

Ingrid Lohmann

Zur Analyse und Geschichte der Reform des niederen Schulwesens

I.

Jede Reformvorstellung, die sich auf die Hauptschule bezieht und von ihrer grundsätzlichen Überholtheit wie von der des dreigliedrigen Schulsystems insgesamt ausgeht, steht vor einem theoretischen Dilemma. Sie wird zwar einerseits, von verschiedenen Argumentationsebenen her, die Möglichkeit einer Reform der Hauptschule, die deren Hauptprobleme und die ihrer Absolventen zu lösen vermöchte, bestreiten, sei es aus der Perspektive von Chancengleichheit oder von Verwissenschaftlichung der subjektiven und objektiven Faktoren des Unterrichts. Beiden Ansprüchen an Schulreform, so könnte man aufzeigen, sind im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems Grenzen gesetzt, die in der Hauptschule am engsten gezogen sind. Auf der anderen Seite löst ein wissenschaftlich abgesicherter Nachweis der Unmöglichkeit, die Probleme der Hauptschule und der Hauptschüler, sofern sie im Bildungssystem verursacht sind, auch in der Hauptschule selbst zu lösen, keine der bestehenden praktischen Schwierigkeiten. Wenn diese dagegen theoretisch einbezogen werden sollen, dann ist dem Dilemma nur dadurch zu entgehen, daß in der faktischen Veränderung des niederen Schulwesens diejenigen Momente ausfindig gemacht werden, die nicht beim Konstatieren gesteigener Selektions- und Loyalisierungsfunktionen stehenzubleiben zwingen.

Der gemeinsame methodologische Nenner des größten Teils der gegenwärtigen schultheoretischen Erklärungsansätze ist jedoch die Überbetonung und Vereinseitigung der sozialökonomischen Formbestimmtheit von Schule. Dementsprechend wird als analytischer Bezugsrahmen die kategoriale Ebene der kapitalistischen Produktionsweise herangezogen. Die Ansätze, die sich auf diese Ebene beschränken, sind insbesondere in der Nachfolge der *Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors* entwickelt worden; sie kommen regelmäßig nicht weiter als bis zur Reproduktionsfunktion von Schule für das Kapital. In ihren verschiedenen Varianten mündet die funktionale Analyse in im einzelnen unterschiedlich betonte und akzentuierte Auffassungen vom Primat der Qualifikations-, Sozialisations- oder Selektionsfunktion von Schule. Ihnen allen, und das gilt auch für die These vom Qualifikationsprimat, haftet ein mehr oder minder ausgeprägtes Maß an polit-ökonomischem Reduktionismus an.

Daß die Blickwinkelverkürzung auf Funktionen des Bildungssystems vornehmlich seit dem *Ende der Bildungsreform* stattfindet, hat zwar seine Logik, bringt aber in der Analyse des Bildungsreformverlaufs nicht /32:/ grundsätzlich weiter. Unter einer vergleichbaren Perspektive ist gegen das Axiom von der technisch-ökonomischen Determiniertheit von Arbeitsformen, Beschäftigungsstrukturen und Bildungsbedarf eingewandt worden, daß das Dilemma der Bildungsreformer in der Inkonsistenz und Widersprüchlichkeit ihres theoretischen Bezugs auf das 'Beschäftigungssystem' liegt:

„sowohl die unkritisch hoffnungsvolle Hinwendung zu diesem, solange der als unvermeidlich sich darstellende Wandel von Berufsstruktur und Qualifikationsbedarf ein sehr starkes Argument für das Aufbrechen verkrusteter Bildungsstrukturen und die Expansion von weiterführenden Schulen und Hochschulen lieferte; aber auch die fast beschwörerisch anmutende Anrufung der 'Entkoppelung', sobald die gleichen Argumentationen zur Garotte von quantitativer Expansion und damit qualitativer Reform des Bildungssystems zu werden drohen.“¹

Das sowohl von der These der Subordination von Bildung unter Beschäftigung wie von der Entkopplungsthese herbeigeführte theoretische Dilemma rührt sicher weniger daher, daß überhaupt Beziehungen zwischen Produktionsbereich und Bildungssystem angenommen und empirisch untersucht werden, sondern hängt zusammen mit der Theorieebene, von der her Forschungen angeleitet, deren Ergebnisse zusammengefaßt und politische Forderungen an Bildungsreform begründet werden.

