

## Gelingt uns die Schulreform?

*Anmerkungen zu dem Schulreformvorschlag des Deutschen Ausschusses*

### I.

Die deutsche Schule ist reformbedürftig. Dieser Satz ist für den, der die deutsche Schule kennt, eine Banalität, was nicht ausschließt, daß er dennoch richtig ist. Diese Reformbedürftigkeit muß nicht unbedingt Schuld der Schule sein, wengleich bei der naturgemäß konservativen Wesensart der Schule schlechthin und der deutschen Schule im besonderen eine solche Schuld nicht gänzlich verneint werden kann. Sie ist aber in einem weit größeren Maße „Schuld“ der gesellschaftlichen Umwälzungen, die seit der Jahrhundertwende sichtbar eingesetzt haben und noch längst nicht an ihr Ende gekommen sind. Die Schule muß, wie jede beliebige andere Institution unserer Gesellschaft auch, deren Strukturwandel nachvollziehen, wenn sie nicht in einen hoffnungslosen Zwiespalt mit der Gesellschaft geraten will. Mit anderen Worten: Solange dieser Strukturwandel unserer Gesellschaft andauert — und es ist, wie gesagt, noch nicht das geringste Zeichen einer Konsolidierung zu sehen —, solange muß auch die Schule stetig um- und weitergebildet werden. Die Forderung, die hier und da in einem begreiflichen Ärger erhoben wird, man solle endlich die Schule zur Ruhe kommen lassen, ist an die falsche Adresse gerichtet. Denn wie kann die Schule zur Ruhe kommen, wenn die Gesellschaft noch immer in Unruhe steckt? Eine Beendigung der Schulreform setzt eine Beendigung des Strukturwandels der Gesellschaft voraus — indem man das ausspricht, erweist es sich als utopisch.

Was also an Schulreform heute (wie in den letzten 50 Jahren und mindestens auch in den nächsten 50 Jahren) geleistet werden kann, aber auch als ein notwendiges Mindestmaß geleistet werden muß, ist ein ständiges Flickwerk. Es ist sinnlos, völlig sinnlos, perfektionierte Reformpläne aufzustellen, die noch dazu auf Grund rein arithmetischer Kompromisse zwischen den einzelnen Schulfächern zustande kommen und den Status quo ante der deutschen Schule festhalten wollen, wie es z. B. die „Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule“ in ihrem Vorschlag tut<sup>1</sup>). Ober solche Pläne muß man zur Tagesordnung übergehen, weil sie wirklichkeitsfremde Utopien auf die Vergangenheit hin sind.

Anders jedoch verhält es sich mit dem Reformplan, den nach bald fünfjähriger Vorarbeit der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ im April d. J. vorgelegt hat<sup>2</sup>). Prof. *Hans Wenke*, ehemaliges Mitglied des Ausschusses und ehemaliger Kultussenator von Hamburg, hat am 26. 4. 1959 im Westdeutschen Rundfunk den Plan einer ersten kritischen Sicht unterzogen<sup>3</sup>). Die wenigen halb- und inoffiziellen Äußerungen einiger Kultusminister waren keineswegs freundlich. So sagte Dr. *Storz*, Kultusminister von Baden-Württemberg, in dem Rahmenplan sei mehr von Soziologie als von Pädagogik die Rede — was zwar stimmt (siehe unten), was aber ein recht abwegiges Gegenargument ist (siehe oben). Denn wenn etwas an diesem Rahmenplan uneingeschränkt zu loben ist, dann dies, daß er die Schule nicht mehr, wie es so oft geschieht, als pädagogische oder kastalische Provinz versteht, die nach ihrer „Eigengesetzlichkeit“ lebt und deshalb nicht nach der realen, und das heißt also auch: sozialen und politischen Existenzform des Menschen zu fragen brauchte, sondern daß er sie in den Gesamtzusammenhang der westdeutschen Gesellschaft heute einordnet. Das, was Minister Storz rügt, ist also gerade ein, wenn nicht das Positivum des Plans. Dies vorausgeschickt, werden wir zwei Fragen an diesen Plan zu richten haben: einmal, ob die Analyse der Situation, in der sich die deutsche

1) „Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien“, vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule, Springer-Verlag 1958.

