Die quantitative Entwicklung und die daraus erwachsenden Probleme

Als Picht 1964 den Bildungsnotstand prokla-  
mierte, handelte er unter dem Eindruck eines  
fast hoffnungslosen quantitativen Leistungs-  
defizits unseres Bildungswesens. Dieses  
würde bei weitem zu wenig qualifizierten  
Nachwuchs hervorbringen, ohne den im tech-  
nischen Zeitalter keine Gesellschaft überdau-  
ern könne. Er fürchtete, Deutschland würde  
„hinter der internationalen Entwicklung der  
wissenschaftlichen Zivilisation“ in verheeren-  
der Weise zurückbleiben<sup>1)</sup>. Indikator dafür  
und zugleich Angelpunkt seiner Argumenta-  
tion war für ihn die Abiturientenzahl, die er  
viel zu niedrig fand.

Um diese Zahl zu erhöhen, seien auch viel  
mehr Lehrer nötig, und um das zu ermöglichen  
und um darüber hinaus den sonstigen Bedarf  
an Akademikern zu decken, forderte Picht, die  
Abiturientenzahlen müßten mindestens verd-  
oppelt werden. Er hielt das zwar kaum für  
möglich und sagte daher wörtlich: „Wenn  
(dazu) alle Kräfte sich zusammenschließen, so  
kann unser vom Ruin bedrohtes Bildungswe-

sen vielleicht in letzter Stunde noch gerettet  
werden.“<sup>2)</sup> Seinem mit solchem Nachdruck  
und mit dem Schlagwort der Bildungskatastro-  
phe in die Öffentlichkeit getragenen Appell  
war es nun tatsächlich zu verdanken, daß die  
Bildungspolitik Ende der sechziger Jahre Ak-  
tualität und hohe Priorität erhielt. Das führte  
zur Bildungswerbung, zur Steigerung der Inve-  
stitionsmittel und zu Gesetzen zur Hochschul-  
bau- und Ausbildungsförderung, für die z.T.  
sogar Grundgesetzänderungen vorgenommen  
wurden.

Sehr schnell erhöhten sich dann die Schüler-,  
Abiturienten- und Studentenzahlen. Sehr bald  
aber wurde diese Welle, einmal in Bewegung  
gekommen, noch einmal überhört durch die  
erwähnte gesellschaftliche Schubkraft der mit  
dem Schlagwort „Chancengleichheit“ verbun-  
denen Ideen. Viele Eltern, die vorher nie  
daran gedacht hatten, veranlaßten nun ihre  
Kinder, den Weg zu Abitur und Studium ein-  
zuschlagen, ja, sie fühlten sich, wenn es nur  
halbwegs aussichtsreich schien, dazu gera-  
dezu moralisch verpflichtet. Es war eine Zeit

<sup>1)</sup> Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe,  
München 1965, S. 10.

<sup>2)</sup> Ebenda, S. 11.

des Aufbruchs und großer Hoffnungen für viele.

Der Erfolg war unerwartet: Die von Picht kaum für möglich gehaltene Verdoppelung der Abiturientenzahlen war bereits sechs Jahre später, nämlich 1971, erreicht, und bis heute hat sich ihre Zahl noch einmal verdoppelt: Die Zahl der Studenten ist von 1960, wo sie rund 300 000 betrug, auf rund 500 000 im Jahre 1970 und bis heute auf etwa 1 Million angestiegen, und sie steigt noch immer weiter. Bezieht man diese Entwicklung auf die Altersgruppe, so hat sich der Prozentsatz von Studienanfängern an wissenschaftlichen Hochschulen von vier auf 15% erhöht. Ein noch realistischeres Bild ergibt sich, wenn man auch die Fachhochschulen mit einbezieht, deren Absolventen ja nun auch das Diplom erwerben. Dann lauten die Prozentzahlen 1952 6% und heute 20% der Altersgruppe.

Ich habe absichtlich mit Pichts Bildungskatastrophe begonnen und mit den Forderungen, die er nur unter alleräußerster Anstrengung für vielleicht realisierbar hielt, um deutlich zu machen, welche gewaltigen Leistungen unserer Gesellschaft aus diesen Zahlen sprechen. Ihre ganze Aussagekraft werden diese Zahlen freilich nur dem erschließen, der sich im einzelnen vorzustellen vermag, was alles diese Expansion ermöglicht hat: welche Stellen, Gebäude und Einrichtungen geschaffen werden mußten, welche finanziellen und vor allem auch persönlichen Leistungen dazu erforderlich waren; aber auch welche Überlast Professoren und Studenten gegenwärtig gemeinsam ertragen müssen, obwohl seit 1964 18 neue Universitäten, sechs Gesamthochschulen und zwei medizinische Hochschulen hinzugekommen sind.

Bevor wir uns mit den Konsequenzen befassen, die sich aus dieser Entwicklung für die achtziger Jahre ergeben, möchte ich den Blick noch auf drei Sachverhalte lenken, die als *problematische Faktoren* in diese Entwicklung eingingen:

Das erste Problem sind *Unzulänglichkeiten der Ausgangsbasis*, von der Picht bei der Proklamierung des Bildungsnotstandes ausging. Picht hatte offensichtlich übersehen, daß bereits seit etwa 1952 die prozentualen Abiturienten- und Studentenzahlen ständig und kräftig angestiegen waren — bis 1960 bereits um 76 Prozentpunkte — und daß zwischen 1960 und 1965 nur eine scheinbare Stagnation eingetreten war, nämlich nur der *absoluten* Zahlen, *nicht* aber des Prozentsatzes des Jahr-

anges, weil die Geburtenrate in den Kriegsjahren zurückgegangen war. Und wenn schon sechs Jahre später die Abiturientenzahlen verdoppelt waren, mußten — bei neunjähriger Gymnasialzeit — die Schüler ja auch schon in den unteren Klassen der Gymnasien gewesen sein. Das bedeutet, daß die Zunahme der Bildungsbeteiligung nicht erst durch Pichts dramatischen Appell hervorgerufen, sondern daß ein ohnehin schon vorhandener Trend verstärkt wurde.

Das zweite Problem ist die schon erwähnte *gesellschaftspolitische Motivation*: Es besteht m. E. darin, daß Veränderungen im Bildungssystem vorgenommen wurden nicht primär oder jedenfalls nicht allein aufgrund einer Analyse mangelnder Leistungsfähigkeit des Bildungssystems selber, sondern daß das Bildungssystem als ein Instrument zur Erreichung anderer, gesellschaftspolitischer Ziele diente. Natürlich ist das nicht völlig unberechtigt, weil ja tatsächlich bis zu einem gewissen Grade durch die Schulbildung auch die spätere soziale und berufliche Position des einzelnen bestimmt wird. Sie wird aber niemals nur allein durch sie bestimmt. Es hat immer auch den Bewährungsaufstieg im Beruf gegeben.

Mit der Wahl des Bildungswesens, und das heißt de facto des Gymnasiums und der Hochschule, als Instrument der Gesellschaftspolitik ist gegenüber der Bewährung und dem Aufstieg im Beruf der Wert der formalen und insbesondere akademischen Bildung im öffentlichen Bewußtsein besonders und, wie ich finde, übermäßig verstärkt worden. Übermäßig vor allem deshalb, weil die überwiegend theoretische Bildung durchaus nicht in allen Bereichen der lebenspraktischen überlegen ist und weil die Leistungen und Möglichkeiten anderer Einrichtungen — wie z. B. der Berufs- und Berufsaufbauschulen oder der Volkshochschulen — darüber vernachlässigt wurden (und werden). Die Besonderheiten und Möglichkeiten, die gerade das deutsche Bildungswesen auszeichnen, sind damit nicht genutzt, vielleicht auch verkannt und sicher inzwischen in ihrer Bedeutung gemindert worden.

Übermäßig besonders auch deswegen, weil das zentrale Konzept der Chancengleichheit höchst vieldeutig ist und auf unterschiedliche Wertprinzipien gegründet werden kann, die widersprüchlich sind: Denn je nachdem, ob man Gerechtigkeit nach dem Prinzip „Für alle das Gleiche“ oder nach individueller Bedürftigkeit oder nach individueller Anstrengung und Verantwortung herrschen lassen will,

kommt man zu verschiedenen und unvereinbaren Schlußfolgerungen. Die plakative Verwendung des Schlagwortes „Chancengleichheit“ zur Begründung bestimmter Forderungen hat dieses Sachproblem eher verdunkelt und dadurch dem Meinungsstreit um die Bildungsreform eine unnötige und unsachliche Schärfe gegeben.

Das Dritte ist schließlich, daß die Veränderungen im Bildungswesen *Eingriffe in ein höchst kompliziertes soziales System darstellen*, das weit davon entfernt ist, in seinen Wechselwirkungen völlig übersehbar und lenkbar zu sein. Dennoch wurden viele tiefe Eingriffe gleichzeitig vorgenommen, quantitative, qualitative und organisatorische Veränderungen und solche der Randbedingungen, und zwar aus meist recht unzureichender Begründung. Bei derartigen Voraussetzungen sind *unvorhersehbare* Folgen und Nebenwirkungen geradezu sicher zu erwarten. Wäre unter diesen Umständen aber nicht ein behutsameres Vorgehen das einzige gewesen, das man wirklich hätte verantworten können?

Welches sind nun die *Probleme*, die aus dieser Entwicklung für die achtziger Jahre resultieren?

1. Das *erste Problem* ergibt sich daraus, daß fast gleichzeitig mit dem Proklamieren des Bildungsnotstandes eine *dramatische bevölkerungspolitische Entwicklung* eingetreten ist, nämlich der ungeheure Geburtenrückgang auf weniger als die Hälfte der Geburten von 1967. Dies ist eine Veränderung, die auf die Dauer einen Substanzverlust des gesamten Volkes bedeutet, dessen Ausmaß wir uns heute kaum vorstellen können.

Der erste Bereich der Gesellschaft, in dem sich diese Entwicklung auswirkt, ist natürlich das Bildungswesen. Es läßt sich leicht ein Mißverhältnis voraussehen zwischen dem jetzt erreichten Ausbaustand und dem Bedarf für Jahrgänge, die nur noch halb so stark sind. In den Grundschulen ist das längst spürbar.

Für die Universitäten ergibt sich das Problem, daß in den nächsten Jahren noch immer steigende Studentenzahlen zu erwarten sind, aber eine Kapazitätserweiterung trotzdem nicht mehr zu verantworten ist, weil schon jetzt ein massiver Rückgang der Studienanfänger für Ende der achtziger Jahre absehbar ist. Wir werden dann einen Überhang an wissenschaftlichem Personal und an Studienplätzen haben, wie vorher schon eine Überkapazität in Gymnasien und anderen Schulen.

Zwar wäre es sicher kein Unglück, wenn überfüllte Universitäten mit heute mehr als 40 000 Studenten wieder auf ein überschaubares Maß schrumpfen würden. Aber es ist schon jetzt eine spannende Frage, ob dann auch noch alle neu gegründeten Universitäten, die z. Zt. noch nicht einmal voll ausgebaut und vor allem noch nicht voll im öffentlichen Bewußtsein verankert sind, weiter existieren können, und wenn ja, wie. Aber auch für ältere Universitäten kann die Entwicklung schnell zu einer Existenzfrage werden. Die Entscheidung darüber wird bereits in diesem Jahrzehnt fallen. Die spätere Attraktivität einer Hochschule wird davon abhängen, ob sie trotz der gegenwärtigen Überlast ihr Ansehen in Forschung und Lehre erhalten und welche besonderen Schwerpunkte sie zusätzlich aufbauen kann.

2. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der *Altersverteilung der Lehrkörper* an Schulen und Hochschulen. Die forcierte Expansion, mit der der Anstieg der Schüler- und Studentenzahlen aufgefangen wurde, bediente sich herkömmlicher Kategorien von Lebenszeitstellen. Die Folge davon ist, daß z. Zt. fast die Hälfte aller Inhaber von Lehrerstellen jünger als 35 Jahre ist, während sich die andere Hälfte auf die übrigen Dreiviertel des Altersbereiches verteilt. In den achtziger und neunziger Jahren wird daher nur ein relativ kleiner Teil an Stellen frei werden; und da mit sinkenden Schülerzahlen auch der Bedarf an Lehrpersonal sinkt, ist es kaum erforderlich, Neueinstellungen vorzunehmen.

Das damit gegebene Problem verschärft sich noch dramatisch, weil allein im Augenblick eine Zahl von Lehramtsanwärtern in den Hochschulen studiert, die mehr als ein Drittel aller überhaupt im Beruf befindlichen Lehrer ausmacht. Und es kommen laufend neue Studienanfänger hinzu. Sie alle werden noch in diesem Jahrzehnt auf den Arbeitsmarkt drängen, aber kaum Aussicht auf eine Anstellung haben. Bei der genannten Größenordnung dürfte jedem klar sein, daß das Problem nicht durch simple Maßnahmen wie etwa Senkung der Klassenfrequenz gelöst werden kann. Selbst ohne Neueinstellungen werden z. B. in Saarländischen Gymnasien 1989 im Durchschnitt auf einen Lehrer nur noch elf Schüler kommen<sup>3)</sup>.

Ein Nebeneffekt dieser schlechten Beschäftigungsaussichten für Studenten der Lehramtsfächer ist der, daß sie sich nach anderen Stu-

<sup>3)</sup> Vgl. W. Lorenz, Lehrerbedarf an allgemeinbildenden Schulen im Saarland von 1975—1995, Saarbrücken 1977.

dienfächern umsehen, was an sich nur vernünftig ist. Dies führt aber gegenwärtig in einigen anderen Studienfächern zu einer schon fast unerträglichen Überfüllung, wie beispielsweise in der Jurisprudenz.

Für den Lehrkörper der Hochschulen ergibt sich die gleiche Lage. Hier hat das Problem aber noch den zusätzlichen ernstesten Aspekt, daß mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs gleich auch die Innovation der Forschung betroffen ist, wenn über 20 Jahre hinweg junge Wissenschaftler kaum eine Chance haben, sich zu qualifizieren und in der Universität zu arbeiten. Zugleich läßt sich absehen, daß unter diesen Umständen erneut eine Nachwuchslücke klaffen wird, wenn nämlich die große Zahl der in den Expansionsjahren besetzten Lehrstühle auf einmal frei wird und dann der Nachwuchs fehlt, der so lange keine Beschäftigungs- und Qualifikationsmöglichkeit in der Hochschule hatte. Hier muß dringend eine Lösung gefunden werden. Ob die eingeleiteten Notprogramme schon eine fühlbare Hilfe bieten, sei vorläufig dahingestellt.

3. Eine weitere und im Grunde viel schwerer wiegende problematische Folge der Expansion ist die nicht nur vorübergehende, sondern *grundsätzliche Veränderung des Verhältnisses von akademischer Bildung und Beschäftigungssystem*. Die Zahl der Hochschulabsolventen ist ja nicht nur vorübergehend absolut angestiegen, sondern es sind, wie erwähnt, heute nicht mehr sechs, sondern 20% eines Jahrgangs, die einen Hochschulabschluß erwerben. Es ist ganz selbstverständlich, daß 20% der Bevölkerung nicht die gleichen herausragenden, gut dotierten und verantwortungsvollen Positionen in Beruf und Gesellschaft bekommen können wie die kleine Gruppe von Akademikern früher.

Die Konsequenzen sind vielfältig: Zunächst wäre zu wünschen, daß ein großer Teil der Hochschulabsolventen Positionen erhält und akzeptiert, die zwar unter der bisherigen Akademikerschwelle liegen, deren Aufgabenfeld

von den neuen Inhabern aber aufgrund ihrer besseren Qualifikation besser bewältigt wird. Weiterhin wären Änderungen der Eingangsstufe für alle Hochschulabsolventen denkbar, von der aus dann der weitere Aufstieg von der Bewährung im Beruf abhängt.

Dies sind jedoch Probleme des Beschäftigungssystems — freilich erzeugt durch die Änderungen im Bildungswesen —, auf die ich hier aber nicht weiter eingehen kann. Daß sie bisher noch nicht so deutlich wurden, liegt daran, daß bisher der Staat 60% der Hochschulabsolventen aufgenommen hat, vorwiegend wegen der Expansion des Bildungswesens selbst. Es ist klar, daß hier drastische Änderungen eintreten werden und daß die „Überproduktion“ von Akademikern, gemessen an bisherigen Positionen, auch nicht einfach von der Wirtschaft aufgenommen werden kann.

Von einer „Überproduktion von Akademikern“ würde man freilich nicht reden können, wenn auch bei uns Bildungs- und Beschäftigungssystem soweit entkoppelt wären wie etwa in den USA oder Japan. Dem ebenfalls mit der Bildungswerbung verbundenen Schlagwort „Recht auf Bildung“ würde das auch entsprechen, besagte es doch, daß es ein allgemeines Bürgerrecht ist, so viel Bildung wie möglich zu erwerben, und zwar zur persönlichen Bereicherung und Vervollkommnung, ohne daß daraus gleichzeitig ein Anspruch auf entsprechend bezahlte Arbeit abzuleiten wäre.

Sicher ist aber dies gerade nicht die Triebfeder der Eltern und Jugendlichen gewesen, die der Bildungswerbung folgten. Sie haben wohl jeder für sich gehofft, in Zukunft auch zu jener kleinen Elite zu gehören, die die Akademiker in der Vergangenheit darstellten. Klarzumachen, daß sich, wenn das viele zugleich wollen, diese Elitestellung aufhebt, hätte vielleicht zu den erzieherischen Aufgaben der Schule gehört, um falsche Hoffnungen und Ansprüche zu vermeiden. Wenigstens für die Zukunft ist das eine dringende Aufgabe.

### III. Strukturelle und qualitative Änderungen und die sich daraus ergebenden Probleme

Ich möchte eine kurze Auflistung solcher Veränderungen an den Anfang stellen und dann einige von ihnen herausgreifen. Zu diesen strukturellen und qualitativen Änderungen gehören:

— die Einführung der Oberstufenreform,

— die Einführung von Gesamtschulen und Gesamthochschulen,

— die Umwandlung der Ingenieurschulen und vergleichbarer Einrichtungen in Fachhochschulen,

— die Auflösung der Pädagogischen Hochschulen und ihre Integration in die Universitäten,

— die Umwandlung der Universitäten von einer „Elite“-Ausbildungsstätte in eine Massenuniversität

— und schließlich die Umstrukturierung der Universitätsverfassung in Richtung auf die Gruppenuniversität.

## 1. Die Oberstufenreform

Die ihr zugrundeliegende Idee war einfach: Die Reform sollte zu einer verbesserten Studierfähigkeit führen, und zwar dadurch, daß nicht mehr jeder alles und nicht alle das gleiche machen sollten, sondern daß sich die Schüler — bei einem gemeinsamen Grundkanon — auf einige Fächer konzentrieren sollten, um hier vertiefte und propädeutische Kenntnisse aufzubauen, die bereits zu den Methoden des Studiums und der Wissenschaft hinführen. Durch die Wahl sollte auch ermöglicht werden, daß sich jeder auf sein Interessengebiet konzentriert in der Annahme, daß dies zu einer Steigerung der Lernmotivation und zu besseren Leistungen führen würde als in Fächern, die ihm nicht liegen. Ferner wurde auch eine Erhöhung der Verantwortlichkeit erwartet, wenn eine selbständige Entscheidung mit langfristigen Konsequenzen getroffen werden muß.

Inzwischen ist — wie bekannt — an dieser Entwicklung immer mehr Kritik geübt worden. Die Kritik geht in zwei Richtungen: Einerseits klagen Schüler und wohl z. T. auch Eltern über einen erhöhten Leistungsdruck und andererseits — und paradoxerweise — beklagen die Universitäten einen Leistungsabfall der Studienanfänger.

Auch wenn wir uns hier nicht auf gesichertem Boden statistischer Daten bewegen können, so überzeugt zunächst der zweite Kritikpunkt doch unmittelbar: Es ist selbstverständlich möglich, daß ein Medizinstudent keine Chemie- oder keine Physik-Kenntnisse mitbringt oder auch beides nicht. Sie sind für das Abitur und die Medizinzulassung nicht erforderlich, und da der Abiturnotendurchschnitt entscheidend ist für die Zulassung, besteht natürlich eine Tendenz, möglichst leichte Fächer zu wählen. Ich möchte betonen: „eine Tendenz“, und nicht behaupten, daß das die allgemeine Regel ist. Aber immer wieder berichten Professoren, daß sie in den Anfängerveranstaltungen Oberstufenstoff bringen müssen, damit

wenigstens im Laufe der Zeit alle Studenten das Niveau haben, auf dem dann das eigentliche universitäre Studium beginnen kann. Die ohnehin knappen Kapazitäten der Universität werden auf diese Weise zusätzlich mit Aufgaben belastet, die eigentlich vom Gymnasium hätten geleistet werden müssen.