Im Unterschied zu der eben zitierten Analyse, die sich den Nachweis einer Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem zum Ziel setzt, soll hier versucht werden, die Analyse der Reformgeschichte des niederen Schulwesens auf die Veränderung seines Bildungsbegriffs hin zuzuspitzen. Damit rückt die Tatsache, daß mit der Reform der Volksschuloberstufe zur Hauptschule die 'volkstümliche Bildung' abgeschafft worden ist, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Hinwendung zu einer produktionsorientierten Allgemeinbildung,² wie sie die Einführung der Arbeitslehre anzeigt, stößt jedoch - unter heutiger Perspektive betrachtet - auf erhebliche Schwierigkeiten. Hauptziel der Reform war ja, daß die Absolventen der Hauptschule besser als bisher auf die künftige Berufswelt vorbereitet und für den Übergang ins Arbeitsleben und bestimmte Berufe besser ausgebildet sein sollten als die Absolventen der anderen allgemeinbildenden Schulen. Die Probe aufs Exempel bietet sich gegenwärtig, seit nämlich im Zuge einer sich verschlechternden Arbeitsmarktlage und knapper werdender Lehrstellen den Hauptschülern Realschüler und Gymnasiasten bei der Stellenvergabe vorgezogen werden. Wenn auch die heutigen externen Bedingungen des Schulsystems für die damaligen Reformer nicht antizipierbar gewesen sein mochten, so erweist sich doch allein an diesem Sachverhalt, daß die primäre Absicht der Reform destruiert worden ist.

II.

Von der Arbeit der Planungskommission Hauptschule in Nordrhein-Westfalen berichtete Wolfgang Klafki damals, daß einige Kommissions- /33:/ mitglieder gerne Gelegenheit gehabt hatten, sich mit der Alternativkonzeption *Gesamtschule* näher zu befassen. Schulpolitische Vorentscheidungen der Landesregierung zwangen die Planungskommission jedoch, ihre Arbeitsergebnisse schneller als ursprünglich geplant vorzulegen, denn nachdem im Schuljahr 1967/68 an etwa 250 Schulen die 'Hauptschule der weiterführenden Bildung' als Schulversuch eingerichtet worden war, sollte gemäß dem *timing* der Landesregierung die allgemeine Einführung der Hauptschule schon 1968/69 stattfinden. Klafki berichtet weiter, daß aufgrund dieser Verkürzung des Planungszeitraumes vorgesehene Abstimmungen der Lehrplanentwürfe mit den Fachvertretern aller Pädagogischen Hochschulen des Landes und zwischen den Vertretern benachbarter Fachbereiche teilweise nicht durchgeführt werden konnten; für die Ausbildung von Lehrern der 'Arbeitslehre - Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt' bestanden überhaupt noch keine Studiengänge. Wie man Jahre später weiß, wird der Unterricht in diesem Fach, das den Kern der inhaltlichen Reform der Schule ausmachen sollte, größtenteils immer noch von fachfremden Lehrern erteilt.

Unter Verweis auf laufende Schulversuche mit Gesamtschulen in Hessen, Berlin und Baden-Württemberg macht Klafki deutlich, daß die Planungskommission ihre Arbeit als in einen Schulreformprozeß eingebunden verstand, der nicht im Rahmen der überkommenen Dreigliedrigkeit der Schulstruktur festgeschrieben werden konnte. Diese an die Bildungsreform geknüpfte Erwartung einer sukzessiven Überwindung des dreigliedrigen Schulwesens ist enttäuscht worden. Die Regierungen der Bundesländer empfanden nicht den „Anachronismus, ...das Bildungswesen auf einer gleichsam vorwissenschaftlichen Entwicklungsstufe festhalten zu wollen“,³ sondern hatten - gegen die beginnende Diskussion um die Gesamtschule - Fakten gesetzt, deren Konsequenzen für die weitere Entwicklung des niederen Schulwesens bekannt sind.

Die Anlässe für die Reform des niederen Schulwesens, die mit der Einrichtung der Hauptschule nach 1965 ihren vorläufigen Abschluß findet, gehen auf mehrere Faktoren zurück. Zum einen wächst mit der ökonomischen und politischen Stabilisierung der Bundesrepublik das Bedürfnis weiter Teile der Bevölkerung nach Teilhabe am neuerlangten Wohlstand und dessen individueller Sicherung, so daß mit dem steigenden Zustrom zu den höheren Bildungswegen der Verlust der sozialen Dirigierungsfunktion der Volksschuloberstufe (VOS) droht. Zum zweiten findet ungefähr ab 1957/58 der Übergang von der extensiv zur intensiv erweiterten Reproduktion des Kapitals statt, d.h. konventionelle Technologien und quantitativ hoher Arbeitskräftebedarf werden vom Einsatz qualitativ veränderter Technologien und von einem qualitativ veränderten Arbeitskräftebedarf abgelöst. Die Industriesoziologie und verwandte Teildisziplinen führen seit der Mitte der 50er Jahre eine intensive Diskussion um /34:/ die Automation und ihre sozialen Folgen, die auch das Bildungswesen betreffen. Diese Diskussionen haben in der Revision des Bildungsbegriffs des niederen Schulwesens eine beträchtliche Rolle gespielt. Schließlich hat die Systemauseinandersetzung auch in die Bildungspolitik Einzug gehalten. Die ‚Bedrohung aus dem Osten‘ ist für den letztendlichen Vollzug einzelner Reformmaßnahmen nicht unerheblich gewesen.