2) „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“. Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 14. Februar 1959. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1959.

3) Prof. Hans Wenke: „Es geht um die Schule von morgen.“ Veröffentlicht in „Die Welt“ Nr. 101 vom 1./2. Mai 1959.

## GELINGT UNS DIE SCHULREFORM?

Schule befindet, sachlich zutrifft, zum ändern, ob aus dieser Analyse die sachlich richtigen Folgerungen für die künftige Schule gezogen werden. Der Erörterung dieser beiden Fragen sei eine knappe Skizze des Planes selbst vorausgeschickt.

### II.

Der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses geht von drei „Hauptthesen“ aus: „1. Die unterschiedlichen Bildungsanforderungen . . . und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit des Nachwuchses zwingen dazu, an drei Bildungszielen . . . festzuhalten: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren. Der Schulaufbau . . . muß deshalb drei Wege der Bildung öffnen . . . 2. Die Pflicht zu sozialer Gerechtigkeit und der vermehrte Bedarf der modernen Gesellschaft an höher gebildetem Nachwuchs machen es nötig, jedem Kinde den Weg zu öffnen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht. . . 3. Der Schulaufbau muß das Seinige dazu beitragen, die geistige Einheit des Volkes in den elementaren Grunderfahrungen, Übungen und Einsichten kräftig zu erhalten . . .“ (S. 16).

Aus diesen drei Hauptthesen, die wohl ohne weiteres zu bejahen sind, ergibt sich dann geradezu von selbst die Gliederung des Schulaufbaues. Nach einer vierjährigen Grundschule folgt eine zweijährige „Förderstufe“ (5. und 6. Schuljahr), in der alle Kinder zusammenbleiben und auch überwiegend gemeinsam unterrichtet werden; aber gleichzeitig laufen getrennte Kurse, in denen sich die verschiedenen Begabungen klären, sichtbar machen und bewähren können. Erst nach dieser Förderstufe gabelt sich das Schulwesen, und zwar 1. in die „Hauptschule“ (bisheriges 7. und 8. Schuljahr der Volksschule, wozu noch im Laufe der Zeit ein 9. und 10. Schuljahr treten sollen), 2. in die „Realschule“ (7.—11., bisher 5.—10. Schuljahr), die mit der „Mittleren Reife“ abschließt, und 3. in das „Gymnasium“ (7.—13., bisher 5.—13. Schuljahr), das sich seinerseits in einen naturwissenschaftlichen und sprachlichen Zweig gabelt.

Zu dieser klaren organisatorischen Dreigliederung tritt nun als etwas überraschend Neues ein vierter Schultyp: die „Studienschule“. Sie beginnt bereits nach dem 4. Grundschuljahr, also vor der Förderstufe, und umfaßt somit das 5.—13. Schuljahr (wie das bisherige Gymnasium). Diese Studienschule soll „in besonderem Maße zu den geschichtlichen Quellen unserer Kultur führen“ und nach einer besonderen, scharfen Eignungsprüfung jene Kinder aufnehmen, „die schon im letzten Grundschuljahr erkennen lassen, daß sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die Hochschulreife erreichen werden“ (S. 18).

Der Rahmenplan weist also zwei wesentlich neue Dinge auf: die zweijährige Förderstufe zwischen Grundschule und Oberschule sowie die grundständige, d. h. unmittelbar nach der Grundschule einsetzende Studienschule. Die Förderstufe soll bewirken, daß jedes Kind seiner Begabung gemäß zu seinem Recht kommt, und daß es nicht schon im Alter von 10 Jahren auf Grund einer recht unzureichenden Ausleseprüfung von ein oder zwei Tagen auf eine Schulart verpflichtet wird, der es dann auf Gedeih und Verderb verbunden bleiben muß. Die Studienschule soll die früh und eindeutig erkennbaren intellektuellen Begabungen aufnehmen und als eine Art Eliteschule (dieser Ausdruck selbst taucht im Rahmenplan nicht auf) die abendländische Überlieferung auf der Grundlage der antiken Kultur fortsetzen. Eine Neuregelung der Versetzungen und des Überganges zwischen den Schultypen vervollständigt den organisatorischen Entwurf.