Meines Erachtens ist hier eine *Inkonsequenz der Oberstufenreform* erkennbar: Wenn man schon eine solche Wahlmöglichkeit und damit Konzentration und Spezialisierung für sinnvoll gehalten hat, dann hätte man im Abitur dieser Schwerpunktbildung Rechnung tragen müssen. Das heißt: Man hätte eigentlich die allgemeine und damit undifferenzierte Hochschulreife durch irgendeine Form der spezifischeren Hochschulreife ablösen oder durch sie ergänzen müssen.

In den USA, in Japan oder England ist es selbstverständlich, daß man für die Zulassung zum Studium eines bestimmten Faches auch bestimmte fachspezifische Voraussetzungen nachweisen muß. Erst bei einer solchen Regelung würde die Fächerwahl in der Oberstufe sinnvoll, und erst dann ist auch zu erwarten, daß das Einräumen von Wahlmöglichkeiten zur Erhöhung der Verantwortlichkeit beiträgt, weil die Entscheidung sorgfältig abgewogen werden muß und Folgen hat, die später selbst getragen werden müssen. Die gegenwärtige Regelung, bei der die Wahl weitgehend folgenlos bleibt, muß m. E. neben der Senkung des Eingangsniveaus an der Universität auch eine Denaturierung der Lernhaltung zur Folge haben.

Obwohl es also möglich ist, sich das Abitur sozusagen leichter zu machen, scheint auch der erste Kritikpunkt nicht unberechtigt zu sein. In einer Reihe von Fächern hat offensichtlich der geforderte Wissensumfang enorm zugenommen. Ich habe bei meinen eigenen Kindern gesehen, wie sehr der Stoff des einen, der in der Oberstufe war, mit dem des anderen übereinstimmte, der gerade das Physikum an der Universität ablegte. Und das war sicher kein Ausnahmefall. Für mich und eine Reihe anderer Kritiker bedeutet das, daß hinsichtlich der Wissensvermittlung in der Oberstufe z. T. eine Überfrachtung herrscht, die ich für unnötig und unpädagogisch halte<sup>4)</sup>. Unpädagogisch, weil zu viele Einzelheiten eher die Erkenntnis des Wesentlichen erschweren; man lernt sie auch vornehmlich nur für die Prüfung, um sie dann wieder zu vergessen. Unnötig, weil sie

<sup>4)</sup> Vgl. H.-J. Kornadt, *Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung*, Düsseldorf 1975.



selbst dem, der sie fürs Studium braucht, wenig nützen, denn dort fängt er wieder von vorne an, weil er mit anderen zusammen ist, die nie etwas von dem Stoff gehört haben.

Beides zusammen — Steigerung der Anforderungen in einzelnen Fächern und Abitur erleichterung im ganzen — ist daher kein Widerspruch. Der Schule kann man daraus keinen Vorwurf machen. Vielmehr wird hier eine zentrale Schwäche der inhaltlichen Bildungsreform deutlich: Ihr Erfolg setzte in wichtigen Teilen eine wissenschaftlich begründete Curriculumrevision und eine entsprechende Didaktik voraus. Diese Voraussetzungen aber konnten nicht hinreichend erfüllt werden. Man hat den Entwicklungsstand und die Leistungsfähigkeit der dafür zuständigen Wissenschaften überschätzt, die auch heute noch mehr das zu erreichende Ziel beschreiben, als die zur Erreichung nötigen gesicherten Kenntnisse liefern können. Da ich selbst Vertreter einer der zuständigen Wissenschaften bin, darf ich das hier wohl sagen, auch auf die Gefahr hin, von Kollegen deshalb kritisiert zu werden.

Am Beispiel der Wissensüberfrachtung läßt sich verdeutlichen, worum es unter anderem geht: Es kann doch nicht darum gehen, alle und auch die neuesten Detailkenntnisse eines Faches dem Abiturienten zu vermitteln. Das sollte Sache des Fachstudiums bleiben, und auch da nur in den Grenzen des Nötigen. Das Gymnasium hat einen *allgemeinen Bildungsauftrag* zu erfüllen, und dafür ist die Vermittlung dauerhafter und grundlegender Einsichten in die besondere Sichtweise, die Fragestellungen eines Faches, in die methodischen Prinzipien und mehr in die wesentliche Grundstruktur der Erkenntnisse als ihre Einzelheiten nötig. Das ist kein leichteres, wohl aber ein anderes als das herkömmliche Ziel, und es wäre Aufgabe der didaktischen Forschung, im einzelnen darzulegen, worin es in jedem Fach besteht, welchen Bildungswert dies hat und wie die entsprechenden Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln sind<sup>6)</sup>. Eine solche Didaktik und didaktische Forschung zu entwickeln ist ein Ziel, das seit den sechziger Jahren fast wieder in Vergessenheit geraten ist.

Neben der Verbesserung der Studierfähigkeit hatte der Oberstufenreform ursprünglich auch noch die Idee zugrunde gelegen, der Oberstufe den Charakter der Einbahnstraße zur Universität zu nehmen; das heißt, neben die

klassischen Schulfächer und andere wissenschaftliche Fächer sollten weitere treten können, die nicht Studienvoraussetzungen vermitteln<sup>6)</sup>. Auf diese Weise wäre die Oberstufe in Richtung auf eine Collegestufe weiterentwickelt worden, vergleichbar amerikanischen Colleges, in denen ja ebenfalls sehr viele Fächer angeboten werden, die nicht wissenschaftliche Fächer sind. Diese Möglichkeit ist, soweit ich sehe, nirgendwo verwirklicht worden. Das zum Studium führende Abitur blieb das einzige Ziel. Daß unter diesen Umständen Tendenzen bestehen, die Oberstufenreform schlicht rückgängig zu machen, ist verständlich. Eine akzeptable Lösung wäre das aber nicht. Da vor allem Versäumnisse diese Reform so unzulänglich bleiben ließen, sollte man eher Versäumtes nachholen, als Schüler und Lehrer durch erneutes „Reformieren“ zu verunsichern.

Selbst in den Gesamtschulen, wo es nun wirklich nahegelegen hätte, ist die Ergänzung durch mehr praktisch orientierte Fächer nicht erfolgt. Die *Gesamtschulen* waren ja ein Alternativkonzept zum dreigliedrigen Schulsystem. Sie sollten in besonderem Maße die Chancengleichheit gewährleisten, indem durch ein breites Angebot verschiedener Fächer und Niveaus und flexible Wahlen oder Gruppierungen gerade die Kinder aus unteren sozialen Schichten optimal gefördert werden sollten. Ich kann hier nicht auf die Voraussetzungen eingehen, die dem Modell zugrundeliegen, insbesondere nicht auf die problematische Deutung des Zustandekommens von Leistungsunterschieden zwischen Kindern und die pädagogischen Schlußfolgerungen daraus. Nach etwa 15jähriger Erfahrung mit Gesamtschulen muß man wohl feststellen, daß sich die Hoffnungen, die man auf sie gesetzt hatte, nicht erfüllt haben.

Vermutlich sind Gesamtschulen in ihrer Leistung nicht schlechter als herkömmliche Gymnasien. Sie sind aber — insgesamt gesehen — auch nicht besser; und ein Ergebnis scheint sich immer wieder zu bestätigen: Gerade das besondere bildungspolitische Ziel, zur „Chancengleichheit“ beizutragen, konnten sie nicht erfüllen; gerade Mädchen und Kinder unterer sozialer Schichten haben in ihr meistens besondere Schwierigkeiten. Dies ist — leider — keine private Meinung, sondern geht eindeutig aus der sehr sorgfältigen zu-

<sup>6)</sup> Vgl. dazu u. a. die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Neugestaltung der Abschlüsse in der Sekundarstufe (Bonn 1969).

<sup>5)</sup> Vgl. H.-J. Kornadt, a. a. O., S. 99f.

sammenfassenden Analyse von Wottawa hervor<sup>7)</sup>).

So gesehen ist der ohnehin ideologisch aufgeladene Streit um die Gesamtschule jetzt sicher nicht mehr vernünftig, und er sollte endlich ad acta gelegt werden. Das pädagogische Problem, daß Kinder verschiedene Fähigkeiten haben und daher verschieden gefördert werden müssen, ist in der Gesamtschule dasselbe wie in jeder anderen Schulform. Die eigentliche Aufgabe besteht also darin, Arten und Ursachen dieser Unterschiede und die Förderungsmöglichkeiten *sachlich* zu analysieren, bevor man erneut zu schlecht fundierten Reformen dieser oder jener Schulform greift.

## 2. Die Fachhochschulen

Vor ungefähr zehn Jahren wurden die damaligen Ingenieurschulen und vergleichbare Einrichtungen in der Form der Fachhochschule zu Einrichtungen des tertiären Systems. Eine Zeitlang wurde dies als ein Übergangsstadium angesehen, an dessen Ende die Einrichtung alles umfassender integrierter Gesamthochschulen stehen sollte, die sowohl Universitäten wie Fachhochschulen in einem System zusammenschließen sollten. Es wurde dann auch eine Reihe von integrierten Gesamthochschulen gebildet. Bei ihnen stellten sich aber bald Probleme ein, die oft nur schwer zu lösen waren und bestimmte Schwächen dieses Konzeptes deutlich machten: Es waren einmal Probleme der Abstimmung und Aufgabenverteilung zwischen den Mitgliedern des Lehrkörpers, die ja recht verschiedene Qualifikationen hatten, zum anderen waren es Probleme bei den Studenten, die u. a. in zu großer Zahl von den Fachhochschulstudiengängen in universitäre Studiengänge überwechselten, was zu einem Auslaugen der Fachhochschulstudiengänge, zur Abwertung des Fachhochschulabschlusses und zu einer massenhaften Umgehung des Abiturs führte<sup>8)</sup>. Neben Sachinteressen spielten dabei auch leidige Statusprobleme eine Rolle.

Es entwickelte sich dann ein Streit darüber, ob trotzdem letzten Endes alles in Gesamthochschulen aufgehen sollte, ob also nicht die Unterschiede zwischen Fachhochschul- und universitären Studiengängen aufgehoben werden

sollten, weil sie doch nur künstlich Privilegien aufrechterhalten würden, oder ob vielmehr die Fachhochschule eine eigene Ausbildungsaufgabe wahrzunehmen hat und daher selbständig bleiben sollte. Hinter diesem Problem steht letztlich eine Unklarheit über das Bildungsziel und die Wertung unterschiedlicher Formen der Qualifikation. Das Universitätsstudium soll ein wissenschaftliches Studium sein, d. h. ein Studium *der* Wissenschaft mit Betonung der Erkenntnismethoden und mit dem Ziel, den Studenten an die Forschung heranzuführen. Es zielt in der Regel also nicht so sehr auf die unmittelbare praktische Anwendung der Kenntnisse.

Eine hochtechnisierte Gesellschaft benötigt aber auch Personen, die primär für die unmittelbare Lösung praktischer Probleme qualifiziert sind, d. h. an ihnen stärker als an der grundsätzlichen wissenschaftlichen Problematik interessiert sind, die praktische Probleme unter Verwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse analysieren und für sie konstruktive Lösungen finden; die also beispielsweise unter Anwendung physikalischer Kenntnisse eine bestimmte Brücke konstruieren können im Unterschied zu solchen, die wissen, welche Kristallgitterstruktur im Eisenträger eine bestimmte Festigkeit bedingt und welche Erkenntnislücken noch offen sind.

Ich bin der festen Überzeugung, daß es unerläßlich ist, *beide* Arten von Qualifikationen zu haben. Wir brauchen Leute, die die Lücken im wissenschaftlichen Erkenntnissystem auffinden, formulieren und zu neuen Lösungen kommen können. Der in diesem Sinne wissenschaftlich Gebildete ist aber vielleicht zur Lösung praktischer Probleme weniger geeignet, weil er überall mehr die Grundsatzprobleme sieht und weniger bereit ist, sich über sie hinwegzusetzen und erst so zu einer praktischen Lösung selbst bei offen gebliebenen Grundsatzfragen zu kommen.

Diese Unterscheidung ist sicher in den einzelnen Disziplinen verschieden naheliegend. In anwendungsfernen Fächern entfällt sie praktisch, wie z. B. in der Philosophie oder der Geschichtswissenschaft (abgesehen vom Studium für ein Lehrfach). Im Bereich der Sozialwissenschaften und besonders in der Pädagogik aber besteht m. E. eine besondere Notwendigkeit, eine solche Differenzierung der Ausbildung beizubehalten. Die Kenntnisse, die uns die Wissenschaft bisher liefern kann, stehen noch auf sehr schwachen Füßen, und vieles ist noch nicht über das Stadium der Problemdefinition hinaus zur Gewinnung gesicherter und an-

<sup>7)</sup> H. Wottawa, Gesamtschule: was sie uns wirklich bringt, Düsseldorf 1982.

<sup>8)</sup> Vgl. G. Zimmermann, Weiterstudium von Fachhochschulabsolventen an Universitäten, in: Die Neue Hochschule, 1981, H. 5, S. 12ff.

wendbarer Erkenntnisse vorgedrungen. Würden wir hier auf die Ausbildung anhand praktischer Erfahrungen im Berufsfeld verzichten, würden wir sicher eine Generation von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen heranbilden, die verlernt hätte, mit Menschen umzugehen. Daß aus dieser Perspektive auch die Auflösung der Pädagogischen Hochschulen problematisch ist, sei in diesem Zusammenhang nur am Rande noch einmal erwähnt.

Inzwischen haben Erkenntnisse dieser Art dazu geführt, daß selbständige Fachhochschulen sich allgemein durchgesetzt haben. In allen Bundesländern sind sie inzwischen eingerichtet, und mit einer Studentenzahl von heute 160 000 beträgt ihr Anteil rund 20% an der Gesamtzahl der Studenten. Nachdem nun der Wissenschaftsrat 1981 eine eigene Empfehlung zu den Fachhochschulen verabschiedet hat, die die Eigenständigkeit ihrer Aufgaben betont und eine Reihe von Maßnahmen darlegt, mit denen ihre Selbständigkeit und Weiterentwicklung gesichert werden soll, können die Fachhochschulen vorerst als etablierter Bestandteil des Tertiären Bereichs angesehen werden. Damit ist der Wissenschaftsrat übrigens auch vom Konzept der Gesamthochschulen vorerst abgerückt.

Für die Zukunft der Fachhochschule wird es indessen von entscheidender Bedeutung sein, ob sie einerseits das Studienangebot im Sinne der von mir skizzierten Zielsetzungen weiterentwickelt, d. h. zum Beispiel Praxissemester einführt und den Lehrkörper nach Bewährung im praktischen Berufsfeld und nicht nach Qualifikationen in der Forschung auswählt, und welche Berufschancen andererseits ihre Absolventen im Verhältnis zu den Universitätsabsolventen haben. Die Verleihung des Diploms an die Fachhochschulabsolventen war ja ein Schritt, um die äußerlichen Statusdifferenzen, die zu einem Drang in die Universität führten, abzubauen. Aber noch immer bestehen deutliche Unterschiede in der Eingangsbesoldung, die das Universitätsstudium trotz Überfüllung attraktiver machen können. Hier sind also wieder bildungspolitische mit Besoldungs- und Beschäftigungsproblemen verzahnt, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

## 1. Veränderung der Universität zur Massenuniversität

Massenuniversität ist die heutige Universität zunächst allein schon durch das Anschwellen der Studentenzahlen an einigen Universitäten

auf das Zehnfache, z. B. in München und Münster mit jeweils über 40 000 Studenten. Das bringt viele Probleme mit sich, die sich in einem veränderten Verhältnis des Lehrkörpers zu den Studenten, einer zunehmenden Verunsicherung und Vereinzelung der Studienanfänger, der Entwicklung von Studentengruppen, die — anders als früher — von den übrigen Universitätsmitgliedern abgekoppelt sind, besonderen Kommunikationsproblemen auch unter den Professoren, Problemen der Selbstverwaltung, die bürokratische Züge annimmt, usw., äußern. Ein weiteres Problem ist die Überlastung der Universität durch Lehraufgaben.

Dies wird noch bis Ende der achtziger Jahre andauern, wenn der „Studentenberg“ versorgt werden soll ohne weitere Investitionen an Personal, das später nicht mehr nötig ist. Eine solche Überlastung, die mehr als zehn Jahre andauert, wird jedoch ein erhebliches Problem für die Forschung. Ein so langes Zurückstellen der Forschung kann zu einem kaum mehr aufholbaren Rückstand führen; wir wissen alle, welche enormen Anstrengungen das Aufholen nach dem Krieg gekostet hat, und das war auch keine längere Pause. Und in mancher Hinsicht kann man den Eindruck haben, wir haben es immer noch nicht ganz geschafft. Hier muß rechtzeitig Abhilfe geschaffen werden; ich werde darauf noch einmal zurückkommen.

Die eigentliche Wandlung zur Massenuniversität beruht aber nicht auf den absoluten Studentenzahlen, sondern darauf, daß jetzt statt vier nun 15 Prozent eines Geburtenjahrgangs die Universität besuchen, sich der Anteil also vervierfacht hat. Diese Studenten haben eine andere Begabungs- und vor allem auch Interessenverteilung; und die Absolventen haben, jedenfalls in ihrer Mehrheit, eine andere Berufsposition zu erwarten als die früheren vier Prozent, auf die die Universität in ihrer Zielsetzung und ihrem Selbstverständnis heute noch eingestellt ist. In der hier nötigen Änderung liegt das eigentliche Problem — eine Art Identitätskrise der Universität.

Um das ganz verstehen zu können, muß man sich vor Augen führen, daß zwei Merkmale die deutsche Universität von den Universitätssystemen derjenigen Länder unterscheiden, die einen ebenso hohen oder noch höheren Prozentsatz an Studenten haben. Das sind die *Forschungsorientiertheit*, und zwar aller Universitäten, und die hohe *Gleichheit im Niveau*, die auf der ausschließlichen staatlichen Trägerschaft beruht.

In den USA wie in Japan kann das tertiäre Bildungswesen relativ mühelos einen viel höheren Jahrgangsanteil an Studenten aufnehmen, weil es sehr viel differenzierter ist. Es gibt viele private und in ihrem Niveau recht verschiedene Einrichtungen, und eine Forschungsorientiertheit ist bei vielen gar nicht gegeben, auch gar nicht angestrebt, selbst wenn die Einrichtung Universität heißt. Nimmt man nur die Studenten, die wirklich an forschungsorientierten Einrichtungen und in forschungsorientierten Studiengängen sind, dann entspricht deren Zahl in etwa wieder unseren früheren fünf Prozent Universitätsstudenten.

Vielleicht hätten wir also gar nicht die Zahl der Abiturienten und Universitätsstudenten steigern sollen, sondern statt dessen die Oberstufe konsequent zum College erweitern und die Fachhochschulen und ähnliche Einrichtungen ausbauen sollen. Freilich ist das heute eine müßige Frage. Unser Problem ist, wie die jetzt bestehenden Universitäten zu reagieren haben.

Ganz sicher werden wir um eine *Differenzierung des Studienangebots* nicht herumkommen. Das könnte einmal innerhalb der Universität geschehen, indem verschiedene Studienabschlüsse ermöglicht werden, die verschiedenen Anforderungsniveaus entsprechen. Der Wissenschaftsrat hat hierzu 1978 Empfehlungen erarbeitet, die aber von den Universitäten bisher kaum beachtet wurden. Freilich müßte man der Gefahr begegnen, daß dann die vorher betonte Verschiedenartigkeit von den Fachhochschulen womöglich wieder verwischt wird.

Eine Differenzierung könnte aber auch *zwischen* den Universitäten eintreten. Warum sollte es eigentlich nicht auch bei uns Schwerpunkte der Forschungsorientierung geben können? Das würde immerhin eine Konzentration der Mittel und des Personals ermöglichen und vermutlich die Effizienz des finanziellen Aufwandes steigern. Auch die Einrichtung von „Schools“ in den Universitäten nach amerikanischem Muster ist m. E. nicht genügend in Betracht gezogen worden.

Eine Differenzierung erscheint mir unumgänglich, soll nicht am Ende das Gesamtniveau der Universität sinken und die Forschung auswandern oder sich von der Lehre ganz abkoppeln. In diesen Zusammenhang gehört auch die Einrichtung postgradualer Studien, die m. E. das notwendige Gegengewicht

gegen die abnehmende Forschungsorientierung in der Massenuniversität sind. Sie könnten und sollten wenigstens in einigen Fächern sofort eingerichtet werden. Dies wäre ein Instrument, um anspruchsvollere, forschungsbezogene Ausbildung wenigstens in geringem Umfang zu sichern, und es ließen sich auch besonders brachliegende Fächer auf diese Weise fördern.