Die Klagen, die im Laufe der zweiten Hälfte der 50er Jahre über die VOS laut werden, verweisen auf den Mißkredit in der öffentlichen Meinung, in die sie geraten ist. In der Schultheorie werden diese Klagen zum Anstoß einer breiten Rethematisierung des Zusammenhangs von innerer und äußerer Schulreform, für die es zu Zeiten des vordergründigen Funktionierens des Bildungssystems in den Jahren seit 1945 scheinbar wenig Anlaß gab. Rückblicke auf die Geschichte des niederen Schulwesens im 20. Jahrhundert veranlassen zur Feststellung, daß dessen Reform zwar seit der Reichsschulkonferenz von 1920 diskutiert, aber nicht durchgeführt worden sei. Der Anfang vom Ende der Volksschule wird auf den Tag des Inkrafttretens der Weimarer Verfassung zurückdatiert, denn „es ist unbestreitbar, daß trotz der Einführung der Grundschule, die mit der Volksschuloberstufe in einem Schulkörper zusammengefaßt ist, die aus einer ständischen Gesellschaftsstruktur kommende hierarchische Ordnung der deutschen Schulorganisation noch längst nicht überwunden wurde.“⁴

In eine ähnliche Stoßrichtung geht die Feststellung, daß eine grundlegend neue schulpolitische Situation eingetreten sei, „in der vor allem im Hinblick auf die Volksschuloberstufe Teilmaßnahmen und Teilreformen nicht mehr genügen, sondern ein neues Konzept entworfen und in der Durchführung gewagt werden muß, daß in die Zukunft hineingreift...“⁵ Es beginnt die Zeit der internationalen Vergleiche; Roth erinnert an den Rockefeller-Bericht, eine Analyse der Zustände des amerikanischen Schulwesens, in der der Schluß gezogen wird, daß ein Schulwesen in einer Epoche, die derart hohe Anforderungen stelle wie die jetzt beginnende, nicht mehr kleinlich zurechtgeflickt werden dürfe, nur um den Bedürfnissen des Augenblicks gerecht zu

werden: „Es scheint also, daß der Weg der Einzelreformen den veränderten Verhältnissen nicht mehr vollauf gerecht werden kann.“⁶ Das, was hier mit ‚Einzelreformen‘ gemeint ist, bezieht sich auf die zahlreichen unterrichtsgestalterischen, didaktischen und methodischen Experimente, die nach dem Ende des deutschen Faschismus im Rahmen der ‚inneren Schulreform‘ durchgeführt wurden. Sie sollte die 1933 in ihrer Entwicklung unterbrochene Reformpädagogik der Weimarer Republik in veränderter Form wiederaufnehmen, um den Unterricht in der Volksschule der Nachkriegsbedingungen anzupassen, hat aber nicht zu wesentlichen Änderungen des Bildungsbegriffs geführt, dessen ‚Volkstümlichkeit‘ das niedere Schulwesen kennzeichnet.

Die Schultheorie um die sechste Jahrzehntwende bezeichnet dagegen /35:/ notwendige Inhaltsreformen als nicht durchführbar, wenn nicht gleichzeitig eine äußere Schulreform im Sinne einer Veränderung der Schulstruktur stattfindet. Furck resümiert das darin enthaltene Problem später treffend:

„Der Verdacht, daß bildungstheoretische Programmsätze als Instrument zur Verschleierung und Durchsetzung konservativer Interessen genutzt werden, fordert Kritik all der Sätze heraus, mit denen die Einschränkung der gewünschten Veränderung auf die innere Schulreform begründet wird.“⁷