### III.

Soweit der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses in seiner Struktur. Wie wird er begründet? Gleich auf der ersten Seite wird ausgesprochen, „daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten 50 Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben“. Daraus ergibt sich „die Notwendigkeit, das gesamte Er-

ziehungswesen immer wieder zu überprüfen“ (S. 2). Diese Veränderung der Gesellschaftsstruktur bewirkt, daß „die moderne Gesellschaft für ihren Bestand und ihre Entwicklung mehr Nachwuchs mit gehobener Schulbildung als bisher braucht“ (S. 9). Die Mobilität der Gesellschaft und der Aufstiegswille des einzelnen führen dazu, daß „die Lebenschancen . . . immer mehr schon bei einer gehobenen Schulbildung gesucht werden“ (S. 8).

Dies sind gewissermaßen die Fakten, von denen der Deutsche Ausschuß ausgeht, und die er nicht von diesem oder jenem Standpunkt aus beurteilt, sondern eben als Fakten zur Kenntnis nimmt. In den Einzelabschnitten über die Schultypen werden diese Gegebenheiten, bezogen auf den jeweiligen Schultyp, genauer angesprochen, und es gibt in diesem Rahmenplan ganze Passagen, denen man nur aus innerster Seele zustimmen kann. Die kühnen Formulierungen verblüffen oft deswegen so sehr, weil sie einen Sachverhalt beim Namen nennen, der sonst nur in siebenmal verklausulierten, die mimosenhafte Empfindlichkeit des Lehrerstandes gebührend berücksichtigenden Sätzen abgehandelt wird. Hier aber heißt es z. B. bei der Erörterung der Hochschulreife lapidar: „Mit der fortschreitenden Spezialisierung der Einzelwissenschaften ist dieses Ideal zerbrochen“, nämlich das Ideal „eines alle Wissensbereiche umfassenden einheitlichen Wissenschafts-systems“ (S. 39), und wenige Zeilen später: „Die Einheit der Wahrheit wird geahnt und geglaubt; sie ist aber in der Form der objektiven Wissenschaft nicht darstellbar und nicht lehrbar.“ Damit wird von allem überlieferten Schulhumanismus Abschied genommen, durch den sich „schon in seinem Anfang das traditionelle Bildungsziel des Gymnasiums in einem Mißverhältnis zu den Anforderungen der neuen Zeit“ befand (S. 44). Dieser Gedanke, konsequent weiterverfolgt, führt zu der Forderung, daß das neue Gymnasium „auf die Bildungsaufgaben unserer Gesellschaft eine sachlich begründete und redliche Antwort geben soll. Dies ist nur möglich, wenn aus der Erkenntnis der wesentlichen Strukturen der technischen Zivilisation und ihrer Gesellschaft das Verhältnis zwischen Bildung und Arbeitswelt, zwischen den Sphären der Kultur und der Realien neu untersucht und die Stellung des Menschen in der ‚künstlichen‘ Welt der Wissenschaft und Technik ehrlich verstanden wird“ (S. 45).

Diese wenigen Belege für eine tief eindringende Analyse unserer Situation im Bereich der Bildung mögen hier genügen. Sie kennzeichnen die Gesinnung einer durchgängig nüchternen, kritischen und ideologiefreien Geistigkeit, die das wertvolle Überlieferte zu bewahren und das wertvolle Neue zu erwerben trachtet. Sie berechtigen auch zu der Hoffnung, daß nun ein Plan vorgelegt wird, der bei dem täglichen Geschäft der Erziehung und Bildung unserer Kinder diesen Einsichten in die Realität gerecht wird. Darf man ebenso uneingeschränkt, wie man jener Situationsanalyse zustimmt, auch dem vorgelegten Plan zustimmen? Wir wollen uns die Antwort auf diese Frage nicht leicht machen; vor allem wollen wir uns nicht von vorgefaßten Meinungen bestimmen lassen, sondern den Text selber sprechen lassen und dann zusehen, was von seiner Antwort zu halten ist.