#### 4. Forschung

Ihr Stand wird ganz allgemein als wenig befriedigend angesehen. Sie hat ihre führende Stellung weitgehend verloren, sie ist auch sicher nicht so hervorragend und innovativ, wie man sich das wünscht und wie es vielleicht auch nach der Zahl der Professoren und den vorhandenen Mitteln zu erwarten wäre.

Die Ursachen dafür sind unklar und sicher vielfältig. Eine von ihnen dürfte darin liegen, daß die allgemeine Mittelzuweisung sich nicht an der Forschungsproduktivität orientiert, und daß im Zuge der Expansion in den Kreis der Berechtigten auch solche gekommen sind, die eigentlich keine Forscher sind. Auch hat sich in den Zeiten der Überlast mancherorts ein Klima ausgebreitet, in dem die Lehre den Vorrang hat und die Forschung Privatsache ist. Forschung aber — und das kann gar nicht genug betont werden — ist die eigentliche Quelle unseres geistigen Lebens, die Basis jeder Entwicklung in Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft. Sie muß gefördert werden, wollen wir nicht zur geistigen und wirtschaftlichen Kolonie anderer hinabsinken. Und die Universitäten sind im ganzen für die Forschung nach wie vor der wichtigste Ort.

Hierfür muß also trotz Überlast in den achtziger Jahren etwas getan werden. Differenzierung in der Mittelzuweisung und der Lehrbelastung ist ein Weg, wie ihn auch der Wissenschaftsrat 1975 schon empfohlen hat; Konzentrierung und Schwerpunktbildung zwischen Universitäten ist ein anderer und die oben erwähnten postgradualen Studien ein dritter.

Das alles wird nicht einfach sein. Das schwierigste Problem der Forschungsförderung ist jedoch ein ganz anderes: Es erwächst aus der Einsicht, daß wir zu klein, vielleicht auch nicht reich genug sind, um auf allen Gebieten hervorragend sein zu können. Sollen wir dann eben überall mit Forschung, die eigentlich nur das imitiert und nachbessert, was woanders

schon gemacht wurde, zufrieden sein? Oder sollen wir uns auf einige Gebiete konzentrieren und dafür andere, vielleicht weniger aus-

sichtsreiche, zurückstellen? Wer aber soll dann darüber entscheiden und nach welchen Gesichtspunkten?

#### IV. Zum Problem der Erziehung

In den letzten Jahren war viel vom Schulstreß die Rede, von Überforderung, durch die die Kinder seelisch, ja körperlich krank würden. Auf der anderen Seite gibt es aber auch ohne Zweifel die genannten Erleichterungen beim Abitur, geringere Kenntnisse, ja es wird immer leichter, gute Noten zu bekommen.

*Überforderung* entsteht bei einem Mißverhältnis von Anforderungen und Fähigkeiten. Sie hat also eine objektive und auch eine subjektive Seite, und daher muß man ketzerisch fragen, ob wirklich das Anforderungsniveau gesenkt werden muß, oder ob nicht auch Schwächen der Leistungsfähigkeit und der Leistungsbereitschaft im Spiel sind.

In der Diskussion um Überforderungen in der Mittelstufe des Gymnasiums scheint mir nicht genug bedacht zu werden, daß die breite Öffnung des Gymnasiums ja auch den Preis des größeren Risikos hat. Je mehr Kinder die Chance nutzen, sich im Gymnasium zu bewähren, um so mehr werden auch darunter sein, die den Anforderungen doch nicht gerecht werden können. Daran kann nur vorbeisehen, wer leugnet, daß 12jährige Kinder unterschiedliche Fähigkeiten haben, egal, worauf sie beruhen mögen, jedoch mindestens so, daß keine normale Schule sie einfach ausgleichen kann. Daß aus einer kaum ausgelesenen Gruppe einige Kinder gegenüber den Anforderungen des Gymnasiums versagen, kann man letztlich nur vermeiden, indem man überhaupt keine besonderen Anforderungen mehr stellt.

Das Problem der Überforderung ist also nicht nur eine Frage der tatsächlichen, überhöhten oder vielleicht auch notwendigen Höhe der Anforderungen, es ist auch in der Bereitschaft zu suchen, das bestehende Risiko ernsthaft einzugehen und für den Fall des Scheiterns die Alternative zu akzeptieren, die man von vornherein hätte wählen müssen, wenn man den Versuch gar nicht erst gewagt hätte. Ein Bildungswesen, das vielen Kindern mit der Chance auch das Risiko gibt, muß also auch das Scheitern einkalkulieren, es müßte allerdings auch gewisse Hilfen bieten, dieses Scheitern nicht zum tiefgehenden Selbstwertproblem werden zu lassen. Dies ist jedoch nur eine relativ oberflächliche Betrachtungsweise,

und ich lade den Leser ein, mir noch auf eine andere Ebene zu folgen.

Zur subjektiven Seite der Fähigkeiten, Anforderungen zu bewältigen, gehört auch das Selbstvertrauen, daß man es mit Anstrengung und Ausdauer schon schaffen wird, und auch, daß man bereit ist, sich anzustrengen — also die Anforderungen akzeptiert und nicht für unsinnig hält. Ist es abwegig, wenn ich mich frage, ob bei unseren Kindern und Jugendlichen nicht vielleicht in dieser Hinsicht etwas problematisch ist? Ist nicht in den letzten 20 Jahren bei uns eine psychologisch *einseitige Erziehungstheorie* populär gewesen, nach der Kinder keinesfalls frustriert und überfordert werden durften, nach der ihnen weniger Forderungen gestellt als Freiräume und Selbständigkeit eingeräumt werden sollten, und nach der Eltern und Lehrer nicht als Autoritäten erscheinen und nie strafen durften?

Ist nicht das Leistungsprinzip, also der Wert von Anstrengung und Leistung an sich, in Zweifel gezogen worden, so als seien Leistungen gar nicht mehr nötig und die Probleme unserer Welt alle mit Leichtigkeit zu lösen? Und sind nicht Eltern und Lehrer dadurch in ihren Zielen verunsichert worden, und außerdem noch durch eine ebenso einseitige Erziehungstheorie, die der sozialen Umwelt die ganze Verantwortung für die Entwicklung des Kindes aufbürdet, Erbfaktoren und eigene Aktivität des Kindes dagegen außer acht läßt?

Ich fürchte, daß in der Erziehung, und zwar im konkreten Handeln wie in der allgemeinen Bewertung, eine Mentalität Platz gegriffen hat, den Kindern aus Sorge, sie zu überfordern oder an ihrer Entfaltung zu hindern, Schwierigkeiten möglichst aus dem Wege zu räumen und ihnen, aus Sorge autoritär zu sein, wenig Anforderungen zu stellen und sie auch negative Folgen ihres Handelns möglichst nicht spüren zu lassen.

Wenn das stimmen sollte, was ich allerdings nicht ohne weiteres belegen kann, dann besteht die Gefahr, daß den Kindern mit den Schwierigkeiten auch die Chance aus dem Wege geräumt wurde,

— Fähigkeiten zu ihrer Überwindung zu lernen,

— Vertrauen in die eigene Anstrengungs- und Leistungsfähigkeit und

— Freude am Können aufzubauen.

Die milieu-betonende Erziehungstheorie der Eltern dürfte wohl vielen Kindern die Einstellung vermittelt haben, daß Schwächen, Probleme und Schwierigkeiten, die sie selbst haben, vor allem Schuld der anderen, der Eltern, der Umgebung, der Gesellschaft sind, und daß sie selbst daher zu ihrer Überwindung auch nicht viel beizutragen hätten. Die Zielunsicherheit der Eltern und Lehrer dürfte auch dem Aufbau klarer Wertbindungen im Wege gestanden haben, da den Kindern gegenüber ja dann auch Werte nicht mehr mit Entschiedenheit vertreten und verteidigt wurden. Das alles hatte schließlich in einer verminderten Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, in vermindertem Selbstvertrauen und geringer Selbstverantwortung resultiert — Tugenden, die doch wohl in jeder Kultur Bestandteil der Erziehungsideale sind.

Dieses Problem berührt nicht nur die Eltern, sondern ebenso den Erziehungsauftrag der Schule und damit auch die Lehrerbildung. Die Schule, in der unsere Kinder einen wichtigen Teil von zehn oder dreizehn prägenden Lebensjahren verbringen, ist kein erzieherisches Vakuum. Auch wenn die Lehrer nur Wissen vermitteln und sich der Erziehung enthalten wollen, findet Erziehung im Sinne des Einflusses auf die Persönlichkeitsentwicklung statt — jedoch dann wahrscheinlich in einer unpädagogischen, nicht verantworteten und nicht verantwortbaren Weise.

Zum Abschluß möchte ich hieran noch einen weitergehenden Gedanken anfügen: Wenn schon von der *erzieherischen Funktion der Schule* die Rede ist, müßte uns dann nicht auch bewußt werden, daß die Institution Schule im ganzen ein problematischer Erziehungsraum geworden ist? Ist an ihr nicht pro-

blematisch, daß sie für die Kinder insofern ein vom wirklichen Leben abgegrenzter Freiraum ist,

— weil das, was sie dort tun müssen, wenig mit ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen zu tun hat;

— weil sie in der Wissensvermittlung Fragen beantwortet, die die Kinder gar nicht gestellt haben,

— und weil sie über viele Jahre Handlungen verlangt, die keinen richtigen Ernstcharakter und keine zu verantwortenden Folgen für sie haben und daher auch keine echten *Erfolge* bringen?

Richtig deutlich wird die Künstlichkeit dieser Schul-Welt erst, wenn man sie mit dem Leben von Kindern in „primitiven“ Gesellschaften vergleicht. Dort haben die Kinder Aufgaben und Verantwortung; sie erfahren sich als Teil der Gesellschaft, in der sie einen Platz mit Gestaltungs- und Bewährungsmöglichkeiten haben; Kenntnisse und Regeln werden ihnen nicht abstrakt, sondern in ihrem realen Bedeutungszusammenhang vermittelt.

Liegt nicht also eine grundsätzliche Schwäche der Institution Schule in unserer Gesellschaft darin, daß wir besonders die Jugendlichen zu lange vom Lebensbezug und von jeder Verantwortung fernhalten; daß wir ihnen sozusagen nur künstliche Lernaufgaben, nicht aber ihren Fähigkeiten angemessene Ernstaufgaben und Bewährungsmöglichkeiten *in* unserer Gesellschaft geben, ja, daß wir sie letztlich alleine lassen?

Es darf einen eigentlich nicht wundern, wenn sich eine eigene Jugendgesellschaft mit eigenen Formen, Werten und Zielen entwickelt, die sich von der übrigen Gesellschaft abkoppelt. Die allerwichtigsten Aufgaben für Bildungsreformen und zuerst einmal für die Forschung lägen demnach auf ganz anderen Gebieten, als sie in der Vergangenheit gesehen wurden.

## Die Oberstufenreform – ein Zankapfel der Bildungspolitik

Die Reform der Oberstufe im Sinne der Aufgliederung in Leistungskurse und Grundkurse und weitgehenden Konzentrationsmöglichkeiten der Schüler wurde im Jahre 1972 von der Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbart. Seit einigen Jahren wird sie mit geringfügigen Variationen in den einzelnen Bundesländern praktiziert. Die bisher gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse entsprechen jedoch in wichtigen Bereichen nicht den Erwartungen, die in die Reform gesetzt wurden: Die kritischen Einwände reichen von einem allgemeinen „Niveauverlust“ bis zur „Studierunfähigkeit“ der Abiturienten, von der Abwahl „harter“ Fächer bis zur Desintegration der Schüler durch die Auflösung des Klassenverbandes.

Parteien und Länderregierungen reagieren unterschiedlich auf diese Situation: sozialdemokratische Bildungspolitiker fassen eher punktuelle Verbesserungen ins Auge, christlich-demokratische wollen wesentliche Bestandteile der Reform rückgängig machen, liberale wollen die Reform beibehalten, aber grundsätzliche Fehler korrigieren.

Der Grundgedanke der Oberstufenreform besteht in der Erkenntnis, daß immer größer werdende Wissensanforderungen in immer mehr Fächern zum passiv-rezeptiven Absolvieren eines „Pensums“ führen, zu Interesslosigkeit und „Frust“. Die Reproduktion von Wissen in 14 oder 15 Fächern ermöglicht keine Vertiefung, kein eigenes produktives, geschweige denn wissenschaftliches Arbeiten. Gerade auch geistig profilierte Schüler empfinden die Oberflächlichkeit und Zusammenhanglosigkeit eines solchen „allgemeinen Wissens“. Dazu kommt die Aussichtslosigkeit, den Wettkampf mit den immer größer werdenden Wissensmassen jemals gewinnen zu können. Eine solche Situation entspricht aber weder dem Ideal des Humboldtschen Bildungsbegriffes noch den Erfordernissen einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation.

Im folgenden möchte ich zunächst Ziel, Strategie und Tradition der Oberstufenreform erörtern; anschließend werde ich die Kritik an dieser Reform zusammenstellen und die Reaktionen der politischen Gruppierungen auf diese Kritik skizzieren. Ich gehe also in folgenden sieben Schritten vor:

1. Ziel der Oberstufenreform
2. Strategie der Oberstufenreform
3. Tradition der Oberstufenreform
4. Kritik an der reformierten Oberstufe
5. Reform und Kritik aus „linker“ Sicht
6. Reform und Kritik aus „rechter“ Sicht
7. Reform und Kritik aus der Sicht der „Mitte“.

Gewiß sind die Bezeichnungen „links“ und „rechts“ äußerst problematisch — nichtsdestoweniger dienen sie in der politischen Praxis einer gewissen Orientierung. Ich werde versuchen, in den betreffenden Abschnitten die jeweiligen Positionen zu umreißen.

### Ziel der Oberstufenreform

Aus diesen Erkenntnissen heraus forderten die Kultusminister schon 1960 in der Saarbrückener Rahmenvereinbarung, „durch eine Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe ... eine Vertiefung des Unterrichtes zu ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbständigkeit und Verantwortung zu fördern“. Kultusminister Gerhard Storz prägte das Wort von der „produktiven Einseitigkeit“; er meinte damit, daß produktives (und kritisches) Denken nur durch eine (zeitweise) Beschränkung des Gegenstandsbereiches erreicht werden kann. In den „Stuttgarter Empfehlungen“ war dann auch die Rede von „wissenschaftlicher Arbeitsweise“ durch eine „Herabsetzung der Zahl der Fächer“ und eine „Beschränkung der Lehrgegenstände“. Auch die Westdeutsche Rektorenkonferenz war der

Meinung, daß die allgemeine Hochschulreife durch „Grundanforderungen“ einerseits und „gehobene Anforderungen fakultativer und spezialisierter Art“ in zwei bis drei wissenschaftlichen Fächern andererseits zu erreichen sei.

Die Allgemeinheit der Hochschulreife wurde also durch die Beschränkung der Leistungsanforderungen auf wenige Fächer nicht in Frage gestellt. Im Gegenteil: Man ging davon aus, daß der „wissenschaftspropädeutische Unterricht“ einen hohen Transfereffekt erziele, d. h. daß wissenschaftliches Denken grundsätzlich in jedem Fach erlernt und dann auch wieder in jedem Fache angewandt werden könne. Wie wichtig der KMK die Schulung des wissenschaftlichen Denkens in der Oberstufe war, läßt sich u. a. daran erkennen, daß auf den sieben Seiten des „einführenden Berichtes“ insgesamt achtmal die Forderung nach „wissenschaftlichem Arbeiten“ erhoben wird!

Die Oberstufenreform sollte aber nicht nur das wissenschaftliche Denken schulen, sie sollte auch die bisher weitgehend isolierten Fächer durch einen gemeinsamen Kern verbinden. So ist die Rede von „grundlegenden wissenschaftlichen Verfahren und Erkenntnisweisen“, von „allgemeiner Kommunikationsfähigkeit“, von „staatsbürgerlichem Handeln“ usw.

Auch die Auflösung des Klassenverbandes wurde bedacht und keineswegs negativ gesehen. Wörtlich heißt es hierzu: „Der Schüler der Oberstufe wird lernen, in wechselnden Gruppen zu arbeiten, wie er das auch nach Abschluß der Schulzeit tun wird.“

Merkwürdig ist eines: Die KMK spricht zwar häufig vom wissenschaftlichen Arbeiten, vom selbständigen Lernen, vom problembezogenen Denken u. ä. — sie spricht aber nicht ausdrücklich vom kritischen Denken. Das Wort Kritik scheint tabu; es taucht nicht ein einziges Mal auf. Dabei ist wissenschaftliches Denken immer auch ein kritisches. Das kritische Denken ist sogar entscheidend für das wissenschaftliche Arbeiten: Die Lösungsansätze müssen ja immer wieder — wie Popper sagt — „aufs härteste“ geprüft werden. Gliedert man das wissenschaftliche Arbeiten in die Teilpro-

zesse produktives und kritisches Denken, so kommt dem kritischen Denken sogar eine höhere ethische Bedeutung zu: Es geht ja nicht nur um die Überprüfung möglicher Lösungsansätze, es geht um die Einstellung, sich selbst in Frage zu stellen, seine eigenen geistigen Produkte anzuzweifeln. Die Produktion von Ideen ist die Voraussetzung für die Selbstkritik — wo nichts produziert wird, kann auch nichts kritisiert werden —, aber eben nur die Voraussetzung. Die kritische Einstellung muß (mühsam) erworben werden: Es ist ja nicht leicht, sich immer wieder aufs neue zu verunsichern, sich gegebenenfalls, wie Popper sagt, zu falsifizieren.

Kerschensteiner hat diesen Sachverhalt in seinem Buch „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (1914, S. 58) so formuliert: „Darin unterscheidet sich der geistig disziplinierte Schüler von dem undisziplinierten Schüler, daß er sich seinen eigenen Einfällen gegenüber sehr reserviert, zweifelnd verhält, während der letztere sich sofort auf jeden Einfall stürzt und ihn, glücklich darüber, daß ihm überhaupt etwas eingefallen ist, ruhig hinnimmt. Hätten alle Menschen die Gewohnheit, mit ihren Urteilen vorsichtiger zu sein, so hätten Sophisten und Demagogen eine verflucht harte Arbeit. Diese Gewohnheit ist aber so sehr ein Produkt der intellektuellen Erziehung, daß sie ohne diese nicht einmal durch die bittersten Erfahrungen sich in genügendem Maße einstellt.“ Einige Formulierungen der KMK deuten auf solche Überlegungen hin. So ist von „Reflexions- und Urteilsfähigkeit“ die Rede, vom „disziplinierten (konvergierenden) Denken“ etc.

Ziel der Oberstufenreform ist also der produktive und (selbst)kritische Mensch, der Mensch, der weiß, wie schwierig es ist, Probleme zu lösen und wie leicht man sich irren kann, der Mensch, der nach Wahrheit strebt und sich nicht einbildet, sie zu haben, der tolerante Mensch also, dem nur eines verhaßt ist: Dogmatismus jeder Art. Dieses hohe Ziel der Oberstufenreform sollten sich insbesondere diejenigen vor Augen führen, die abfällig von „Verwissenschaftlichung“ reden oder von einem „Mangel des Erzieherischen“.

## Strategie der Oberstufenreform

Es erhebt sich nun die Frage, mit welcher didaktischen und organisatorischen Strategie man zu diesem hohen Ziel gelangen kann. Da-

bei muß man folgendes klar sehen: Das Ziel der Oberstufenreform, der wissenschaftlich denkende Mensch, ist eine politische und ethi-



sche Entscheidung — das Problem, wie man dieses Ziel erreichen kann, ist ein wissenschaftlich-technisches. Die Gestaltung der Oberstufe ist also nicht eine Frage der politischen oder juristischen Entscheidung, sondern der Lehrstrategien und der zur Durchführung erforderlichen Organisation. Der Hessische Staatsgerichtshof hat also (im Dezember 1981) nicht nur, wie manche Kritiker sagen, seine Kompetenz überschritten, er hat ganz schlicht ein „falsches“ Urteil gefällt — „falsch“ deswegen, weil er sich auf wissenschaftliches Gebiet begeben hat, und da geht es nicht um Entscheidungen, sondern um „richtig“ oder „falsch“. Die Aussage aber, das Ziel der „leiblichen, geistigen und seelischen Tüchtigkeit“ sei durch die Konzeption der reformierten Oberstufe nicht erreichbar, ist nachweisbar falsch.

Tatsächlich ergibt sich aus den Zielen der Oberstufenreform eine Strategie, die sich in folgenden vier Schritten darstellen läßt:

1. Stoffbeschränkung
2. Wahlmöglichkeit
3. Philosophische Vertiefung
4. Strukturelle Allgemeinbildung

Sämtliche vier Schritte müssen von einer Didaktik des wissenschaftlichen Denkens unterstützt werden.