Gleichwohl bleibt das Verständnis dessen, was ‚äußere Schulreform‘ heißen könnte, auf Maßnahmen beschränkt, die den Bestand des niederen Schulwesens prinzipiell nicht berühren. So setzt sich - stellvertretend für viele der damaligen schultheoretischen Äußerungen - z.B. Roth emphatisch für einen ‚Neubeginn‘ ein, verwirft aber gleichzeitig alle Alternativen, die auf eine Überwindung der dreigliedrigen Schulstruktur hinauslaufen könnten, als völlig utopisch. Ähnlich auch der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA), der 1953 gemäß einer Vereinbarung von Bund und Ländern als „Vorstufe der Bildungsplanung“⁸ gegründet worden war. Zu konstatieren, „daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten fünfzig Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben“⁹, hindert den DA nicht, grundsätzlich an der Dreigliedrigkeit festzuhalten. In seiner Antwort auf die zahlreiche Kritik am *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens* heißt es zwar, daß die mobile Gesellschaft sowohl die Strukturen der ständischen als auch die der Klassengesellschaft auflöse, die bestehende Schulstruktur aber noch die Bildungsvorstellungen der ständischen Gesellschaft abbilde: „Hier helfen nur Änderungen des Systems.“¹⁰ Was man als das Anzielen einer fundamentalen Umstrukturierung des Schulwesens mißdeuten könnte, entpuppt sich aber als die dem DA in der Folge auch vielfach vorgeworfene Beschränkung auf mehr oder weniger marginale Maßnahmen wie den Ausbau der Volksschule zur Hauptschule. Sie sollen dazu beitragen, daß

„dann die Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens nicht mehr ein Spiegel einer ständischen Gesellschaftsordnung, sondern vor allem durch die sachliche Funktion der drei Schularten begründet (ist). ...Wenn man sich nicht für eine Form der Einheitsschule entscheiden will, muß man die dann unvermeidlichen Einschränkungen der Durchlässigkeit in Kauf nehmen.“¹¹

Daß die Abwehr gegen jegliche Einheitsschulbestrebungen, die auch im Inland noch wirksam sind, mit dem Einzug der Systemauseinandersetzung in die Bildungspolitik zusammenhängt, wird deutlich, wenn man sich die Begründungen für die Einrichtung des DA ansieht. So sollte seine Arbeit nicht nur dazu dienen, die Jugendlichen vor den „Gefahren materialistischer Verflachung trotz aller sie für viele noch verhüllenden Verlockungen“¹² zu bewahren; sie sollte vielmehr vor allem über den ‚Ei- /36:/ sernen Vorhang‘ hinaus wirksam werden: „Wir werden in unserer Arbeit sehr nachdrücklich an die Deutschen in der Ostzone zu denken haben. Auch für sie arbeiten wir am Gefüge der deutschen Erziehung und Bildung, soweit wir es können.“¹³ Bundesrepublikanischer Alleinvertretungsanspruch, Totalitarismusideologie und die Terminologie des kalten

Kriegs scheinen zu rechtfertigen, „diesen Zwangskonsum von marxistisch-leninistisch-stalinistischer Popularphilosophie und Geschichtsdeutung“ als eine „Zweckverdummung“ durch das Bildungswesen der DDR zu bezeichnen, die „dem zur Weltanschauung erhobenen biologischen Naturalismus der Rosenbergschen Hitlerei nicht nachsteht, ihn in der publizistischen Vereinfachung vielleicht noch übertrifft.“¹⁴ Sie ermöglichen jedenfalls, von der dortigen Errichtung eines Einheitsschulwesens abzulenken.

Demgemäß steht im DA eine Entscheidung gegen die dreigliedrige Schulstruktur nicht zur Debatte; es wird vielmehr unter Berufung auf Bildungstradition und Kulturhoheit der Länder gegen hiesige Forderungen nach Vereinheitlichung¹⁵ gewendet:

„Die Vereinheitlichung des Schulwesens unter den beiden hier genannten Gesichtspunkten unterscheidet sich von einer anders gerichteten, die im Rahmenplan nicht gemeint ist: der Vereinheitlichung durch eine Einheitsschule, die der Differenzierung in verschiedene, gegeneinander klar abgegrenzte Schultypen und Bildungswege der Schüler nur dadurch Rechnung trägt, daß ihnen in den Oberklassen Kurse verschiedener Art zur Wahl angeboten werden und daß sie den Schritt aus der Schule in die Berufsausbildung von verschiedenen Stufen aus tun können. Eine so weit gehende Vereinheitlichung kann den differenzierten Bildungsanforderungen unserer Zeit nicht genügen; ihr gegenüber wäre das Bedenken einer drohenden Niveausenkung berechtigt. Der Ausschuß hat sich gegen sie entschieden.“¹⁶