#### IV.

In der Einleitung setzt sich der Deutsche Ausschuß selber zwei Beschränkungen seiner Aufgabe, indem er das berufsbildende Schulwesen, die Hochschule und den Zweiten Bildungsweg ausklammert und nur die Schulorganisation, nicht jedoch die Bildungsinhalte behandelt. Dazu wäre wohl manches zu sagen, es möge aber hier unerörtert bleiben. Anders steht es mit dem dritten Gesichtspunkt der Einleitung. „Das westdeutsche Schulwesen“, so heißt es dort (S. 1), „bleibt einer Vielzahl sich widersprechender Forderungen ausgesetzt, die von seiten der Elternschaft, der Hochschulen, der Wirtschaft, der Berufs- und Fachverbände, der Standesorganisationen und anderer Mächte in Staat und Gesellschaft geltend gemacht werden“ — wiederum eine Tatsache, die wir zur Kenntnis nehmen müssen. Aber dann heißt es im Text weiter: „Diesem Widerstreit

partikulärer Interessen stellt der Ausschuß in seinen Vorschlägen eine Ordnung des Schulwesens gegenüber, die auf einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung beruht und der Entwicklung unserer Kultur und unserer pädagogischen Einsicht gerecht wird.“ Heißt das nun nicht, im Widerspruch zu dem vorhergehenden Satz, daß diese partikulären Interessen illegitim sind? Wird aber nicht, im Gegenteil, in diesen partikulären Interessen die Ordnung - oder auch die Un-Ordnung - unserer Gesellschaft sichtbar? Und woher weiß der Deutsche Ausschuß, daß seine Ordnung „auf einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung beruht“? Hier wird ein Pathos spürbar, das nicht mehr das fraglos überzeugende Pathos einer Sachgegebenheit, sondern das fragwürdige Pathos einer sich selbst absolut setzenden Weltanschauung ist — ein recht häufiges Ereignis in Pädagogenkreisen. Sollte es etwa so sein, daß, nach Thema und Stil zu urteilen, die Analyse unserer Bildungssituation, der wir so uneingeschränkt zustimmen konnten, von einer Gruppe der Nichtpädagogen, die Nichtberücksichtigung dieser Analyse aber in bestimmten konkreten Vorschlägen von einer Pädagogengruppe stammt? Prof. *Wenke* hat schon darauf hingewiesen, daß in einem Teil des Textes „die Beschreibung (nämlich der Studienschule) — im Unterschied zu dem sehr nüchternen Stil der übrigen Darlegungen — geradezu hymnische und feierliche Formen annimmt“. Gewiß, der Ausschuß faßt seine Beschlüsse einstimmig. Kein Mensch wird annehmen, daß alle seine 20 Mitglieder von Anfang an einer Meinung sind. Man wird sich zusammenraufen, man wird Kompromisse schließen, und das ist in der Ordnung. Geht es aber an, daß die zweite Hälfte des Kompromisses die erste desavouiert? Wir müssen die Frage hier stehenlassen und erst einmal den Text weiter verfolgen.

Liest man die Ausführungen zu den einzelnen Schultypen (S. 23 ff.), so kann man dem, was über die Grundschule, die Förderstufe, die Hauptschule und die Realschule gesagt wird, fast Wort für Wort zustimmen. (Kleinere Differenzen müssen einer Fachdiskussion überlassen bleiben.) Hier wird in der Tat die theoretische Einsicht der Analyse unserer Bildungssituation in schulisch vertretbare und verwirklichte Praxis umgesetzt. Das Elend unserer Volksschule besteht doch darin, daß nach dem 4. Schuljahr ein sehr großer Teil der theoretisch begabten Kinder in die höhere Schule abwandert; was zurückbleibt, wird dann oft nur als „Rest“ empfunden und empfindet sich z. T. selber so — das bittere Wort von der „Auspowerung“ der Volksschule zeugt davon. Dem entspricht das Elend der höheren Schule: eine zweitägige Aufnahmeprüfung ergibt bei den negativen wie auch bei den positiven Entscheidungen notwendigerweise erhebliche Fehlurteile, mit der Folge, daß nur  $\frac{1}{5}$  der Sextaner zum Abitur kommt — der wahrlich nicht kleine „Rest“ von  $\frac{4}{5}$  bleibt unterwegs hängen und scheidet mit einer abgebrochenen Schulbildung vorzeitig aus (die „Tertia-Reife“!), was oft genug eine Tragödie für Kinder und Eltern, immer aber ein Verlust für die Gesellschaft ist. Die früher vorgeschlagene Lösung, alle Kinder 6 oder 8 Jahre zusammenzulassen und dann erst eine höhere Schule aufzustocken, wäre eine Roßkur, weil dann die wirklich Begabten in der fruchtbarsten Zeit ihrer Lernfähigkeit nicht die Förderung erführen, die sie brauchen, um ihre mögliche Leistungshöhe auch tatsächlich zu erreichen — und auch das wäre eine Tragödie für die Kinder und ein Verlust für die Gesellschaft.