### 1. Stoffbeschränkung

Wissenschaftliches Arbeiten, auch wenn es sich nur um dessen Training handelt, erfordert Konzentration auf einen bestimmten Gegenstandsbereich. Niemand kann in 14 oder noch mehr Fächern zugleich aktive und produktive Arbeit leisten. Das — wie man im Schwäbischen sagt — „Brettchen bohren“, das ständige Bemühen um Erkenntnisse und Einsicht ist nun einmal nur durch eine Beschränkung des Stoffgebietes möglich. Wieder ist es Kerschensteiner, der dies überzeugend so ausdrückt: „Wir dürfen unsere Erziehungsarbeit preisen, wenn es uns gelingt, auf beschränktem Wissensgebiet das Bedürfnis und den Drang nach innerer Klarheit und Ordnung der Begriffe im Schüler zu erzeugen.“ (Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts.) Es ist somit nur folgerichtig, wenn die Befürworter des wissenschaftlichen Arbeitens an der Oberstufe zugleich auch die Beschränkung der Arbeitsgebiete auf zwei oder drei Schwerpunkte verlangen.

### 2. Wahlmöglichkeit

Eine Beschränkung auf wenige Fächer ist also in jedem Falle erforderlich. Es erhebt sich jetzt die zusätzliche Frage, *welche* Fächer dies sein sollen. Hier liegt die Antwort auf der Hand: Die Beschränkung der Stoffgebiete sollte sich auf diejenigen Fächer beziehen, in denen der einzelne die größte Chance hat, produktive (und kritische) geistige Arbeit leisten zu können, auf diejenigen Fächer also, die seiner Begabung und seinen Interessen entsprechen.

Kerschensteiner drückte dies sinngemäß so aus: Der Mensch kann nur durch diejenigen Kulturgüter gebildet werden, deren Struktur mit der geistigen Struktur des Betreffenden übereinstimmen. Für Kerschensteiner war dieses „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ noch ausdrücklich hypothetisch gewesen; inzwischen hat die Psychologie nachgewiesen, daß tatsächlich jeder Mensch (nach Abschluß der Pubertät) eine mehr oder weniger ausgeprägte Intelligenzstruktur aufweist. Ich verweise hier u. a. auf den seit langem erprobten Intelligenzstrukturtest von R. Amthauer.

Theoretisch könnte man also die geistige Struktur der Schüler feststellen und ihnen die entsprechenden Schwerpunkte zuweisen. In der Praxis verbietet sich ein solches Vorgehen aus Gründen der Achtung vor der Entscheidungsfreiheit und Verantwortungsfähigkeit des Menschen (hier wäre ein Verbot der Oberstufenreform durch den Hessischen Staatsgerichtshof angebracht); die Tatsache bleibt jedoch bestehen, daß die Wahl der Schwerpunkte nach Begabung und Interesse die besten Chancen für wissenschaftliches Arbeiten eröffnet. Die Oberstufenschüler sollten dies — bei allem Respekt für andere Wahlmotive — sorgfältig bedenken.

### 3. Philosophische Vertiefung

Das Ziel der Oberstufenreform ist nicht nur der wissenschaftlich arbeitende Mensch, sondern auch derjenige, der über sein Fach insgesamt nachdenkt, nach Querverbindungen sucht, nach allgemeinen Strukturen und Methoden sowie nach einer Basis für soziale und politische Kommunikation. Erreicht werden kann diese, wie ich sagen möchte, „philosophische Vertiefung“ nur dadurch, daß der Schüler dem gewählten Schwerpunkt „auf den Grund geht“. Nur so kann er zu den allgemeinen Fundamenten von Wissenschaft, Mensch und Gesellschaft vorstoßen. Man denke etwa an Logik und Wissenschaftstheorie, an sprachliche

und politische Kommunikation, an philosophisches und vernetztes Denken etc.

Ich kann hier nicht im einzelnen auf diese philosophische Vertiefung eingehen, folgendes steht jedoch außer Zweifel: Ohne diese gemeinsame wissenschaftliche und kommunikative Basis besteht tatsächlich die Gefahr des Spezialistentums, ohne diese Basis würde eine zentrale Aufgabe der Oberstufenreform, die Integration der Fächer und die Allgemeinbildung *im Sinne übergreifender Strukturen*, nicht erfüllt werden.

#### 4. Strukturelle Allgemeinbildung

Der Begriff der Allgemeinbildung kann also sehr wohl aufrechterhalten werden — allerdings nicht im Sinne eines Kratzens an der Oberfläche zahlreicher Fächer, sondern im Sinne eines strukturellen Denkens und eines Transfers allgemeiner Methoden und Denkformen in verschiedene Fachbereiche hinein. Beispielhaft wären hier etwa kybernetische Modelle (Regelung, Rückkopplung, Homöostase), die der Technik entnommen und auf biologische oder psychologische Bereiche übertragen werden können. Vester spricht von einem „vernetzten“ Denken, von einem Denken in gegenseitigen Abhängigkeiten und Konsequenzen. Zweifellos sind viele gravierende Fehler auf einen Mangel an vernetztem Denken zurückzuführen — man denke etwa an die Auswirkungen unserer technischen Zivilisation auf die Umwelt oder auf das Verhalten des Menschen.

Gewiß kann die Schule auch eine so verstandene Allgemeinbildung nicht abschließend vermitteln, aber sie kann das Interesse fördern, die Welt (und das eigene Leben) in immer umfassenderen Denkansätzen erkennen zu wollen.

#### Didaktik des wissenschaftlichen Denkens

Mit den organisatorischen Maßnahmen der Beschränkung der Stoffgebiete und der Mög-

lichkeit der Schwerpunktwahl einerseits sowie der inhaltlichen Ausgestaltung der philosophischen Vertiefung andererseits kann die Oberstufe ihr Ziel noch immer nicht erreichen. Auch die Formen des Lernens und Lehrens müssen auf dieses Ziel gerichtet sein: Das Lernen muß problemorientiert sein, es muß die Aufstellung von Hypothesen einschließen und die Überprüfung dieser Ansätze, es muß die Möglichkeit des Irrtums gegeben sein sowie der ständigen und strengen Korrektur; der Lehrer muß diesen Prozeß unterstützen, er muß Anregungen geben, Lösungshilfen, Anleitungen zur eigenen Kontrolle usw. Die zentrale Lehrstrategie muß also — zumindest in den Leistungskursen — eine „genetische (oder problemorientierte) sein.

Gewiß erfordert diese Art des Lernens und Lehrens mehr Zeit als Nachvollzug und Darstellung; das Ziel des wissenschaftlichen Arbeitens kann jedoch nur durch eine entsprechende, nämlich genetische Didaktik erreicht werden.

Selbstverständlich kann man in den Grundkursen, die ja nicht unbedingt den Interessen und der Leistungsfähigkeit des Schülers entsprechen, nicht in gleichem Umfang genetisch vorgehen; hier bietet sich eher die darstellende Erkenntnisstrategie an, die den Schüler rasch und sicher auf den notwendigen Informationsstand bringt. Weitere didaktische Aufgaben liegen im Bereich der philosophischen Vertiefung und der strukturellen Allgemeinbildung. Hier geht es um die Vermittlung komplexer Zusammenhänge und einer positiven Einstellung zur eigenen Weiterbildung.

Diesen Aufgaben und der Aufteilung in Grund- und Leistungskurse entsprechend ist also eine *didaktische Differenzierung* vorzunehmen — ein Sachverhalt, auf den in der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (1972) und in den „Empfehlungen“ ausdrücklich hingewiesen wird.

### Tradition der Oberstufenreform

Die Konzeption der Oberstufenreform, oder besser gesagt, der Widerstand gegen eine „Allgemeinbildung“, ist keineswegs neu; er hat vielmehr eine lange Tradition. Einer der engagiertesten Gegner der Allgemeinbildung war kein Geringerer als Goethe: „Eines recht tun gibt mehr Bildung als Halbheit im Hundertfäl-

tigen ... Narrenposen sind euere allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu...“. Aber nicht nur Goethe hat vor der „Allgemeinbildung“ eindringlich gewarnt, auch Schleiermacher („Ihr seid müde, das fruchtlose enzyklopädische Herumfahren mitanzusehen...“) und Nietzsche („Mit fünfzig Klecksen bemalt an

Gesicht und Gliedern ...") haben sie mit spitzer Feder attackiert.

Unter den Pädagogen ist vor allem Kerschensteiner als Kritiker zu nennen: „Universalismus ist zu allen Zeiten ein Phantom der Bildung gewesen.“ Kerschensteiner kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als er seine Ablehnung der Allgemeinbildung genau begründet: Es kann deswegen keine Allgemeinbildung geben, weil wissenschaftliches Denken eine Beschränkung des Stoffgebietes erfordert, und weil der Mensch eine geistige Struktur besitzt, die nicht jedes Kulturgut zu einem Bildungsgut werden läßt. So ist auch sein berühmter Satz zu verstehen: „Die Berufsbildung ist die Pforte der Menschenbildung.“

Zusammenfassend drückt Kerschensteiner die Aufgabe der Schule in folgendem Passus aus: „Wenn es so etwas gibt wie allgemeine Bildung, dann steht sie nicht am Anfang des Lebens, sondern an seinem Ende, und das Beste, was die Schule tun kann, ist, durch möglichst tiefes Einführen der Schüler in den Sinngehalt einzelner Bildungsgüter, deren Struktur der Struktur der Schüler möglichst adäquat ist, die Kräfte zu entwickeln, die den Zögling von selbst dazu treiben, nach Maßgabe seiner Individualität und der Lebensverhältnisse, in die er geworfen wird, den Umkreis seiner Bildung im Rahmen seiner Lebensaufgabe zu jener Universalität auszudeh-

nen, die einst Wilhelm von Humboldt als das Ziel seiner eigenen universellen Natur sich in seinem Humanitätsideal gesteckt hat.“

Nun wird von Befürwortern der allgemeinen Bildung häufig auf das alte humanistische Gymnasium verwiesen. Dieses sei nicht nur eine Stätte allgemeiner Bildung (gewesen), es habe sich auch in unserer technischen Zivilisation bewährt. Tatsächlich gibt es zahlreiche namhafte Naturwissenschaftler und Techniker, die aus dem humanistischen Gymnasium hervorgegangen sind.

Bei näherer Betrachtung erweist sich jedoch der Einwand „humanistisches Gymnasium“ als Argument *gegen* die allgemeine Bildung und *für* die produktive Einseitigkeit. Das alte Gymnasium war nämlich durchaus einseitig: Beherrschende Schwerpunkte waren Griechisch und Latein; andere Fächer spielten dagegen nur die Rolle von „Grundkursen“. Der Bildungserfolg des humanistischen Gymnasiums war dessen *Einseitigkeit* zu danken: Die Schüler lernten in einem beschränkten Stoffgebiet Denken und konnten diese Fähigkeit auf andere Gebiete übertragen. Der Erfolg des humanistischen Gymnasiums beruhte also nicht auf der Allgemeinbildung; er beruhte auch nicht auf den alten Sprachen: Die vielgepriesenen Griechen waren ja selbst Mathematiker, Naturwissenschaftler und Philosophen — jedenfalls keine Altphilologen.

## Kritik an der reformierten Oberstufe

Halten wir folgendes fest: Die Konzeption der Oberstufenreform im Sinne der Verlagerung von allgemeiner Bildung zu produktiver Einseitigkeit ist pädagogisch wohl begründet und hat historisch eine lange Tradition; die Verwirklichung der Reform hat jedoch manche Enttäuschung gebracht und viel Kritik hervorgerufen. So sah Lothar Späth am 15. September 1981 „nach drei Jahren Serienerfahrung mit der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ die „von der Kultusministerkonferenz 1972 verfolgte Zielsetzung ... nur sehr unzulänglich verwirklicht“. Er forderte dementsprechend eine „Tendenzwende in der Bildungspolitik“. Kultusminister Gerhard Mayer-Vorfelder führte am 4. Juli 1981 eine ganze Reihe kritischer Einwände gegen die reformierte Oberstufe an: Wachsendes Ausweichen der Schüler vor den Kernfächern, Stofffülle und Verwissenschaftlichung, frühzeitige Spezialisierung, Mängel in der Rechtschreibung, Mängel im Bereich der Erziehung u. a.

Aber nicht nur in Baden-Württemberg und nicht nur von seiten der Regierung kam massive Kritik an der reformierten Oberstufe. Kritik kommt aus allen Bundesländern, von Parteien, Verbänden, Universitäten und anderen Institutionen, von Lehrern, Eltern, Schülern usw. Man denke etwa an die Ausführungen des früheren niedersächsischen Kultusministers Remmers im „Spiegel“, an das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes gegen die Oberstufenreform, an die Dokumentation von Schülerurteilen usw. Die „FAZ“ vom 3. Juni 1981 beklagte einen „allgemeinen Niveauverlust“, die „Zeit“ veröffentlichte kontroverse Auffassungen zur Reform usw. Versucht man, die zahlreichen kritischen Einwände (von wem sie auch im einzelnen kommen mögen) zu sammeln, so ergeben sich mindestens die folgenden acht Punkte:

1. Mängel im Rechtschreiben und Rechnen, überhaupt in den allgemeinen Grundfertigkeiten.

2. Abwahl sogenannter harter Fächer, d. h. also: Ausweichen vor Leistungsanforderungen. Viele Schüler sehen die Möglichkeit, mit geringem Denkaufwand „Punkte“ zu sammeln; sie gehen den Weg des geringsten Widerstandes.

3. Die Stofffülle in den Leistungsfächern hat noch mehr zugenommen; die Schüler müssen noch mehr „pauken“ als vorher.

4. Der Übergang zur Universität ist erschwert — zumindest für diejenigen Schüler, die andere Fächer studieren, als sie in der Oberstufe gewählt haben; sie haben einen erheblichen Rückstand und finden den Anschluß nicht mehr.

5. Die reformierte Oberstufe führt zu einer „Verwissenschaftlichung“ im Sinne kognitiver Lernziele; das Erzieherische, d. h. die Wertevermittlung und das soziale Lernen, werden vernachlässigt.

6. Die reformierte Oberstufe vermittelt keinen geschlossenen Bildungsstoff mehr; die Schüler werden zu Spezialisten; es mangelt an „Allgemeinbildung“ und „allgemeiner Studierfähigkeit“.

7. Die Auflösung des Klassenverbandes führt zur sozialen Desintegration, zum Verlust sozialer Bindungen mit allen Konsequenzen.

8. Die reformierte Oberstufe erfordert einen hohen organisatorischen Aufwand: Die gewählten Kurse sind nur mit erheblicher Einschränkung machbar; kleine Gymnasien sind in besonderem Maße benachteiligt.

Nun ist der erstgenannte Einwand, die mangelhafte Rechtschreibung usw., leider sehr berechtigt. Der Einwand betrifft jedoch nicht die reformierte Oberstufe. Das Übel liegt hier schon in der Grundschule, wo man sich zu wenig Zeit nimmt für das Üben — vielleicht aus einer übergroßen (und unberechtigten) Sorge vor einer Überforderung der Schüler. Dazu könnte man vieles sagen, es geht jedoch hier nicht um dieses Thema.

Was die anderen Einwände betrifft, insbesondere die Abwahl „harter Fächer“, so muß man sie im einzelnen analysieren, man muß sie in ihrem Zusammenhang sehen und man muß untersuchen, ob die Einwände schon in der Konzeption der Reform liegen oder erst durch die Verwirklichung entstanden sind. Leider haben sich Regierungen, Parteien, Verbände etc. diese Mühe (noch) nicht gemacht oder nicht machen wollen; sie reagierten vielmehr global auf die „Schwächen“ der Reform oder sogar auf deren „Scheitern“. Im folgenden möchte ich die Reaktion der drei zentralen politischen Kräfte in der Bundesrepublik aufzeigen und beurteilen.

## Reform und Kritik aus „linker“ Sicht

Im Hinblick auf die Oberstufenreform und deren Kritiker scheint mir in erster Linie folgende linke Position ausschlaggebend: die Priorität der Gleichheit. Ungleichheit führt nach sozialistischer Auffassung zur Herrschaft von Menschen über Menschen. Nur eine Gesellschaft von Gleichen ist also eine herrschaftsfreie Gesellschaft, eine humane, gerechte und glückliche.

Zahlreiche Maßnahmen sozialdemokratischer Bildungspolitik sind an der Richtschnur vermehrter Gleichheit orientiert. Beispielhaft ist folgender Satz der Bundeskonferenz der Arbeitsgemeinschaft für Sozialdemokraten im Bildungsbereich vom März 1979: „Die Gesamtschulen haben gezeigt, daß mehr Gleichheit möglich ist“ — wohlgemerkt: „mehr Gleichheit“, nicht etwa „mehr Chancengleichheit“.

Wie gesagt, dienen die Bezeichnungen „links“ und „rechts“ nur einer sehr groben Einteilung der politischen Landschaft. Bekanntlich haben auch Parteien und Verbände jeweils ihre „lin-

ken“ und „rechten“ Flügel. Im folgenden werden daher in etwas pointierter Form bestimmte Grundeinstellungen zur Oberstufenreform skizziert. Selbstverständlich gibt es in den einzelnen Gruppierungen auch differenziertere Stellungnahmen zu Detailfragen.

Linke Politiker haben klar erkannt, was der Gleichheit im Wege steht: individuelle Leistung und hohe Leistungsbewertung. Deswegen werden leistungsfähige Schüler in der Gesamtschule gebremst, deswegen wird die Zahl der Abiturienten hochgeschraubt (was bedeutet das Abitur, wenn jeder zweite es hat?), deswegen werden sogenannte Privilegien gekappt (jeder Fachhochschullehrer wird zum Professor gemacht — sollte es zufällig ein Abgeordneter sein, kann er den Titel auch gleich aufs Wahlplakat schreiben).

Sieht man die Realität der reformierten Oberstufe durch die Brille der Gleichheit, speziell der Maximierung der Abiturientenzahl, so kann man recht zufrieden sein: Mit Leistungs-

kurskombinationen wie Englisch und Sport, Biologie und Kunst, Erdkunde und Musik etc. kann man die Anzahl der Abiturienten zweifellos erhöhen. Wer Gleichheit will, ist (logischerweise) gegen Auslese. So sagt die oben genannte Arbeitsgemeinschaft folgerichtig: „Der entscheidende Abbau aller direkten und indirekten Formen der Auslese wird die wesentliche Rahmenbedingung für die Entwicklung einer menschlichen Schule sein.“ Auch in der Oberstufe soll nicht ausgelesen werden: „In der Sekundarstufe II wird die materielle Gleichstellung und Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung mit gleichberechtigenden Abschlüssen angestrebt.“ Damit

wäre dann das Ziel erreicht: Jeder Schüler absolviert die Oberstufe, jeder Schüler macht das Abitur.

Zusammenfassend kann man sagen: Linke Politiker greifen zwar einige Kritikpunkte der Oberstufenreform auf und streben Verbesserungen in ihrem Sinne an, z. B. erleichterte Übergänge in die Hochschule, weniger Differenzierung zugunsten sozialer Integration, organisatorische Vereinfachungen und dergleichen; sie geben jedoch die Existenz „harter“ und „weicher“ Fächer nicht zu oder wollen zumindest diese Seite der Oberstufenreform nicht ändern.

## Reform und Kritik aus „rechter“ Sicht

Um christlich-konservative Bildungspolitik verstehen zu können, muß man folgenden Zusammenhang sehen: Die Erziehungsvorstellungen im christlich-konservativen Lager stehen in der Tradition der Verkündigung. So stellte die Fraktionsvorsitzendenkonferenz der CDU in Baden-Württemberg im Oktober 1979 fest, daß die Schule „einen verbindlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ habe, wobei dieser Auftrag ein christlicher ist: Oberstes Bildungsziel ist „Verantwortung vor Gott“. Es liegt auf der Hand, daß die Vermittlung verbindlicher religiöser Erziehungsziele mit freiheitlichen, also religiöse Freiheit einschließenden Vorstellungen in Konflikt gerät. Konservativ-christliche Bildungspolitik setzen die von ihnen für verbindlich gehaltenen religiösen Erziehungsziele neben die Forderungen nach der Fähigkeit, „selbständig urteilen und entscheiden“ zu können, nach „Toleranz“ und „freiheitlicher Gesinnung“.

Aus der Tradition der Verkündigung ergibt sich auf seiten des Schülers ein passiv-rezeptives Verhalten. Die Werte werden vom Schüler „übernommen“, seine Leistung besteht in erster Linie im Auswendiglernen und Reproduzieren.

Damit ist klar, daß die ursprüngliche Konzeption der Oberstufenreform, das wissenschaftliche Denken im Sinne von produktivem und kritischem Denken, von konservativen Politikern nicht mit vollem Herzen unterstützt werden konnte. Nach Mayer-Vorfelder wurde die CDU sogar in die reformierte Oberstufe „hineingehetzt“. Folgerichtig fordert der Minister

eine Wiederherstellung der (reproduzierenden) Allgemeinbildung, „breitere Kenntnisse“, „größeres Gewicht der Grundkurse“, die „Beseitigung der Verwissenschaftlichung“, die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ (im Sinne christlicher Erziehung), das Auswendiglernen von Gedichten etc.

Der eben skizzierte Zusammenhang zwischen religiöser Grundüberzeugung und bildungspolitischen Konsequenzen ist zweifellos zentral, aber er ist nicht der einzige. Die Tatsache, daß im Rahmen konservativer Bildungspolitik sehr unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Bildungsziele zusammengestellt werden, führt gelegentlich zu verwirrenden Forderungen. So schreibt Mayer-Vorfelder: „Es wird auch um die Beseitigung der Verwissenschaftlichung gehen, um den Abbau der Stofffülle . . .“; tatsächlich ist aber der Abbau der Stofffülle die Voraussetzung für Wissenschaftlichkeit — oder wird Verwissenschaftlichung mit Stofffülle gleichgesetzt?

In der Vielzahl unterschiedlicher Forderungen gibt es auch solche, denen ich durchaus zustimme, z. B. der Forderung, der Leistung nicht auszuweichen oder der nach Abbau der Stofffülle. Auch die Wiedergewinnung des Erzieherischen im Sinne einer Werteerziehung möchte ich ausdrücklich begrüßen — ich denke dabei allerdings eher an die im Grundgesetz verankerten Werte (die Bezugnahme auf Gott beschränkt sich im Grundgesetz auf die Präambel) und an die selbstkritische Einstellung im Sinne Poppers oder Sokrates’.

## Reform und Kritik aus der Sicht der „Mitte“

Ich habe zu Beginn meiner Ausführungen die Ziele und Strategien der Oberstufenreform, wie sie vor zehn Jahren von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurde, dargestellt und erläutert. Die damals getroffene Vereinbarung, die von allen Parteien mitgetragen wurde, und die insbesondere auch vom CDU-Kultusminister Storz vorbereitet worden war, halte ich für eine im Grundsatz liberale: Sie entspricht dem Menschenbild unserer freiheitlichen Demokratie, den Anforderungen unserer technischen Zivilisation und den Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft.

Daß sich bei der Verwirklichung dieser Konzeption bestimmte Fehler und Mängel herausgestellt haben, ist nichts anderes als selbstverständlich. Man muß sie korrigieren; aber es besteht überhaupt keine Veranlassung dazu, von der wohlüberlegten politischen und pädagogischen *Grundkonzeption* abzugehen. Es geht also um die Korrektur bestimmter Mängel. Zu diesem Zwecke möchte ich die wichtigsten Einwände gegen die reformierte Oberstufe im einzelnen untersuchen: Abwahl harter Fächer, Stofffülle, Mangel an Geschlossenheit, Mangel an sozialer Bindung, Verwissenschaftlichung statt Erziehung.

### *Abwahl harter Fächer*

Die Kultusministerkonferenz ging in ihrer Konzeption davon aus, „daß die Fächer unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik prinzipiell gleichwertig“ seien („Empfehlungen“ S. 5). Diese Annahme hat sich (nach übereinstimmender Auffassung) in der Praxis als unrichtig erwiesen. Es gibt Fächer, in denen bereits auf Schulniveau abstraktes Denken unumgänglich ist, wie z. B. Mathematik und Physik, und es gibt Fächer, in denen konkretes Wissen dominiert, wie z. B. Biologie oder Erdkunde. Es zeigte sich nun eindeutig, daß die „weichen“ Fächer verhältnismäßig häufig gewählt wurden — ein Phänomen, das gewiß nicht allein durch das entsprechende Fach-Interesse der Schüler erklärt werden kann.

Da es aber das erklärte Ziel der Oberstufenreform ist, die Schüler zum produktiven (und kritischen) Denken zu veranlassen, muß in diesem Punkt eine Korrektur erfolgen. Die Korrektur könnte entweder darin bestehen, daß der Schüler mindestens ein hartes Fach wählen muß, oder darin, daß die Fächer tatsächlich

wissenschaftspropädeutisch gleichwertig gemacht werden. Unter liberalem Aspekt wäre die letztgenannte Lösung sicher die bessere (und auch die ursprünglich vorgesehene); zum gegenwärtigen Zeitpunkt erscheint sie jedoch (noch) nicht realisierbar. So bleibt zunächst nur die pädagogische Korrektur, den Schüler „in die Pflicht zu nehmen“ — eine Korrektur, die auch von einigen konservativen Politikern verlangt (und durchgesetzt) wird.

Nun darf man aber das Ausweichen der Schüler vor harten Fächern nicht so pessimistisch sehen, wie es vielleicht der Statistik nach gesehen werden könnte: Tatsächlich ist die Oberstufenreform unglücklicherweise in die Zeit des Numerus Clausus gefallen. In dieser Situation hat so mancher Schüler den sicheren Weg gewählt, d. h. den Weg, auf dem er mit Fleiß und ohne großes Risiko zu einer möglichst hohen Punktzahl gelangt. Zieht man den erheblichen Druck, unter dem die Schüler standen (und stehen), in Betracht, so ist das Wahlverhalten der Schüler — ungefähr ebenso viel „Punktesammler“ wie Interessenwähler — sogar recht erfreulich. Ich halte es durchaus für denkbar, daß mit nachlassendem NC-Druck und mit fortschreitender „Verwissenschaftlichung“ der „weichen“ Fächer die im Augenblick noch notwendige Korrektur in einigen Jahren wieder entfallen kann.

### *Stofffülle*

Sieht man sich die Lehrpläne für die Leistungskurse an, so muß man feststellen, daß deren Verfasser Ziel und Strategie der Oberstufenreform offenbar nicht verstanden haben. Statt dem Lehrer die Chance zu geben, in begrenzten Stoffbereichen problemorientierte, genetische Lehrstrategien durchführen zu können, wird der Lehrstoff einfach in den universitären Bereich hinein erweitert. Es ist doch klar, daß die „reformierte Oberstufe“ nicht die von der Kultusministerkonferenz (und anderen) erwarteten Ergebnisse erbringen konnte, wenn eine zentrale Bedingung hierfür, das wissenschaftliche Arbeiten der Schüler, nicht erfüllt wurde. Hier ist eine dreifache Korrektur erforderlich: Abbau der Stofffülle, Entwicklung genetischer Lehrstrategien für die Leistungskurse der einzelnen Fächer, Fortbildung der Lehrer im Hinblick auf die praktische Durchführung problemorientierter Lehrstrategien.

### *Mangel an Geschlossenheit*

Der Vorwurf des Nebeneinanders der Fächer oder gar des Durcheinanders ist durchaus berechtigt. Der Mangel an Geschlossenheit, an Überblick, an Systematik, an „Vernetzung“ etc. bestand jedoch schon vor der Oberstufenreform — er war ja einer der Gründe für diese Reform! Wenn also immer noch über diesen Mangel geklagt wird, so wurde die Oberstufenreform (auch) in diesem Punkte nicht richtig durchgeführt.

Die Geschlossenheit der Bildung (wenn man dieses anspruchsvolle Wort gebrauchen möchte) ist weder durch eine Vielzahl von Fächern zu erreichen noch durch „Spezialisierung“ — Geschlossenheit kann nur durch die „philosophische Vertiefung“ erreicht werden, durch allgemeine Methoden und Strukturen. Ich sagte schon, daß hier neben Logik und Wissenschaftstheorie auch Politik, Recht und Philosophie eine zentrale Rolle spielen. Meines Erachtens wird das Problem der philosophischen Vertiefung (noch) nicht richtig gesehen: Es geht nicht einfach um das Fach Philosophie oder um ein neues Fach „Wissenschaftstheorie“ oder dergleichen, es geht um die Entwicklung eines Curriculums, das grundlegende allgemeine Strukturen umfaßt und gleichzeitig als Kommunikationsbasis aller „Spezialisten“ dient. Eine solche Kommunikationsbasis ist für das Funktionieren einer freiheitlichen Demokratie lebenswichtig.

### *Mangel an sozialer Bindung*

Der Vorwurf mangelnder sozialer Bindung durch die Auflösung des Klassenverbandes ist sehr ernst zu nehmen. Meines Wissens sind sich alle Pädagogen (und Politiker) darin einig, daß eine zu frühzeitige Auflösung des Klassenverbandes zu unerwünschten und gefährlichen „Mangelscheinungen“ führen kann. Es erhebt sich allerdings die Frage, was hier „frühzeitig“ bedeutet. Daß die Kinder in der Grundschule im wesentlichen zusammenbleiben sollen, wird nicht bestritten. In der Mittelstufe scheint eine zeitweilige Auflockerung zugunsten einer Interessen- und Leistungsdifferenzierung zumindest nicht zu schaden. In der Oberstufe aber ist die Aufrechterhaltung des Klassenverbandes weder erforderlich noch wünschenswert: Die Schüler müssen ja irgendwann einmal lernen, ihre sozialen Be-

ziehungen selber zu suchen und zu pflegen; eine dauerhafte „Verwöhnung“ in dieser Hinsicht verhindert geradezu soziale Mündigkeit. Der erwachsene Bürger muß sich seine Bezugsgruppen (Parteien, Vereine, Freunde etc.) selber wählen, er übt soziale und kommunikative „Selbstbestimmung“. Die reformierte Oberstufe scheint mir hier einen vernünftigen Übergang zu dieser Selbstbestimmung zu ermöglichen. Dies hat nicht nur die KMK so gesehen, das sehen auch (einer Umfrage zufolge) die meisten Schüler so. Wenn einzelne Schüler hier Probleme haben, so sollten sie sich an Vertrauenspersonen wenden können, die ihnen helfen, aber sie müssen die Probleme letztlich selbst lösen — spätestens als Erwachsener ist jeder „auf sich selbst gestellt“.

### *Verwissenschaftlichung statt Erziehung*

Dieser Punkt hat sich, wie ich meine, weitgehend erledigt: Das wissenschaftliche Denken als produktives und (selbst)kritisches Denken wirkt in hohem Maße erzieherisch. Wissenschaftliches Denken erzieht zu Bescheidenheit und Toleranz, zur Ablehnung jeder Art von Dogmatismus. Eine bessere Form politischer Bildung als hartes wissenschaftliches Arbeiten mit allen Konsequenzen kann man sich in einer Demokratie gar nicht wünschen. Der Vorwurf, die Oberstufenreform vernachlässige das Erzieherische, ist daher unverständlich — es sei denn, man will gar nicht den produktiven und kritischen Bürger, sondern den rezeptiven und indoktrinierten. Freilich: Das Erzieherische im Sinne wissenschaftlichen Arbeitens ist nur dann realisierbar, wenn die Oberstufe wirklich so aufgebaut ist, wie dies Kerschensteiner seinerzeit schon gefordert hat.

Man müßte im Sinne einer Verbesserung der Oberstufenreform noch über viele Einzelheiten reden (z. B. über eine bessere Verzahnung der Oberstufe mit der Mittelstufe, über die Frage der Ganztagschule, über einen eventuellen Abbau des 13. Schuljahres usw.). An dieser Stelle möchte ich nur folgendes festhalten: In ihren Zielen entspricht die Oberstufenreform unserer freiheitlichen Demokratie; ihre Organisation ist im Grundsatz pädagogisch richtig; die Fehler im Entwurf und in der Durchführung der Reform können ohne großen Aufwand korrigiert werden.

# Aspekte einer „arbeitnehmerorientierten Wissenschaft“

## Die Bildungsarbeit als Wegbereiter einer Kooperation von Arbeitnehmern und Wissenschaft

### I. Historische Entwicklung eines „gestörten Verhältnisses“

Die Frage, was die Arbeitnehmer in ihrer Mehrheit in der Bundesrepublik von der Wissenschaft halten, ist zwar noch nicht repräsentativ erhoben worden, aber eine Antwort dürfte dennoch nicht schwerfallen. In Gesprächen mit Arbeitern und Angestellten, aber auch in den Diskussionen der Gewerkschaften ist das Bild von der Wissenschaft sehr widersprüchlich und keineswegs immer schmeichelhaft für die Wissenschaft. Distanz herrscht vor, viel Kritik wird geäußert und oft wird auch Ablehnung spürbar. Diese Einstellung ist von Erfahrungen geprägt, die aus dem Alltag abhängiger Arbeit kommen. Dort tritt Wissenschaft den Arbeitenden nur allzu oft in gegnerischer Rolle entgegen.

Als „wissenschaftliche Betriebsführung“ trägt sie in vielen Betrieben und Büros zur sinnentleerenden Zerlegung der Arbeit bei, denn man darf nicht vergessen, daß der Taylorismus mit dem Anspruch auftrat, die Arbeitsabläufe nach *wissenschaftlichen* Gesichtspunkten zu gestalten.

Neue Technologien, als Ergebnis gewaltiger wissenschaftlicher Erfolge wohl verstanden, können zwar die Arbeit erleichtern, aber sie vernichten auch vorhandene Arbeitsplätze und dequalifizieren die verbleibenden. Den Arbeitnehmern treten viele — nicht alle — wissenschaftlich qualifizierte Personen als Vorgesetzte gegenüber, die ihnen Arbeitsplätze zumuten, die humanen Gesichtspunkten nicht genügen, oder gar die Aufgabe des Arbeitsplatzes verlangen, die als Ärzte vorschnell gesundschreiben, obwohl der Arbeits- und Sozialmedizin die notwendige Unterstützung versagt wird, oder die als Juristen das geltende Recht gegen sie auszulegen verstehen.

Erfahrungen dieser Art sind nicht erst neueren Datums. Sie reichen weit in die Vergan-

genheit zurück und gehören zu den historischen Erfahrungen der Arbeiterbewegung. Daher sprach der ehemalige DGB-Vorsitzende Heinz Oskar Vetter auch vom „traditionell gestörten Verhältnis zwischen Hochschulen und Gewerkschaften“, das es aufzuarbeiten gelte<sup>1)</sup>.

Daß dieses gestörte Verhältnis tatsächlich eine lange Tradition hat, wird deutlich, wenn man nachliest, was Wilhelm Liebknecht schon vor hundert Jahren über die Wissenschaft seiner Zeit dachte: „Im selben Maße, wie das Kapital sich die Wissenschaft dienstbar macht, macht es die Arbeiter weniger wissenschaftlich. In der Maschine konzentriert sich die Intelligenz, die dem Arbeiter genommen wird. Die Intelligenz des Menschen verkörpert sich in der Maschine und gibt damit dieser Maschine die Kraft, den intelligenten Menschen in eine Maschine zu verwandeln. Geistlose Arbeit für die geistvolle Maschine — das ist der Charakter der modernen Produktion.“<sup>2)</sup>

Sätze wie diese mögen vielen als überaus weit-sichtig erscheinen. In ihrer tiefen Skepsis sind sie Ausdruck einer Epoche, in der die Universitäten den Arbeitern mit ganz seltenen Ausnahmen schon aus finanziellen Gründen versperert blieben und wo ihre sozialen Probleme weder in der Forschung noch in der Lehre eine angemessene Berücksichtigung fanden. Die Forderung nach sozialer Fürsorge für die „unteren“ Klassen, wie sie mit herablassendem Wohlwollen in der sozialpolitischen Doktrin des „Kathedersozialismus“ zum Ausdruck ge-

<sup>1)</sup> Heinz Oskar Vetter, Was erwarten die Gewerkschaften von den Hochschulen?, in: Hans-Dieter Bamberg u. a. (Hrsg.), Hochschulen und Gewerkschaften, Köln 1979.

<sup>2)</sup> Wilhelm Liebknecht, Wissen ist Macht — Macht ist Wissen und andere bildungspolitischen Äußerungen, Berlin 1968, S. 83.



bracht wurde, war für die Mehrheit der Wissenschaftler verbunden „mit dem Kampf gegen das Recht auf eigenständige gewerkschaftliche und politische Organisation der abhängig Beschäftigten“<sup>3)</sup>. Wohlgermerkt, der Wissenschaft, die damals an den Hochschulen die herrschende war. Daß es daneben stets auch andere Wissenschaftler gab, die sich ganz offen an die Seite der Arbeiterbewegung gestellt haben, soll als bekannt vorausgesetzt werden. Der wissenschaftliche Sozialismus, so umstritten er in seiner Analyse sozialer und ökonomischer Wirklichkeit auch sein mag, ist schließlich das Ergebnis wissenschaftlicher Anstrengungen bürgerlicher Intellektueller, die ihren Platz in der Arbeiterbewegung gefunden hatten, denen allerdings gerade deshalb die akademische Anerkennung allzu oft versagt blieb. Wenn es Wissenschaftler gab, die sich den Zielen der Arbeiterbewegung verpflichtet hatten, dann waren es einzelne, und nicht die Institution Universität.

Veränderungen im Verhältnis zwischen den Arbeitnehmern und ihren Organisationen einerseits und den Universitäten andererseits ergaben sich erst aus den Folgen der Novemberrevolution 1918/19. Das gesamtgesellschaftliche Kräfteverhältnis hatte sich geändert. Betriebsräten und Gewerkschaften wurden in Betrieben und in der Gesellschaft neue, umfangreiche Aufgaben übertragen. Diese waren nicht zu bewältigen ohne die Vermittlung entsprechender Qualifikationen, ohne wissenschaftliche Analyse und ohne wissenschaftliche Beratung. Dessen war man sich bei den Gewerkschaften bewußt und mancherorts war man sich auch in den Universitäten darüber im klaren.

An mehreren deutschen Universitäten entwickelten sich Einrichtungen zur Schulung von Gewerkschaftsmitgliedern und Funktionären. So wurde schon 1919 in Köln ein „Wirtschaftswissenschaftliches Arbeitsseminar“ für Gewerkschaftsmitglieder errichtet, woraus sich das „Freigewerkschaftliche Seminar für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ entwickelte, das auch als erste Gewerkschaftshochschule galt. Nach der Verabschiedung des Betriebsrätegesetzes im Jahre 1920 wurden an der Universität Münster Gewerkschaft-

ter als Lehrer für Betriebsräteurse ausgebildet.

1921 erfolgte die Gründung der „Akademie der Arbeit“ an der Universität Frankfurt und im Frühjahr 1922 wurden in Berlin und Düsseldorf zwei staatliche Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung gegründet, an denen vor allem die gewerkschaftlichen Bedürfnisse berücksichtigt wurden. Daneben gab es einige sehr aktive Zentren der Arbeiterbildung, wo auch enge Kontakte zu Hochschulen bzw. zu einzelnen Akademikern geknüpft wurden. Besondere Aufmerksamkeit verdient heute noch die Volkshochschule Leipzig, die von Hermann Heller zusammen mit einigen anderen Akademikern zu einem bedeutenden Zentrum der Arbeiterbildung ausgebaut wurde. Und auch auf anderen Ebenen wissenschaftlicher Tätigkeit, so in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Fragen, gab es eine Reihe Wissenschaftler, die den Gewerkschaften beratend und unterstützend zur Seite standen.

Dennoch kann nicht behauptet werden, daß es den Gewerkschaften und anderen demokratischen Kräften in der Weimarer Republik gelungen sei, die Universitäten maßgeblich zu beeinflussen. Die Arbeiterbildungseinrichtungen, wie z. B. die Frankfurter Akademie der Arbeit, hatten gegenüber den Universitäten einen Sonderstatus und blieben Ausnahmen. Initiativen dieser Art vermochten nicht in die Universitäten hineinzuwirken, wo ganz im Gegenteil bei Professoren wie Studenten mangelndes Demokratieverständnis und antidemokratisches Verhalten den Nährboden für verfassungsfeindliche Aktivitäten hergaben, die später in aktive Unterstützung der nationalsozialistischen Diktatur übergingen.

Nach 1945 war die Hoffnung auf eine demokratische Erneuerung aller gesellschaftlichen Bereiche besonders bei den Gewerkschaften sehr weit gespannt, und die Universitäten waren darin ebenso selbstverständlich eingeschlossen wie das gesamte Bildungssystem. Von ihnen erwartete man, daß sie nicht länger mehr das „Bildungsmonopol der besitzenden Klasse“ absichern würden<sup>4)</sup>. Die Gewerkschaften haben daher auch ihre Vorschläge zu einer Reform der Hochschule vorgelegt, aber deren Umsetzung scheiterte an der mangelnden Bereitschaft der Universitäten und am Widerstand der Alliierten. Daher stellte der DGB

<sup>3)</sup> Hans-Dieter Bamberg, Hans Jürgen Kröger, Reinhard Kuhlmann, Soziale Verantwortung und Freiheit: Wissenschaft in der Zusammenarbeit von Gewerkschaften und Hochschulen. Soziale, ökonomische und politische Bedingungen einer Kooperation von Gewerkschaften und Hochschulen, in: Hans-Dieter Bamberg u. a. (Hrsg.), a. a. O., S. 17.