Hier zeigt der Vorschlag des Deutschen Ausschusses einen gangbaren Weg, auf dem dieses Elend beider Schularten weitgehend vermieden werden kann. Denn in einer zweijährigen, in sich differenzierten Förderstufe können nach menschlichem Ermessen alle Begabungen sichtbar werden und gleichzeitig im notwendigen Umfang gefördert werden. Nicht nur widerfährt den Kindern also Gerechtigkeit, indem jedes das bekommt, was es braucht, und nicht nur wird die höhere Schule von den nichtgeeigneten Schülern befreit und also für ihre eigene Aufgabe entlastet, sondern auch die zwei- und hoffentlich bald vierjährige Hauptschule erhält einen neuen und positiven Sinn. Versorgt sie doch

dann nicht mehr einfach nur den „Rest“, weil die Schulpflicht das so vorschreibt, sondern erhält sie doch jetzt Schüler, die auf ein bestimmtes Bildungs- und Ausbildungsziel hin ausgesucht sind.

Damit diese Dinge gutgehen, wird es allerdings notwendig sein, die Ratschläge und Warnungen des Gutachtens in bezug auf die Förderstufe und die Hauptschule zu beachten (S. 24 ff. und S. 53 ff.). Denn es gibt eine Fülle von technischen, pädagogischen und psychologischen Schwierigkeiten, unter denen die Lehrerfrage wahrlich nicht die geringste ist, und es sollte auch nicht der Einwand von Prof. *Wenke* übergangen werden, das Ausleseverfahren der Förderstufe verstoße gegen die Artikel 2 und 12 des Grundgesetzes (Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf freie Wahl der Ausbildungsstätte). Alles in allem aber kann der Vorschlag der Förderstufe und Hauptschule nicht warm genug begrüßt werden — er wird wohl nur von jenen abgelehnt werden, die Bildung noch immer mit intellektueller Frühdressur verwechseln —, und es wäre dringend zu wünschen, wenn die Öffentlichkeit, die Länderparlamente und die Ständige Konferenz der Kultusminister so rasch wie möglich darangingen, alle sachlichen, personellen und finanziellen Voraussetzungen für diese Reform zu schaffen.

Hingegen wird der Vorschlag zur Umgestaltung des höheren Schulwesens auf starke Kritik stoßen. Lassen wir bei der Erörterung die zwar verständlichen, aber oft falsch angesetzten antihumanistischen wie auch die „in hymnischer Sprache“ vorgebrachten prohumanistischen Argumente beiseite und befragen wir statt dessen wieder den Text. Aus Raumgründen wollen wir uns dabei auf einen Gesichtspunkt beschränken, ohne deswegen die anderen für gering zu achten.

Zu Beginn des Abschnittes „Die höheren Schulen“ wird deren doppelter Auftrag dargestellt: „Einerseits muß die höhere Schule den ständig wachsenden Bedarf der modernen Zivilisation an qualifizierten Nachwuchskräften decken; zum anderen steht sie nach wie vor im Dienst ihres alten Bildungszieles: die Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur“ (S. 31). Folgerichtig heißt es S. 32: „Wir brauchen dringend einen breiten Nachwuchs für den rasch steigenden Bedarf der technischen Welt, aber wir dürfen den Eintritt in diese Welt nicht mit einer Verkürzung unserer geistigen und geschichtlichen Dimensionen erkaufen.“ Und noch deutlicher auf S. 33: „Bildung, die an den neuen Möglichkeiten und Erfordernissen der modernen Welt orientiert ist, muß auch aus den Kräften leben, aus denen unsere Kultur erwachsen ist; ebenso muß Bildung, die zu den Quellen unserer Kultur hinabsteigt, offen sein für die moderne Welt, in der diese Kultur sich zu bewähren hat.“