<sup>4)</sup> DGB-Bundesvorstand (Hrsg.), Die Gewerkschaftsbewegung in der britischen Besatzungszone, Geschäftsbericht des DGB (brit. Besatzungszone) 1947—1949, Düsseldorf o. J., S. 398.

schon 1954 fest, „daß die Ansätze zu einer echten Hochschulreform verkümmert sind. Bei der Bedeutung der Hochschulen entstehen hierdurch besonders ernste Gefahren sozialer und politischer Art“<sup>5)</sup>. Mittlerweile hatten die Gewerkschaften, wie bereits in den zwanziger Jahren, die Gründung von Hochschuleinrichtungen vorangetrieben, die gewerkschaftlichen Interessen zugänglich waren: Die Akademie der Arbeit wurde wieder eröffnet, die heutige Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg und die Sozialakademie in Dortmund neu gegründet. Später kam als gewerkschaftliches Forschungsinstitut das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut des DGB hinzu, und die Stiftung Mitbestimmung (seit 1977 Hans-Böckler-Stiftung) etablierte sich als gewerkschaftliches Studienförderungswerk.

Zwar wurden an verschiedenen Hochschulorten Gewerkschaftliche Studentengruppen gegründet, aber es mußten doch noch mehr als zwanzig Jahre ins Land gehen, bis es zu formellen Kooperationsverträgen zwischen Hochschulen und Gewerkschaften kommen konnte. In diesen zwanzig Jahren hatte es aber auch Veränderungen gegeben, die in den Hochschulen die Voraussetzung für eine Kooperation ebenso nachhaltig veränderten wie außerhalb der Hochschule. Da ist zunächst einmal die Gründung neuer Hochschulen zu nennen, die als Reformuniversitäten bereits in der Entstehungsphase den Kontakt zu den Gewerkschaften herstellten und festigten und in ihrem Selbstverständnis die Hinwendung zu den Problemen und Personen jener gesellschaftlichen Schichten aufnahmen, deren Zugang zu Lehre und Forschung der Hochschule traditionell sehr erschwert war.

Andererseits ist besonders die wirtschaftliche Entwicklung der siebziger Jahre durch Verringerung des wirtschaftlichen Wachstums, gesteigerte Rationalisierung vieler Arbeitsabläufe in Werkstätten und Büros und durch einen krisenhaften Anstieg der Arbeitslosenzahlen gekennzeichnet. Neue Technologien und Produktionsverfahren vernichteten nicht nur Arbeitsplätze, sondern beeinträchtigen in ihrer Gesamtheit die Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeitnehmer und ihrer Familien empfindlich. Eine gewerkschaftliche Interessenvertretung, die auch die soziale Beherrschung der Produktivitätsentwicklung

zum Ziel hat, ist auf die wissenschaftliche Analyse der Gefährdungsbereiche von Arbeitnehmerinteressen angewiesen. Daher heißt es in einer Veröffentlichung im Rahmen der Hans-Böckler-Stiftung: „Ohne wissenschaftliche Beratung und Unterstützung von Betriebsräten und Gewerkschaften können die durch Wirtschaftskrise, Massenarbeitslosigkeit und Rationalisierung entstehenden Probleme nur unzureichend gelöst werden. Im Zuge der Verwissenschaftlichung technischer, wirtschaftlicher und politischer Prozesse wächst die Notwendigkeit, sich der Wissenschaft als Planungs-, Analyse- und Prognoseinstrument zu bedienen. Eine kritische Auseinandersetzung mit Zielen, Ansatzpunkten und Inhalten wissenschaftlicher Arbeit kann dazu beitragen, abweichend von einem bloß reaktiven Verhalten Elemente zukunftsorientierter Interessenvertretung zu verstärken. Baustein dieses Konzepts ist die Beeinflussung von oder auch der Hinweis auf Problemstellungen am sozialen Ort ihrer theoretischen Bearbeitung, der Hochschule. Die damit verbundene Erschließung neuer Erkenntnismöglichkeiten für Hochschule und Gewerkschaften bezieht sich dabei nicht nur auf den Bereich der Forschung, sondern schließt wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung unmittelbar mit ein.“<sup>6)</sup>

Entwicklungen, wie sie hier beschrieben werden, haben die Gewerkschaften in den siebziger Jahren veranlaßt, mit Nachdruck auf die Hochschulen zuzugehen und ihr Kooperationsanliegen vorzutragen. Nicht überall war auf Hochschuleseite die Bereitschaft groß, dieses Kooperationsangebot auch aufzugreifen. Zu groß waren vielfach die Interessenbindungen einzelner Wissenschaften und Wissenschaftler an die Unternehmer und ihre betrieblichen Praxisfelder. Das wird bis heute deutlich an der großen Distanz, die bei fast allen Ingenieurwissenschaftlern gegenüber den Gewerkschaften vorherrscht.

Andererseits darf nicht übersehen werden, daß es auch schon in den fünfziger und sechziger Jahren Kooperationsbeziehungen zwischen Gewerkschaften und Wissenschaft gab, wobei man allerdings betonen muß, daß sie auf einzelne Wissenschaftler beschränkt blieben und nicht die Institution Hochschule betrafen. Gleichwohl zeigen z. B. die „Automationskongresse“, die zu den Themen Technologischer Wandel, Rationalisierung und soziale Folgewirkungen mehrfach unter großer Beteiligung in- und ausländischer Fachwissenschaftler

<sup>5)</sup> DGB-Bundesvorstand (Hrsg.), Protokoll des 3. Ordentlichen Bundeskongresses in Frankfurt a. M. vom 4.—9. Okt. 1954, Düsseldorf o. J., S. 703.

<sup>6)</sup> Hans-Dieter Bamberg u. a. (Hrsg.), a. a. O., S. 23f.

von der IG Metall durchgeführt wurden, daß es eine punktuelle, weil themenbezogene Kooperation stets gegeben hat. Aber auch die Anti-Atomtod- und Anti-Notstandsgesetzgebungskampagne brachten viele Gewerkschafter und Intellektuelle enger zusammen.

In den siebziger Jahren zeigten sich Strukturveränderungen an den Hochschulen, die mit Veränderungen im Beschäftigungssystem einhergingen, von denen auch die Akademikerberufe betroffen wurden. Starkes Anwachsen der Studienanfängerzahlen vermehrte die Zahl der akademisch qualifizierten Arbeitnehmer, deren Arbeitsplatzsituation sich dadurch nicht nur verunsicherte, sondern unter dem Druck umfassender Rationalisierungsmaßnahmen auch eine tendenzielle Angleichung der Arbeitsbedingungen von Hochschulabsolventen mit anderen Arbeitnehmern zur Folge hat.

Angesichts verhärteter Strukturen an den Hochschulen, die eine Anpassung der Studiengänge und Arbeitsbedingungen der Hochschulbeschäftigten an die neueren Entwicklungen im Beschäftigungssystem kaum noch zuließen, wurde auch innerhalb der Hochschulen der Ruf nach Studienreform und Mitbestimmung laut. Die Gewerkschaften haben Forderungen dieser Art aufgegriffen und sie zu Antriebsmomenten der eigenen Politik gemacht. Daß Studienreform zu den Aufgabefeldern der Gewerkschaften gehört, auch der Industriegewerkschaften, ist neueren Datums, spiegelt aber das neue Verhältnis zwischen Wissenschaft und Arbeitnehmerorganisationen wider.

Unter diesen stark veränderten Umständen war es in den siebziger Jahren möglich, die Kooperation zwischen Hochschule und Gewerkschaften zu intensivieren, institutionell abzusichern und mit Leben zu erfüllen — so schwer letzteres auch manchmal gewesen sein mag. Mittlerweile gibt es mehr oder weniger institutionell abgesicherte Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschule und Gewerkschaft in Bremen, Oldenburg, Berlin, Bochum, Dortmund, Saarbrücken, Konstanz, Marburg und Hamburg.

Die weitestgehende Kooperation wurde zwischen der Ruhr-Universität Bochum und der IG Metall vereinbart. Der Kooperationsvertrag wurde auf höchster Ebene zwischen Rektorat und Vorstand der IG Metall abgeschlossen. Damit wurde Bochum die erste Universität in der Bundesrepublik, die eine Zusammenarbeit mit einer Industriegewerkschaft in-

stitutionell vereinbarte; und die IG Metall war die erste Einzelgewerkschaft, die eine vertragliche Bindung der Zusammenarbeit mit einer Universität einging. Die Vereinbarung geht vom Grundsatz der Gleichberechtigung der Vertragspartner aus, die sich darin verpflichten zusammenzuarbeiten: „Sie sind an einer verstärkten Hinwendung der Wissenschaft zu Problemen interessiert, die sich aus den Lebensverhältnissen der abhängig Beschäftigten und deren Arbeitsbedingungen im Betrieb sowie unmittelbar am Arbeitsplatz ergeben.“<sup>7)</sup>

Ein Kuratorium, gleichermaßen von Gewerkschaftern und Wissenschaftlern besetzt, sichert die Durchführung des Vertrages; in fünf Ausschüssen werden die gemeinsamen Arbeitsvorhaben diskutiert und vorbereitet und eine gemeinsame Arbeitsstelle, finanziert aus Mitteln der Landesregierung, dient der Unterstützung, Koordination und Umsetzung der Aktivitäten.

Diese „Vereinbarung über Zusammenarbeit“ zwischen der Ruhr-Universität und der IG Metall wurde vor sieben Jahren abgeschlossen; zwar ist diese Vereinbarung auf höchster Ebene ein wichtiges Fundament für gemeinsame Vorhaben, aber die Erfahrungen mit der Praxis zeigen, daß diese nicht einfach durchzuführen ist. In Bochum wie an anderen Kooperationsorten entstehen Verständigungsprobleme und Reibungsverluste vor allem aus der Unkenntnis der jeweiligen Arbeitsbedingungen und Problemlagen. Die Gewerkschafter vermissen in der wissenschaftlichen Bearbeitung alltäglicher Probleme die Praxisnähe und das Eingehen auf ihre spezifischen Interessenlagen; Wissenschaftler sehen sich in ihrem Anspruch, die wissenschaftlichen Standards einhalten zu müssen, oft mißverstanden.

Allerdings werden auch in den Diskussionen der wissenschaftlichen Öffentlichkeit immer häufiger Zweifel an der Angemessenheit eben dieser Standards geäußert. Die Frage ist, ob traditionelle wissenschaftliche Methoden in der Lage sind, jene Distanz zu überwinden, die bisher Arbeitnehmer und Wissenschaft voneinander getrennt hielt, und ob sie die Möglichkeit bieten, in den Arbeitnehmern nicht länger mehr Objekte der wissenschaftlichen Forschung zu sehen, sondern sie als gleichberechtigte Partner zu akzeptieren, mit denen zusammen neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

<sup>7)</sup> Vereinbarung über Zusammenarbeit § 2.

Fragen dieser Art müssen sich die Teilnehmer einer Kooperation von Wissenschaft und Arbeitnehmern oder ihren Organisationen stets aufs neue vorlegen. Von der Fähigkeit, dazu tragfähige Antworten zu finden, wird die Zukunft der Kooperation abhängen. Ansätze, aus derartigen Fragestellungen zu neuen wissenschaftlichen Standards zu gelangen, liegen vor. Die Konzeption einer arbeitnehmerorientierten Wissenschaft steckt zwar noch in ihren

Anfängen und hat in ihrem ersten Entwurf vielerlei Kritik auf sich gezogen. Dennoch stellt sie den Versuch von Wissenschaftlern dar, gemeinsam mit Gewerkschaftern die Grundzüge einer arbeitnehmerorientierten Forschungspolitik zu entwickeln. Daß dabei manche der Überlegungen noch unzureichend sind, ändert nichts an der Notwendigkeit, dieses Problem zum Gegenstand weiterführender Forschung und Diskussion zu machen.

## II. Aspekte einer Konzeption arbeitnehmerorientierter Wissenschaft

Die Konzeption arbeitnehmerorientierter Wissenschaft ist im Rahmen eines vom Deutschen Gewerkschaftsbund und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft getragenen Forschungsprojekts an der Universität Bielefeld entwickelt worden, wo Wissenschaftler und Gewerkschafter in einem engen Kommunikationsprozeß standen<sup>8)</sup>. Die Ausgangsfrage für dieses Projekt ist einfach und plausibel: Wie konnte es geschehen, daß die Forschung insbesondere auf dem Gebiet neuer Technologien zwar in kurzer Zeit große Erfolge vorweisen konnte, aber „die aktuelle und künftig mögliche Gefährdung von Arbeitnehmerinteressen im Vollzug technologischer und organisatorischer Innovationen ... in der Regel nicht mit untersucht (wird)“<sup>9)</sup>.

Kurz ausgedrückt hieß die Frage: Warum hat man nur an das technisch Machbare gedacht und die Menschen einfach vergessen? Am Beispiel der staatlichen Forschungspolitik für die Entwicklung neuer Technologien der Daten- und Textverarbeitung wird dieser Frage nachgegangen. In einer Analyse der Herausbildung von Forschungsschwerpunkten wird gezeigt, „über welche internen und externen Mechanismen es kapitalorientierten Interessen gelingt, erfolgreich Einfluß auf die Hochschulforschung zu nehmen ... Dabei sollen auch die Selbstregulierungsmechanismen der Hochschulforschung und die durch diese verursachten Schwierigkeiten, gesellschaftlichen Bedarf an Forschung aufzunehmen und zu befriedigen, in die Analyse einbezogen werden“<sup>10)</sup>.

Einseitige Interessenbindung und eingefahrene Selbstregulierungsmechanismen waren und sind Hindernisse für die Aufnahme von

Arbeitnehmerinteressen. Damit Forschung aber die Fähigkeit gewinnt, diese in ihren wissenschaftlichen Arbeitsprozeß einzubeziehen, werden aus der gewerkschaftlichen Diskussion drei Kriterien für eine stärkere Orientierung der Wissenschaft an den Interessen der Arbeitnehmer übernommen und daraus eine Konzeption arbeitnehmerorientierter Wissenschaft erstellt. Dabei wird ausdrücklich betont, daß „das Projekt nicht die Absicht (verfolgt) und auch nicht die Notwendigkeit (sieht), eine neue Wissenschaftstheorie zu entwickeln. Vielmehr werden einzelne durchaus bekannte wissenschaftstheoretische Aspekte herausgegriffen und für die eigene Arbeit überprüft und fruchtbar gemacht.“<sup>11)</sup>

Als die drei entscheidenden Kriterien für arbeitnehmerorientierte Wissenschaft werden

- der Interessenbezug,
- der Praxisbezug und
- die Kooperation

erläutert.

Interessen werden als „ein bewußtes, d. h. ein zwecksetzendes praktisches Verhältnis zur Umwelt (gekennzeichnet), die durch Handeln den eigenen Bedürfnissen angenähert werden soll(en)“<sup>12)</sup>.

Grundbedürfnisse von Arbeitnehmern nach Arbeitsplatzsicherheit, angemessenem Einkommen und Humanisierung der Arbeit werden am ehesten von den Gewerkschaften aufgegriffen und durchsetzbar gemacht. Ihnen wird die Fähigkeit zugetraut, „unterschiedliche Interessen von Arbeitnehmern aufzunehmen, Interessengegensätze der Arbeitnehmer auszutragen, kollektive Interessen von Arbeit-

<sup>8)</sup> Vgl. hierzu den Schlußbericht dieses Projektes: Siegfried Katterle, Karl Krahn (Hrsg.), *Wissenschaft und Arbeitnehmerinteressen*, Köln 1980.

<sup>9)</sup> A. a. O., S. 15.

<sup>10)</sup> A. a. O., S. 16f.

<sup>11)</sup> A. a. O., S. 17.

<sup>12)</sup> Gerhard Bosch, *Zur Konzeption arbeitnehmerorientierter Wissenschaft*, in: Siegfried Katterle, Karl Krahn, a. a. O., S. 105.

nehmern zu entwickeln und verschiedene Gruppen von Arbeitnehmern in gemeinsamem Handeln zu vereinigen<sup>13)</sup>.

Dabei wird auch versucht, den Vorwurf abzuwehren, dieser Interessenbezug gefährde den wissenschaftlichen Charakter der so gewonnenen Aussagen, weil Objektivität nicht mehr gewährleistet sei. Dem wird entgegengehalten, daß die Objektivität wissenschaftlicher Aussagen unabhängig von Interessen sei. „Denn sonst würde es mehrere Wahrheiten geben können ... Der wissenschaftliche Charakter von Aussagen wird danach beurteilt, ob diese Aussagen ein adäquates Bild des Erkenntnisgegenstandes wiedergeben ... Zum einen kann Objektivität durch die Befolgung methodologischer Normen des wissenschaftlichen Arbeitens und die Anwendung von Forschungstechniken gewährleistet werden ... Zum anderen kann sich der Grad der Objektivität wissenschaftlicher Aussagen bei ihrer praktischen Anwendung erweisen.“<sup>14)</sup>

Abschließend wird ein gewerkschaftliches Argument noch einmal aufgegriffen, indem darauf verwiesen wird, daß durch den Interessenbezug Objektivität erst ermöglicht wird, weil sich daraus Anstöße zu neuen und komplexeren Fragestellungen ergeben, die aufgrund der bisher üblichen Interessenbindungen an die Kapitalinteressen unberücksichtigt bleiben mußten.

Das Kriterium des Praxisbezuges zielt auf die Berücksichtigung von Arbeitnehmerinteressen auf allen Stufen des Forschungsprozesses, also bereits im Stadium der Prioritätensetzung bei der Festlegung von Forschungsfeldern; aber es zielt ebenso auf die Umsetzung von Forschungsergebnissen im gewerkschaftlichen Handeln. „Ohne eine Rezeption wissenschaftlicher Ergebnisse durch Gewerkschafter und die Existenz bestimmter ‚Kanäle‘, über die Erkenntnisse in gewerkschaftliche Politik einfließen können, ist die Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen undenkbar.“<sup>15)</sup>

Kooperation als letztes Kriterium arbeitnehmerorientierter Wissenschaft stellt den Zusammenhang von Theorie und Praxis her. Sie ist Instrument des Erkenntnisprozesses, weil sie dem Wissenschaftler den Zugang zu jenen Erkenntnissen und Erfahrungen eröffnet, die im Organisationswissen der Arbeiterorganisationen angesammelt sind. Sie ermöglicht andererseits den Transfer wissenschaftlicher Er-

kenntnisse in die gewerkschaftliche Praxis, weil Wissenschaftler an deren Umsetzung selbst teilhaben. Somit trägt Kooperation zum Abbau jener sozialen Distanz zwischen Wissenschaftlern und Arbeitnehmern bei, die über lange Epochen das Verhältnis beider so belastet hat.

Die Kritik an dieser Konzeption entzündete sich zum einen an der verkürzten inhaltlichen Bestimmung der Kriterien, die nur durch gewerkschaftliche Politik und Gewerkschaftshandeln ihren Sinn erhalten: „Die Problematik des Zusammenhanges von objektiver Lage, ‚objektiven‘ Interessen einerseits, deren subjektivem bzw. institutionellem Reflex andererseits, wird nicht einmal erwähnt ... Dieses Defizit ist besonders gravierend, da ausschließlich gewerkschaftlich artikuliert Interessen Referenzpunkt dieser arbeitnehmerorientierten Wissenschaft sein sollen ... Das Kernproblem einer Arbeitnehmerorientierung der Wissenschaft wird damit ignoriert: die zentrale Frage nach der adäquaten Ermittlung von Arbeitnehmerinteressen und deren Gültigkeit wird nicht einmal gestellt ... Zwar ist gewerkschaftliches Handeln von zentraler Bedeutung für die Durchsetzung von Arbeitnehmerinteressen; beschränkt sich arbeitnehmerorientierte Wissenschaft jedoch ... vornehmlich auf Zulieferarbeiten für jeweils aktuelle ‚gewerkschaftliche Praxis‘, läuft sie Gefahr, nur noch Stabsfunktionen für Gewerkschaftsorganisationen zu erfüllen.“<sup>16)</sup>

Diese Kritik kommt daher zu der Vermutung, daß die „arbeitnehmerorientierte Wissenschaft“ nur das Gegenstück zur kapitalorientierten sei und „deren Struktur nur mit anderen Inhalten auffüllt bzw. an anderen Interessen orientiert wird“<sup>17)</sup>.

So sehr diese Position eine Einstellung verrät, die an deutschen Hochschulen Tradition hat — insofern sie von tiefsitzender akademischer Abneigung gegen die Organisationsstärke der organisierten Arbeiterschaft geprägt ist —, so geht ein anderer kritischer Einwand von den Erfahrungen gewerkschaftsbezogener Aktionsforschung aus. Dieser Einwand richtet sich gegen „die Trennung zwischen zwei unterschiedlichen Erkenntnisweisen und Erkenntnisqualitäten ... Systematisch-methodisches Erkennen bleibt also Domäne der Wis-

<sup>13)</sup> A. a. O., S. 107.

<sup>14)</sup> A. a. O., S. 112f.

<sup>15)</sup> A. a. O., S. 129.

<sup>16)</sup> Reinhold Hedtke, Zur Konzeption arbeitnehmerorientierter Wissenschaft, in: Leviathan, 3 bis 4/81, S. 575f.

<sup>17)</sup> A. a. O., S. 577.

senschaft, in die die nichtwissenschaftlich tätigen Arbeitnehmer sich nicht wirklich einmischen können, weil sie dazu nicht kompetent sind.<sup>18)</sup>

Diese Trennung, so wird weiter argumentiert, mag für weite Bereiche möglicher Kooperation von Wissenschaft und Gewerkschaft einleuchtend sein, so z. B. bei den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Brüchig wird diese Trennungslinie, „wenn interessengeleitetes Handeln der Lohnabhängigen selber zum Gegenstand kooperativer wissenschaftlicher Forschung wird, wenn also nicht primär objektive Strukturen und Verhältnisse, sondern die handelnden Kollegen selber, ihre Lernprozesse und Willensbildungsstrukturen, zum ‚Objekt‘ der Untersuchung werden“<sup>19)</sup>. Dann, so heißt es weiter, sind andere Methoden notwendig, solche nämlich, in denen „es keinen prinzipiellen Kompetenzenunterschied in bezug auf Erkenntnisse zwischen Wissenschaftlern und Untersuchten (gibt). Vielmehr müssen die Un-

tersuchten selber zu Forschern, die Forscher zu Mit-Lernenden werden.“<sup>20)</sup>

Diese Kritik ist nicht unwidersprochen geblieben; es wurde u. a. darauf verwiesen, daß die Möglichkeit der Arbeitnehmer, Mitforscher zu sein, in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich ausgeprägt und in der Umsetzungsforschung noch am ehesten gegeben sei<sup>21)</sup>.

Gerade die zuletzt zitierte Kontroverse zeigt, daß die Konzeption der arbeitnehmerorientierten Wissenschaft durch Diskussionen weiterentwickelt werden kann, aber vor allem durch die Forschungsprojekte selbst. Daß hier auf ein Forschungsprojekt verwiesen wird, in dem es ganz wesentlich um Lernprozesse von abhängig Beschäftigten geht, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Arbeiterbildung ganz allgemein, die schon stets ein Feld arbeitnehmerorientierter Vorgehensweisen war und an der sich die Probleme der Kooperation ebenso darstellen lassen wie die der arbeitnehmerorientierten Wissenschaft.

### III. Arbeitnehmerorientierung der Wissenschaft am Beispiel der Bildungsarbeit

Wenn es einen Bereich der Arbeiterbewegung gibt, in dem die Zusammenarbeit der Wissenschaftler mit den Arbeitern und ihren Organisationen schon eine Tradition hat, dann ist es die Bildungsarbeit. Diese Tradition reicht weit ins 19. Jahrhundert zurück und hatte verschiedene Ausdrucksformen, die von der ersatzweisen Elementarbildung bis zur politischen Bildung reichten. Die Rolle der Bildung bei der Entstehung der Gewerkschaften ist mehrfach dargestellt worden, denn „die Forderung nach einer Bildung, die ‚allgemein‘, d. h. öffentlich und unentgeltlich und also jedermann zugänglich sein sollte, findet sich unter den ersten, die von der jungen, selbst von der gerade erst ins Leben tretenden ‚embryonalen‘ Arbeiterbewegung gestellt worden sind“<sup>22)</sup>.

Es gab stets bürgerliche Intellektuelle, die bereit waren, die Arbeiterbewegung bei der Durchsetzung dieser Forderung zu unterstützen; aus dieser Kooperation entstand bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die politische Arbeiterbildung. Es waren bürgerliche Intellektuelle, die „im wesentlichen die

‚bildnerische Vorleistung‘ erbracht (haben), die den organisatorischen Zusammenschluß der Arbeiterschaft um die Mitte des vorigen Jahrhunderts überhaupt erst möglich machte. Sie tragen entscheidend dazu bei, daß der Begriff des ‚Proletariats‘ nicht mehr nur einen neu sich formierenden Stand bezeichnete, sondern programmatischen Charakter annahm, daß sich ein ‚proletarisches Bewußtsein‘ bildete.“<sup>23)</sup> In den folgenden Jahrzehnten haben wissenschaftlich qualifizierte Vertreter des Bürgertums ganz wesentlichen Anteil an dem Ausbau eines wirkungsvollen Bildungswesens in den Organisationen der Arbeiterbewegung gehabt.

Auch nach 1918/19 waren es die Bildungsprobleme der Arbeiter und ihrer Funktionäre in den Organen der Interessenvertretung, die Wissenschaftler, Arbeitnehmer und Gewerkschaften zusammenführten. Die Öffnung der Universitäten für Gewerkschafter, wie z. B. in Köln und Münster, geschah, um diesen die

<sup>20)</sup> A. a. O., S. 342.

<sup>21)</sup> Gerhard Bosch, Bruno Zwingemann, Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Arbeitnehmern, in: Die Mitbestimmung, 28. Jg., 2/1982, S. 73.

<sup>22)</sup> Hildegard Feidel-Mertz, Zur Ideologie der Arbeiterbildung, Frankfurt am Main 1972, S. 19.

<sup>23)</sup> A. a. O., S. 70.

<sup>18)</sup> Bodo Zeuner, Kooperation von Wissenschaft und Arbeitnehmern auf unterster Ebene, in: Mitbestimmungsgespräch 10/1981, S. 341.

<sup>19)</sup> A. a. O., S. 341.

dringend notwendigen Bildungsmöglichkeiten einzuräumen. Lange bevor sich die wissenschaftliche Forschung den spezifischen Problemen der Arbeitnehmer zuzuwenden bereit war, wagten Teile der Universität als Einrichtung der Lehre so etwas wie eine soziale Öffnung.

In diesen Zusammenhang gehört auch die aktive Mitarbeit von namhaften Wissenschaftlern in Einrichtungen der Arbeiterbildung. Stellvertretend für andere sei hier nur an Hermann Heller, Ernst Fraenkel und Fritz Borinski erinnert, die sich in der Arbeiterbildung einen ebenso bedeutsamen Namen gemacht haben wie in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit als Forscher und Hochschullehrer.

Daß die Bildungsarbeit ein Bereich ist, der für die Kooperation von Wissenschaftlern und Arbeitnehmern geradezu prädestiniert ist, hängt mit seinen Gegenstandsbereichen zusammen: Zum einen erfordern die Inhalte der Bildungsarbeit oft jenen Sachverstand, der nur durch eine wissenschaftliche Ausbildung erworben werden kann. Das wird bei juristischen Problemen ebenso deutlich wie bei Fragen wirtschaftlicher Zusammenhänge oder moderner Technologien.

Zum anderen ist die Aufgabe des Lehrens — die Vermittlungsproblematik allgemein — so vielschichtig, daß der Verzicht auf wissenschaftlich ermittelte und entwickelte Methoden die Arbeiterbildung vor große Probleme stellen würde. Hier soll keineswegs einer — problematischen — Pädagogisierung der Arbeiterbildung das Wort geredet werden, aber dennoch hat die Erfahrung gezeigt, daß der Erfolg von Bildungsarbeit von der Qualität der Methoden ganz entscheidend abhängt. Das gilt insbesondere für jene Bereiche der Arbeiterbildung, die nicht nur dabei verharren wollen, Handlungsrezepte zu „lehren“, sondern mit dem Anspruch auftreten, ein kritisches Bewußtsein von der sozialen, wirtschaftlichen Wirklichkeit zu vermitteln. Dort, wo Theorie als Teil der Praxis begriffen wird, stellen sich der Bildungsarbeit große Probleme. Ohne die solidarische Kooperation mit Wissenschaftlern sind sie nur schwer lösbar.

Genau an diesem Punkt ergab sich auch nach 1945 eine der fruchtbarsten Kooperationsprozesse zwischen Gewerkschaftern und Wissenschaftlern. Eine der wichtigsten Konzeptionen der Arbeiterbildung entstand aus der Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Gewerkschaftern im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Als Oskar Negt gegen

Ende der sechziger Jahre seine Konzeption der Arbeiterbildung unter dem Titel „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ vorlegte, handelte es sich um das Ergebnis der Mitarbeit eines Wissenschaftlers in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall. Darauf hat Oskar Negt Jahre danach ausdrücklich hingewiesen<sup>24)</sup>.

Diese Konzeption war für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und darüber hinaus auch für die Erwachsenenbildung schlechthin von außergewöhnlicher Bedeutung. Der Versuch, sie umzusetzen, war für weite Bereiche der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit lange Zeit bestimmend gewesen. Viele der danach entwickelten Ansätze wurden in der Auseinandersetzung mit dieser Konzeption gewonnen. Die Ausgangsfrage bei diesen Projekten war meist die Frage, wie jene erfahrbaren Konflikte der Teilnehmer inhaltlich weiterentwickelt und auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen hin untersucht werden müssen, damit diese als Strukturkonflikte der bestehenden Gesellschaft erkannt werden und somit Lernen erst ermöglicht wird, Lernprozesse an und mit den Alltagserfahrungen der Teilnehmer — diese spezifische Form der Teilnehmerorientierung ist, wenn man so will, ein arbeitnehmerorientiertes Element dieser Konzeption von Arbeiterbildung.

Da es bei der Umsetzung dieser Konzeption in der Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Schwierigkeiten gegeben hatte, sahen sich die Gewerkschaften veranlaßt, neue Konzepte zu entwickeln. Dabei haben sie Vorgehensweisen entwickelt, die später in die Konzeption der arbeitnehmerorientierten Wissenschaft eingeflossen sind. Das trifft beispielsweise für das Modellseminarprojekt der IG Metall zu, das von 1973 bis 1978 am Bildungszentrum der IG Metall in Sprockhövel realisiert wurde. Dabei ging es um die Erarbeitung eines Curriculums für die Qualifikation von Betriebsratsmitgliedern nach § 37 Abs. 7 Betriebsverfassungsgesetz. Ausgehend von den Erfahrungen mit dem „Erfahrungsansatz“, wie jene Variante der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit genannt wurde, die sich an der Negtschen Konzeption des „Exemplarischen Lernens“ zu orientieren versuchte, sollten Grundzüge einer neuen Konzeption erarbeitet werden, die den erweiterten Ansprüchen der

<sup>24)</sup> Oskar Negt, *Marxismus und Arbeiterbildung — Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern*, in: A. Brock u. a. (Hrsg.), *Arbeiterbildung*, Reinbek 1978, S. 48f.

Teilnehmer an die Vermittlung von Handlungswissen gerecht werden konnte.

Die Projektgruppe, die damit beauftragt wurde, setzte sich aus Wissenschaftlern und Mitarbeitern der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zusammen. Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleituntersuchung bestanden zum einen in der Ermittlung von Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern; zum anderen bestanden sie in der lerntheoretischen Fundierung des Seminarmodells und in einem Beitrag zur lernpsychologischen Strukturierung der Lerngegenstände.

Die Forschungsmethoden entsprachen den Prinzipien der intervenierenden Aktionsforschung, d. h. Forschungsaufgaben wurden in Kooperation mit den pädagogischen Mitarbeitern festgelegt, die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses wurden gemeinsam erörtert und die Umsetzung der Ergebnisse war Gegenstand kooperativer Diskussionen. „Dieser Prozeß“, so heißt es im Abschlußbericht der sozialwissenschaftlichen Begleituntersuchung, „warf bei der kontinuierlichen und lang genug andauernden Kooperation mit der Referentengruppe keine unüberwindbaren Probleme auf. Es fand ein wechselseitiger Lernprozeß zwischen Referenten und Wissenschaftlern statt.“<sup>25)</sup>

Die in diesem Projekt praktizierte Arbeitnehmerorientierung beschränkte sich allerdings nicht nur auf eine Orientierung an den Interessen der Gewerkschaft als Träger der Bildungsveranstaltungen, sie schließt vielmehr die Teilnehmer selbst mit ein. Deren Bildungserwartungen wurden in umfangreichen Diskussionen ermittelt und zum bestimmenden Konstruktionsprinzip des Curriculums. Die Abstimmung der Seminarthemen mit den Teilnehmern und die Ermittlung und Einfügung ihrer Seminarerwartungen ist Bestandteil des Seminarmodells. Die solchermaßen in praxisnaher Kooperation mit Wissenschaftlern entwickelten Lehr- und Lernprinzipien haben nach Abschluß dieses Projektes, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert wurde, Eingang in verschiedene andere Seminarmodelle gefunden. Auch dieser Transfer von Erkenntnissen in andere Seminare, insbesondere in solche, die auf örtlicher Ebene von nebenberuflichen Referenten durchgeführt werden, vollzog sich

kooperativ unter Einbeziehung derer, die jene Seminare durchführen müssen.

Das „Sprockhövler Modellseminar“ gilt weit hin als beispielhaft für ein gelungenes Kooperationsprojekt zwischen Gewerkschaft und Wissenschaft. Die Ergebnisse dieses kooperativen Projekts haben auf vielfältige Weise ihre Umsetzung in der Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gefunden. Dort, aber auch in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, haben sie Diskussionen angeregt, die teilweise immer noch mit großer Heftigkeit geführt werden. Der Deutungsmusteransatz und das Prinzip des Anschlußlernens als Ergebnisse dieses Projekts haben ihre Anwendung gefunden, haben aber auch Kritik provoziert. Vor allem die curriculare Strenge, mit der dieser neue Ansatz in differenziert ausformulierten Leitfäden für den Seminarverlauf seinen Ausdruck fand, provozierte den Vorwurf, gewerkschaftliche Bildungsarbeit verliere damit ihre Teilnehmerorientierung und erstarre in traditionellen Vorgehensweisen. Es zeigte sich aber ebenso, daß in der Umsetzung und kritischen Reflexion dieser Ergebnisse die gewerkschaftliche Bildungsarbeit neue Vorgehensweisen hervorbringt. Insofern läßt sich sagen, daß dieses Projekt erfolgreich war, denn es hat weit in die gewerkschaftliche Organisation hineingewirkt und dort deutlich gemacht, daß Wissenschaft und Arbeitnehmer mit ihren Gewerkschaften traditionell gewachsene Distanzen zu überbrücken vermögen und gut miteinander arbeiten können.

Ein entsprechender Problemdruck einerseits, aber auch die positiven Erfahrungen der IG Metall aus diesem Projekt haben den Boden für ein Kooperationsvorhaben im Bereich der Arbeiterbildung bereitet, das nicht mehr auf Projektebene angesiedelt ist und auch nicht mehr zeitlich begrenzt ist. Aus dem Kooperationsvertrag zwischen der IG Metall und der Ruhr-Universität Bochum ist ein Forschungsinstitut hervorgegangen, das sich mit Fragen der Arbeiterbildung befaßt.

Das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung e. V. (FAB) in Recklinghausen ist eine Neugründung besonderer Art, weil damit die Kooperation zwischen Gewerkschaft und Wissenschaft eine neue Qualität angenommen hat. Aber das besondere besteht nicht nur darin, daß eine Industriegewerkschaft und eine Hochschule sich entschlossen haben, gemeinsam ein Forschungsinstitut zu gründen und zu betreiben. Außergewöhnlich daran ist auch

<sup>25)</sup> Gisela Dybowski, Wilke Thomssen, Praxis und Weiterbildung, Bremen 1982, S. 9.



die aktive Unterstützung dieser Kooperations-einrichtung durch den Staat, in diesem Fall durch die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen, die den Hauptanteil der finanziellen Förderung übernommen hat. Hier zeigt sich, daß der Kooperation von Hochschule und Gewerkschaft auf staatlicher Seite ebenso große Priorität eingeräumt wird wie den Problemen der Arbeiterbildung. Es sollte nicht verschwiegen werden, daß diese Priorität von einer breiten politischen Mehrheit getragen wird, denn der Landtag in Düsseldorf hat die Institutsgründung einstimmig befürwortet.

Den Auftrag des neu gegründeten Forschungsinstituts umriß der ehemalige nordrhein-westfälische Wissenschaftsminister in seiner Rede auf der Gründungsversammlung im April 1980 dahingehend, daß das Institut „auf Arbeiterbildung und nicht einfach auf Arbeitnehmerbildung“ ausgerichtet sei. Damit ist gemeint, das Institut soll bewußt an Tradition und Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung anknüpfen. Der Begriff der Arbeiterbildung dürfe dabei nicht zu eng gefaßt werden: Er solle zum einen nicht nur auf die Arbeiter selbst eingegrenzt werden, sondern auch ihre Familienangehörigen einbeziehen, zum anderen müsse unter Bildung auch Sprechfähigkeit und Kultur verstanden werden. Ausdrücklich hob der Minister die Notwendigkeit eines handlungs- und umsetzungsbezogenen Forschungsansatzes hervor. Die Wirklichkeit der arbeitenden Menschen solle „in den Blick der Wissenschaft“ genommen werden. Dieses Verhältnis von „Wissenschaft und Wirklichkeit“ sei in besonderer Weise auf Kooperation verwiesen — mit den wissenschaftlichen Einrichtungen im Ruhrgebiet ebenso wie mit den Organisationen der Arbeiterbewegung, in erster Linie also mit den Gewerkschaften. Dieser Anspruch hat auch bei der Zusammensetzung des Trägervereins den Ausschlag gegeben: Neben IG Metall, Ruhruniversität und Land Nordrhein-Westfalen gehören ihm der DGB-Landesbezirk NRW, die Hans-Böckler-Stiftung, Arbeit und Leben NRW sowie die Stadt Recklinghausen als Mitglieder an, die mit zum Teil beträchtlichen Mitteln den Haushalt des Instituts finanzieren.

Der Kooperationsgedanke, der in der Gründungsversammlung formuliert wurde, ist in der Satzung des FAB noch einmal aufgegriffen worden: Dort ist festgelegt, daß die Ruhr-Universität und die IG Metall den geschäftsführenden Vorstand des Trägervereins bilden. Dasselbe gilt für die Institutsleitung: Auch hier arbeiten ein Gewerkschaftler und ein

Vertreter der Ruhr-Universität kollegial zusammen.

Fragt man nach den konkreten Aufgaben des Instituts, das im April 1981 seine Tätigkeit aufgenommen hat, so können die Mitarbeiter zum einen auf die Traditionsbindung verweisen, die der Gründungsauftrag ausdrücklich hervorhebt; andererseits ergeben sich die Aufgaben aus den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Arbeitnehmer und ihrer Familien.

Arbeiterbildung, die sich der Tradition der deutschen Arbeiterbewegung verpflichtet weiß, zugleich aber auch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die objektive und subjektive Lage der Arbeiter zu berücksichtigen sucht, wird in der Befähigung zu individuellem und kollektivem Handeln auf der Basis selbständiger Auseinandersetzung mit politischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Wirklichkeit ihr zentrales Ziel sehen. Dies schließt die Entfaltung eines kritischen Bewußtseins der kollektiven Lage abhängig Beschäftigter ein. Angesichts der ökonomisch-technologischen Wandlungsprozesse und wachsender Entfremdung in vielen Lebensbereichen hat Arbeiterbildung die Funktion zu verhindern — und dies ist das zentrale Anliegen der Arbeiterbewegung immer gewesen —, daß Arbeitnehmer zu Objekten der gesellschaftlichen Prozesse herabsinken, von angeblichen Sachzwängen ökonomisch-technologischer Prozesse überwältigt und politisch entmündigt werden. Arbeiterbildung soll nicht nur die gesellschaftlichen Strukturen und Veränderungen bewußt machen, sondern diese auch als gestaltbar erweisen und die Fähigkeit entwickeln, auf diese einzuwirken, damit sie den Interessen der abhängig Beschäftigten entsprechen, um damit demokratischer Selbstbestimmung den Weg zu bereiten.

Angesichts der gegenwärtigen ökonomischen Krise, die von vielen Arbeitern und ihren Familien als drastische Verschlechterung ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen erfahren wird, wächst die Bedeutung der Arbeiterbildung, weil sie nicht nur zur subjektiven und objektiven Bewältigung dieser Situation beitragen kann, sondern auch das Gegenmacht-potential der Arbeiter und ihrer Familien in den Gewerkschaften und in anderen solidarischen Organisationsformen zu stärken vermag.