Es gibt wohl keine Beschreibung, die die dialektische Aufgabe der Bildung knapper und eindringlicher wiedergibt. Die ganze innere Spannung wird darin eingefangen, die heute das Leben der europäisch-amerikanischen Welt ausmacht, und die nicht nur ausgehalten, sondern auch ausgetragen werden muß, wenn es gut mit uns weitergehen soll. Diese dialektische Spannung befindet sich und wirkt in jedem einzelnen von uns, zwar unterschiedlich je nach Geisteskraft und Interessenrichtung des privaten und beruflichen Lebens, aber dennoch einheitlich, insofern wir alle die Erben unserer Geschichte sind, der wir nicht entfliehen können. Es kommt also darauf an, daß auch der einzelne, sofern er geistige Verantwortung für die Gesamtheit zu übernehmen bereit ist (und das ist Teilhabe an der Bildung), die dialektische Spannung an sich erfährt und bewältigt. Das heißt praktisch: Er muß an sich selbst, mit Hilfe der Schule, jene doppelte Aufgabe an sich leisten, die der Rahmenplan in den eben zitierten Stellen so klar und überzeugend ausspricht. Das aber muß für ein und denselben Menschen an einer und derselben Schule geschehen, ist doch diese doppelte Aufgabe eine dialektische Einheit, die sofort in einen trivialen Gegensatz auseinandergerissen würde, wollte man These und Antithese jeweils für sich und in einer besonderen Schule behandeln.

Was aber schlägt der Deutsche Ausschuß vor? Er schlägt vor, die Aufgabe, deren dialektische Einheit er eben noch in so eindringlichen und überzeugenden Worten ein-

sichtig gemacht hat, auf zwei verschiedene Schultypen aufzuteilen. Ziel des Gymnasiums soll „die Reife zur Bewährung in der modernen Arbeitswelt“ sein, Ziel der Studienschule, „die klassischen Gehalte unserer Kultur zu überliefern“ (S. 35). Man muß zugeben, daß diese beiden Schultypen „für das Ganze unseres Bildungswesens“ einander ergänzen (S. 35), aber diese Ergänzung ist doch nur rein organisatorisch. Worauf es wesentlich ankommt, und was der Deutsche Ausschuß ja selbst so klar als dialektische Einheit darstellt, ist doch gerade, diese dialektische Einheit unserer heutigen Bildungsaufgabe *in ein und demselben Menschen* Wirklichkeit werden zu lassen. Was nützt es dem einzelnen, und was nützt es unserer Gesellschaft, wenn vier Fünftel der höheren Schüler im Gymnasium zur modernen Arbeitswelt und ein Fünftel oder noch weniger zur klassischen Kultur geführt werden? Glaubt man im Ernst, das eine Fünftel „klassisch“ gebildeter Schüler würde die vier Fünftel „modern“ gebildeter Schüler vor der „Vermassung“ retten oder mit ihnen zusammen, als die vollen fünf Fünftel, jene dialektische Einheit verwirklichen? Und selbst wenn man das annimmt — wie sollte es konkret vor sich gehen, wenn doch keine der beiden Schülergruppen organisatorisch, räumlich, menschlich der anderen begegnet, ganz zu schweigen von den verschiedenen Unterrichtsstoffen, die sie schließlich (im wahrsten Sinne des Wortes) verschiedene Sprachen sprechen lassen?

Die Einheit des Bildungsbewußtseins unserer Zeit ist nicht dadurch zu schaffen, daß man die beiden Gegensätze „geschichtliche Überlieferung“ und „moderne Arbeitswelt“ (von denen übrigens gar nicht recht einzusehen ist, weshalb sie Gegensätze sein sollen) *organisatorisch* addiert. Sie ist nur zu schaffen, wenn in ein und demselben Schultyp ein und demselben Menschen diese Einheit der Bildung als dialektische, d. h. einander widerstrebende und gleichzeitig einander bedingende Einheit zweier (oder mehrerer) Elemente menschlicher Existenz einsichtig gemacht wird. Dazu müssen aber *alle* diese Elemente gekannt, erfahren, begriffen werden — und zwar immer wieder von ein und demselben Menschen, nicht von der anonymen Gesamtorganisation unseres Bildungswesens.