Die Gewerkschaften sind heute zwar der wichtigste Träger von Arbeiterbildung. Geht man allerdings davon aus, daß die Gewerk-

schaften in Deutschland stets mehr als nur ein Interessenverband zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen waren, dann erweitern sich die traditionellen Schutz- und Gegenmachtbemühungen zu einem Aufgabenkomplex, der grundsätzlich alle Fragen einer menschenwürdigen Existenz in der gegenwärtigen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung berührt. Diese Entwicklung stellt die gewerkschaftliche Bildungsarbeit vor neue Aufgaben, denn die Beschränkung auf betriebliche Probleme erscheint fragwürdig und die Öffnung für neue Erfahrungsbereiche, die außerhalb der Betriebe angesiedelt sind (in der Familie oder im Wohnbereich z. B.), wird immer dringender notwendig. Dabei wird sie kaum auf wissenschaftlich vermittelte Vorgehensweisen verzichten können.

Schon jetzt gibt es eine Reihe verschiedener Trägereinrichtungen, die teils überregional, teils auf Stadtteilebene den Arbeitern und ihren Familien, vor allem auch Jugendlichen, Arbeitslosen und Frauen, Bildungsangebote machen. In jüngster Zeit hat besonders die Arbeiterjugend autonome Organisationsformen hervorgebracht, die zwar keine systematische Bildungsarbeit vorsehen, deren Bedeutung als Ort nichtinstitutionellen und selbstorganisierten Lernens dennoch nicht gering geschätzt werden darf.

Betrachtet man das Bild, das die Arbeiterbildung insgesamt bietet, so erscheint es in mehrfacher Beziehung unbefriedigend. Die Defizite sind offensichtlich:

- Geringe Kommunikation der Träger verhindert den Transfer wichtiger Erfahrungen;
- enge Zielgruppenorientierung führt dazu, daß große Teile der Arbeiterschaft von Maßnahmen der Arbeiterbildung nicht erreicht werden;
- große gesellschaftliche Probleme wie die Beherrschbarkeit neuer Technologien, das Verhältnis von Wachstum und Ökologie, die Abwendung weiter Teile der Arbeiterjugend von allgemeinverbindlichen Normen (um nur einige zu nennen) sind von der Arbeiterbildung nur unzureichend aufgegriffen worden;
- zwar hat die Arbeiterbildung, vor allem die gewerkschaftliche, eine Reihe bedeutender Ansätze und Konzeptionen hervorgebracht, aber ihre Umsetzung leidet unter dem Mangel aktualisierter Vorgehensweisen, deren Entwicklung ohne wissenschaftlich vermittelte Kommunikation offenbar sehr schwer ist;
- trotz intensiver Methodendiskussion sind zahlreiche Fragen nach wie vor ungeklärt: die

nach den Entstehungsbedingungen von Motivationen, die Relevanz von Deutungsmustern, die Leistungsfähigkeit von offenen und geschlossenen Vorgehensweisen, das Verhältnis von Alltagslernen und Schulungslernen, die subjektive und lebensgeschichtliche Bedeutung von Lerngegenständen für die Teilnehmer u. a. m.

Die Liste der Defizite und Probleme läßt sich unschwer verlängern und differenzieren. Wissenschaftliche Forschung zur Arbeiterbildung findet hier umfangreiche Arbeitsfelder vor.

Das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung wird sich insbesondere vier großen Arbeitsfeldern zuwenden:

*1. Theorie und Geschichte der Arbeiterbildung:* Wissenschaftliche Bemühung um Arbeiterbildung hat die Entwicklung der Theorie und Praxis der Arbeiterbildung im Zusammenhang der Gesellschaftsgeschichte mit dem Ziel zu rekonstruieren, gegenwärtige Theorie und Praxis der Arbeiterbildung der Reflexion zu unterziehen und weiterzuentwickeln. Die Geschichte bietet ein Reservoir für Konzepte und Strategien der Arbeiterbildung, auch wenn diese sich nicht einfach auf die Gegenwart übertragen lassen. Die Aufarbeitung der Geschichte der Arbeiterbildung kann die heutige Diskussion anregen und eine Präzisierung der gegenwärtigen Probleme und Lösungsmodelle erleichtern.

*2. Erforschung der Bildungssituation von Arbeitern:* Bildungsmotivation und Bildungsverhalten bei Arbeitern werden ganz entscheidend von Bedingungsfaktoren wie klassenspezifischer Sozialisation, Schulerfahrungen, Wohn- und Arbeitsverhältnisse, Freizeitgewohnheiten und Sprachproblemen bestimmt. Gelernt wird nicht nur in institutionalisierten Lernsituationen, sondern auch im Alltag, am Arbeitsplatz, im Verein und in der Familie. Über die Entstehung, Ausprägung und Wirkungsweise dieser Faktoren und deren Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen ist bisher wenig bekannt.

Das Forschungsinstitut sieht in der wissenschaftlichen Bearbeitung dieser Probleme eine zentrale Aufgabe. Ein umfangreiches Projekt zur Bildungsmotivation von Industriearbeitern und eines zur Bildungswirkung von Arbeitervereinen sind dazu vorgesehen. Im Rahmen dieses Arbeitsfeldes wird es aber auch darum gehen, die positiven Momente von Arbeiterkultur, wo sie noch oder wieder vorhanden sind, zu erfassen und für die Arbei-

terbildung, aber auch darüber hinaus für das gesamte Bildungssystem zu nutzen.

**3. Entwicklung und Erprobung von Modellen:** Besonders in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sind eine Fülle verschiedener Seminarmodelle erarbeitet worden. Gerade die Kontroverse über Sinn und Nutzen von Leitfäden zeigt, daß beim gegenwärtigen Forschungsstand kaum empirisch fundierte Aussagen über die angemessene Gestaltung von Lernprozessen der Arbeiterbildung möglich sind. Aber selbst da, wo die Verwendung von straffen Leitfäden sich als lernhemmend erweist, wird man kaum auf Modelle verzichten können. Über Lernprozesse mit verschiedenen Zielgruppen und unter spezifischen Bedingungen mögen Erfahrungen vorliegen, die weiterzugeben sind, ohne daß gleich eine Einengung der Lernvorgänge durch strikte Vorgaben daraus entstehen muß. Insbesondere die Frage, wie Vorgehensweisen nicht institutionellen und selbstorganisierten Lernens aussehen könnten, ist bisher nur ansatzweise beantwortet worden. Es kann kein Zweifel bestehen, daß es in der Arbeiterbildung in großem Maße an geeigneten Arbeitsmaterialien und didaktischen Arbeiten fehlt. Das gilt vor allem für zwei Bereiche der Arbeiterbildung, die am Forschungsinstitut Schwerpunkte der Arbeit sind: die stadtteilnahe Arbeiterbildung und die Qualifizierung von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern der Arbeiterbildung.

In den Zusammenhang dieses Arbeitsfeldes gehört auch die „Laiengeschichtsforschung“, also jener Ansatz, der die historischen Entwicklungen mit Hilfe der Betroffenen aus ihren Erinnerungen und Erfahrungen zu rekonstruieren versucht. Es ist beabsichtigt, „oral history“ auch als methodischen Ansatz der Arbeiterbildung zu einem Schwerpunkt der Institutsarbeit zu machen.

**4. Dokumentation:** Die mangelnde Transparenz der Praxis von Arbeiterbildung und die unübersichtliche wissenschaftliche Diskussion über diesen Bildungsbereich weist der Dokumentation von Arbeiterbildung eine bedeutende Aufgabe zu. Das breite Spektrum von Theorieansätzen, die verstreut vorhandenen Bildungskonzepte und Modelle, die Verschiedenartigkeit der Inhalte und Organisationsformen und -strukturen, die Pluralität der Träger und die Heterogenität der Zielgruppen von Arbeiterbildung erschweren einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Theo-

rie und Praxis sowie über Entwicklungstendenzen und Forschungslücken. Die Dokumentation dieses Ist-Standes stellt daher eine wesentliche Voraussetzung für die Forschung zur Arbeiterbildung dar. Dabei muß eine Dokumentation, die sich einem arbeitnehmerorientierten Wissenschaftsverständnis verpflichtet weiß, in den Kriterien zur Beschaffung, Sammlung und Aufbereitung der Informationen nicht nur den Bedürfnissen wissenschaftlicher Forschung, sondern auch den Anforderungen der Praxis Rechnung tragen.

Was den Forschungsbegriff und die am FAB zu entwickelnden Methoden betrifft, so macht der Gründungsauftrag deutlich, daß Forschung im Rahmen des Instituts den Kriterien arbeitnehmerorientierter Wissenschaft zu entsprechen hat. Das bedeutet: Interessenbezug, kooperative Vorgehensweisen und Praxisbezug sind unverzichtbare Orientierungspunkte wissenschaftlicher Arbeit am FAB. Allerdings zeigt sich in einer Veröffentlichung des Forschungsinstituts deutlich, daß hier Arbeiterorientierung sich nicht nur auf die Gewerkschaften beschränkt, sondern die Arbeitnehmer unmittelbar einschließt:

„In der Forschungsarbeit über Arbeiterbildung kommt der Interessenbezug insbesondere dadurch zum Ausdruck, daß die Prioritätensetzung in der Auswahl von Forschungsfeldern unter Berücksichtigung der Forschungslage nach den — freilich stets zu interpretierenden — Interessen der Arbeitnehmer und ihrer Organisationen erfolgt.“ Die kooperative Methode wird verstanden als Beteiligung von Arbeitnehmern „auf allen Stufen des Forschungsprozesses.“ „Allerdings ist es wichtig, daß wissenschaftliche Forschung und Praxis, deren Differenz unaufhebbar ist, sich ihrer spezifischen Fähigkeiten und Grenzen bewußt bleiben.“ Was den Praxisbezug betrifft, so wird die Umsetzung der Forschungsergebnisse „als Teil des Forschungsprozesses begriffen“. Es wird zugleich auf die Notwendigkeit theoretischer Reflexion verwiesen: „Auch praxisorientierte Forschung muß in wissenschaftlicher wie in gesellschaftspolitischer Hinsicht in historisch-theoretische Zusammenhänge eingeordnet werden, will sie nicht in perspektivlosem Pragmatismus versinken.“<sup>26)</sup>

<sup>26)</sup> Aspekte der Forschungsarbeit, in: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung e. V. (Hrsg.), Beiträge, Informationen, Kommentare, Jg. 1, 2/82, S. 13f.

Wenn hier das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen größeren Raum in der Darstellung eingenommen hat, so soll nicht der Blick auf diejenigen Einrichtungen versperrt werden, die schon seit längerer Zeit wissenschaftliche Forschung betreiben, die arbeitnehmerorientiert in weitestem Sinne ist. Es ist vor allem an die Kooperation Arbeiterkammer — Universität Bremen, und hier besonders an die „Zentralstelle für die Durchführung des Kooperationsvertrages“ zu denken, die im Laufe der letzten Jahre eine Reihe wichtiger Forschungsergebnisse über Lebens- und Arbeitsbedingungen der Arbeitnehmer und zu Fragen der Arbeiterbildung vorgelegt hat. Aber auch die Zusammenarbeit von Gewerkschaften und Universitäten in Oldenburg, Marburg und Saarbrücken hat zu Ergebnissen geführt, deren Arbeitnehmersorientierung außer Zweifel steht. Und schließlich ist auf das „Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut des DGB“ zu verweisen, dessen einzige Aufgabe die Forschung für die Gewerkschaften im Interesse der Arbeitnehmer ist.

Wenn man alle Einrichtungen und Projekte der Kooperation zwischen Gewerkschaften und Hochschule zusammenfaßt, dann ergibt sich eine beträchtliche Anzahl<sup>27)</sup>. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß es sich hier um Anfänge handelt, die immer noch singulär sind — verglichen etwa mit den etablierten Formen der Zusammenarbeit der Hochschulen mit der Industrie. Die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche sind

exemplarisch für diese Richtung der Kooperation.

Es ist übrigens erstaunlich, daß diese Art der Zusammenarbeit längst allseits akzeptiert wird, während sich die Kooperation der Gewerkschaften mit den Hochschulen immer noch vielen Anfeindungen und Verdächtigungen ausgesetzt sieht. Inwieweit die in diesen Kooperationsbeziehungen angewandten Forschungsmethoden auch innerhalb der Hochschule Zustimmung finden, steht dahin.

Um so wichtiger ist es, eine Institutsneugründung zur Kenntnis zu nehmen, die entgegen der üblichen Gewohnheiten von einem gesellschaftlichen Konsens getragen wird. Ob er auch hält, wenn die ersten Ergebnisse vorliegen, wird abzuwarten sein. Denn mit Hans Preiss, dem für Bildungsfragen zuständigen Mitglied des IG Metall-Vorstands, ist immer wieder darauf hinzuweisen, „daß das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht so einfach zu gestalten sein wird, daß die Universität ausschließlich für die Theorie und die (Gewerkschaft) ausschließlich für die Praxis kompetent ist. Ein solches Verständnis würde unserer Zusammenarbeit einen falschen Akzent geben. Denn: Die wissenschaftlich fundierte Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung war und ist eine unverzichtbare Waffe des wirtschaftlichen und politischen Kampfes. Diese Waffe ist in vielen Generationen geschmiedet worden. Die Wissenschaft kann sich das praktische und theoretische Erbe der Arbeiterbewegung nicht aus toten Büchern aneignen. Dazu braucht es der lebendigen Aussprache.“<sup>28)</sup>

<sup>27)</sup> Vgl. hierzu die Darstellungen in Hans-Dieter Bamberg, Hans Jürgen Kröger, Reinhard Kuhlmann (Hrsg.), Hochschulen und Gewerkschaften, Köln 1979.

<sup>28)</sup> Hans Preiss, Zum Kooperationsvertrag der IG Metall mit der Ruhr-Universität Bochum, in: Hans-Dieter Bamberg, Hans Jürgen Kröger, Reinhard Kuhlmann, a. a. O.

## **Hans-Joachim Kornadt: Aktuelle Probleme des Bildungswesens in den achtziger Jahren**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/82, S. 3—14

Das Bildungswesen der Bundesrepublik hat seit den sechziger Jahren eine Reihe tiefgreifender Wandlungen erfahren. Aus den eingetretenen Veränderungen — ursprünglich eingeleitet unter Zielsetzungen wie „Abwendung der Bildungskatastrophe“ und „Chancengleichheit“ — sowie gewandelten Rahmenbedingungen hat sich nun eine Reihe von Problemen für die achtziger und neunziger Jahre ergeben. Sie reichen von den Lehr- und Forschungsbedingungen der Massenuniversität, den schwieriger gewordenen Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem über die Verschlechterung der Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Forschungslage bis hin zu den Zielen von Ausbildung und Erziehung, dem hier zugrundeliegenden Menschenbild und zur Integration der Jugend in die Gesellschaft. Es wird allmählich immer deutlicher, daß Bildungspolitik um so mehr mit dem Risiko unabsehbarer Neben- und Folgewirkungen behaftet ist, je tiefer und abrupter die Änderungen sind, die die Politik in diesem komplizierten sozialen Gefüge vornimmt, aber auch je mehr das Bildungswesen zum Instrument für andere politische Ziele wird.

## **Felix von Cube: Die Oberstufenreform — ein Zankapfel der Bildungspolitik**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/82, S. 15—23

Die 1972 von der KMK beschlossene und seit einigen Jahren praktizierte reformierte Oberstufe stößt auf eine geradezu chaotische Vielfalt an Kritik. Dies ist darauf zurückzuführen, daß zum einen die Ziele kritisiert werden, zum anderen die Strategie oder die Organisation, und daß die Kritik von unterschiedlichen politischen Standpunkten aus geübt wird. Versucht man, in die Reform selbst und in die vielfältige Kritik Ordnung und System zu bringen, so ergibt sich folgender Zusammenhang:

Geht man vom Ziel des produktiven und (selbst)kritischen Menschen aus, so erweist sich die Oberstufenreform in ihren strategischen Schritten: Stoffbeschränkung, Wahlmöglichkeit, philosophische Vertiefung, strukturelle Allgemeinbildung und Didaktik des wissenschaftlichen Denkens als unbedingt notwendig. Zugleich lassen sich an diesem System die Fehler erkennen, die bei der Realisation der Reform gemacht wurden und werden. Auch die kritischen Einwände lassen sich ordnen — und zwar danach, ob sich die Kritik gegen die Ziele richtet oder gegen die Verwirklichung und danach, von welchem politischen Raster aus beurteilt wird. Dabei zeigt sich, daß christlich-konservative Politiker eher die Grundsätze der Reform kritisieren, sozialdemokratische mit der praktizierten Reform im wesentlichen einverstanden sind und liberale Politiker tatsächliche Abweichungen von der Reform kritisieren.

Die systematische Darstellung der Reform und deren Kritik zeigt somit auf, wie die Oberstufenreform zu realisieren ist, wenn man die Ziele dieser Reform bejaht und sie zeigt auf, wie sie zu realisieren wäre, wenn man andere Ziele verfolgt.

## **Kurt Johansson: Aspekte einer „arbeitnehmerorientierten Wissenschaft“. Die Bildungsarbeit als Wegbereiter einer Kooperation von Arbeitnehmern und Wissenschaft**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/82, S. 25—37

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Arbeitnehmern, zwischen Hochschule und Gewerkschaften, ist „traditionell gestört“ (H. O. Vetter). Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie ergeben sich zum einen aus der problematischen Rolle, in der die Wissenschaft im Alltag des Betriebes den Arbeitnehmern entgegentritt, sie sind aber auch in der traditionellen Verweigerung der deutschen Universität zu suchen, sich den Arbeitnehmern und ihren Problemen zu öffnen. Diese ablehnende Haltung der Universität gegenüber den Arbeitnehmern hat im großen und ganzen die historischen Erschütterungen der letzten 50 Jahre überdauert und ist erst in den letzten Jahren brüchig geworden. Unter dem Eindruck tiefgreifender Strukturveränderungen an den Hochschulen, besonders aber im Beschäftigungssystem, wuchs in vielen Hochschulen die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Arbeitnehmern und ihren Gewerkschaften. In verschiedenen Kooperationsverträgen zwischen Hochschulen und Gewerkschaft fand diese Annäherung ihren Ausdruck.

Wie jedoch die Praxis gemeinsamer Projekte im Rahmen derartiger Kooperationsverträge zeigt, gibt es Schwierigkeiten, die aus den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Institutionen entstehen. Unübersehbar ist, daß traditionelle wissenschaftliche Methoden sich in kooperativen Vorhaben als hinderlich erweisen. Deshalb ist der Versuch gemacht worden, Ansätze zu einer Konzeption arbeitnehmerorientierter Wissenschaft zu entwickeln. Dieser Versuch ist über Anfänge noch nicht hinausgekommen und hat auch mancherlei Kritik auf sich gezogen; dennoch dokumentiert sich darin der Anspruch der Gewerkschaften, die Interessen und Probleme der Arbeitnehmer stärker als bisher in das Blickfeld wissenschaftlicher Tätigkeit zu rücken. So hoffnungsvoll angesichts dieser Entwicklung die Kooperationsansätze zwischen Wissenschaft und Arbeitnehmern auch erscheinen mögen, unübersehbar ist ihr Randdasein. Weite Teile der Hochschulen, und das gilt besonders für die ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fachbereiche, sind zu einer Kooperation mit den Gewerkschaften nicht bereit. Die Interessenbindung an die Industrie steht hier offenbar einer Kooperation in anderer Richtung im Wege.

Ein Ausnahmehereich im Bildungssystem war stets die Arbeiterbildung. Hier fanden sich bereits im 19. Jahrhundert Wissenschaftler und Arbeitnehmer in deren Organisationen zusammen. In den Jahren der Weimarer Republik öffnete sich partiell sogar die Universität den Ansprüchen der Gewerkschaften und auch nach 1945 ergaben sich in diesem Bereich erste langfristige Kooperationsansätze. Diese haben sich im Laufe der Jahre zu umfangreichen Kooperationsprojekten entwickelt, deren Finanzierung nicht selten aus öffentlichen Mitteln erfolgt. Beispielhaft läßt sich diese Vorreiterrolle der Arbeiterbildung bei der Kooperation zwischen Wissenschaft und Arbeitnehmern am Beispiel von zwei Vorhaben darstellen, die in den letzten Jahren verwirklicht wurden. Da ist einmal das „Sprockhövler Modellseminar“ der IG Metall, ein Curriculum-Projekt, das mit breiter wissenschaftlicher Unterstützung und Kooperation und mit finanzieller Förderung durch das BMBW durchgeführt wurde. Zum anderen ist aus dem Kooperationsvertrag der IG Metall mit der Ruhr-Universität Bochum ein Forschungsinstitut hervorgegangen, das sich mit finanzieller Förderung durch die Landesregierung Nordrhein-Westfalens Problemen der Arbeiterbildung zuwendet. Gerade an dem zuletzt genannten Beispiel zeigt sich, wie auch in anderen Kooperationsprojekten, daß Wissenschaft sich in Kooperation mit den Arbeitnehmern und ihren Gewerkschaften sehr gut zu entfalten vermag, weil sie die Möglichkeit gewinnt, sich neuen Arbeitsfeldern zuzuwenden.