Wir bejahen mit aller Entschiedenheit die doppelte Aufgabe der Bildung in unserer Zeit, wie der Deutsche Ausschuß sie darlegt. Wir sind mit ihm der Meinung, daß die Preisgabe des ersten oder des zweiten Teiles dieser Aufgabe tatsächlich eine „Verkürzung unserer geistigen und geschichtlichen Dimensionen“ bedeuten würde. Wir pflichten ihm geradezu leidenschaftlich darin bei, daß „eine Bildung ohne Mathematik und Naturwissenschaften und ohne politische Orientierung heute nicht möglich“ ist, und daß es „ebensowenig eine deutsche Bildung ohne Goethe und ohne einen Grundstock geschichtlicher Kenntnisse und Einsichten geben“ kann (S. 33). Aus eben dieser innersten Zustimmung zur Aufgabe halten wir es für unmöglich, dem Vorschlag zuzustimmen, diese doppelte Aufgabe zu trennen und sie zwei verschiedenen Schultypen zuzuordnen. Es gehört keinerlei Prophetengabe dazu, vorauszusagen, daß in kürzester Zeit sich das Gymnasium zu einer rein pragmatischen Ausbildungsstätte und die Studienschule sich zu einer Eliteschule, zu einem Supergymnasium entwickeln würde, und daß der dann entstehende Dünkel der „Techniker“ einerseits, der „Humanisten“ andererseits, die doch gemeinsam die erhoffte Einheit des Bildungsbewußtseins herzustellen hätten, die heute schon gefährlich große Kluft zwischen beiden „Bildungen“ nur hoffnungslos verbreitern und verewigen würde.

V.

Es ist hier nicht der Ort, Gegenvorschläge zu machen, wie es auch nicht möglich war, zu erörtern, weshalb trotz den häufigen Hinweisen auf die Arbeitswelt nicht die Arbeit als ein konstitutives Element der künftigen Bildung gesehen wird — und das angesichts des erregenden Experimentes der „polytechnischen Bildung“, das sich vor unser aller Augen abspielt. „Auf Kompromisse“, so sagt der Deutsche Ausschuß auf S. 33, „kann man keine Bildung gründen“ — wahr gesprochen! Wir fürchten aber, daß der Vorschlag der Studienschule auf einem solchen Kompromiß beruht (die Gegenleistung ist wohl die

## HEINRICH BAUER

Reform des unteren und mittleren Schulwesens), durch den das bisherige humanistische Gymnasium, das der Reform am dringendsten bedarf, von eben dieser Reform ausdrücklich ausgeklammert wird. Es wäre ein nationales Unglück, wenn durch den Widerstand gegen die Studienschule, der mit Recht zu erwarten ist, der ganze Reformvorschlag des Deutschen Ausschusses abgelehnt werden würde. Die nach fünfjähriger Arbeit vorgelegten Vorschläge über Grundschule, Förderstufe, Hauptschule und Realschule sind so bedeutsam, so wirklichkeitsgerecht und so den Anforderungen unserer Zeit und unserer Gesellschaft entsprechend, daß unbedingt alles darangesetzt werden sollte, sie in schulische Wirklichkeit umzusetzen. Es wird Zeit, Geduld und auch Geld brauchen, das zu tun; aber die Schwierigkeiten, diese drei aufzubringen, dürfen keinen Grund dafür abgeben, es nicht zu tun. Denn was an Bildungssystemen und Bildungsinhalten vom Westen und vom Osten her auf uns zukommt, sollte uns Anlaß genug sein, uns nicht auf den sowieso fragwürdigen Lorbeeren unserer Bildungsgeschichte auszuruhen, sondern den eigenen Weg in die Zukunft zu gehen. Ihn uns auf weite Strecken für das untere und mittlere Schulwesen gezeigt zu haben, dafür müssen wir den Mitgliedern des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aufrichtig danken.