Indem so Föderalismus gegen Zentralismus und Differenzierung gegen Vereinheitlichung ausgespielt und der Verweis auf die Bildungsreform in den sozialistischen Ländern zum Vorwand für die Aufrechterhaltung der dreigliedrigen Schulstruktur werden, verdienen doch andererseits „die Anstrengungen in den benachbarten Ländern, namentlich des Ostens, die mit der Erfüllung weitreichender Bildungspläne die Zukunft zu sichern trachten, ...ernste Beachtung.“¹⁷ Denn seit aus der Sowjetunion Zahlen über dort verfügbare Naturwissenschaftler, Techniker und Ingenieure bekannt geworden sind, „weiß die westliche Welt, daß die Leistungsfähigkeit des sowjetischen Bildungswesens für sie ebenso bedrohlich ist wie die sowjetische Rüstung.“¹⁸ Der DA verweist auf vorbildliche Klassenfrequenzen in der Sowjetunion, auf Bestrebungen, die Schulzeit erheblich zu verlängern, und auf die Einführung eines Gesetzes in der ‚Sowjetzone‘, wonach die zehnjährige Schulpflicht bis 1964 durchgeführt sein soll.¹⁹

Dennoch ist der Faktor der Systemauseinandersetzung weniger Ursache als Anlaß von Reformen gewesen, die aus systeminternen Entwicklungen /37:/ heraus notwendig wurden und im niederen Schulwesen nicht nur zur Verlängerung der Schulpflichtzeit und zum Aufbau der Hauptschule, sondern auch und vor allem zu einer Veränderung des Bildungsbegriffs und des Fächerkanons geführt haben. Gerade diese Maßnahmen stellen jedoch, bei aller Vorläufigkeit und Beschränktheit, den Kern der Reform des niederen Schulwesens dar.

III.

Die Hervorhebung der Bedeutung, die die Revision des Bildungsbegriffs des niederen Schulwesens gegenüber der ‚volkstümlichen Bildung‘ hat, richtet sich vor allem gegen diejenigen Interpretationen des bisherigen Verlaufs der Bildungsreform, die ihr Augenmerk vorrangig auf staatliche Legitimationsprobleme, auf selektive, loyalisierende und disziplinierende Wirkungen des niederen Schulwesens richten. Sie verleihen ihrer Enttäuschung über das Tempo der Bildungsreform und deren nicht auf den Begriff gebrachte Widersprüchlichkeiten in einigen Fällen dadurch Ausdruck, daß sie die Gründe für das Bestehen des Bildungssystem als nicht mehr existent bezeichnen.

Die Abschaffung der ‚volkstümlichen Bildung‘, die Ansätze zur Verwissenschaftlichung des Unterrichts der Hauptschule, die Einführung des Fachlehrer

prinzips, von Englisch-, Sozialkunde- und Arbeitslehreunterricht verweisen jedoch darauf, daß zwischen der Entwicklung der gesellschaftlichen Produktion und den Aufgaben, die das Bildungssystem seit der Durchsetzung des Kapitalverhältnisses wahrnimmt, nach wie vor ein positiver Zusammenhang besteht.

Die Gründe, die in allen schultheoretischen Analysen für die innere Reform des niederen Schulwesens angegeben werden, faßt der DA zusammen:

„Die moderne Arbeitswelt wird durch die rasche Entwicklung der Technik unaufhaltsam verwandelt. ... Die Teilverrichtungen sind heute zudem einem schnellen Wandel unterworfen; es wird immer weniger wahrscheinlich, daß ein Werk­tätiger die erlernte Spezialfunktion sein Leben lang oder auch nur viele Jahre beibehalten kann. Wie weit und wie schnell die Fertigungsvorgänge sich in der Richtung auf den vollautomatischen Betrieb entwickeln, der vom Menschen nur noch im großen gesteuert und überwacht zu werden braucht, um so mehr aber seine Verantwortungsfähigkeit beansprucht, ist noch nicht abzusehen. ... (Es) kommt heute immer mehr auf die Schulung der allgemein-technischen Intelligenz, der Anpassungskraft, Aufmerksamkeit und Wendigkeit an.“²⁰

Es gibt damals keine Stellungnahme aus dem Bereich der Schultheorie, in der nicht mit - expliziten oder impliziten - Verweisen auf die laufende theoretische Auseinandersetzung um die Automation, ihre Verlaufsgeschwindigkeit und -richtung, ihre Bedeutung für die Veränderung der Arbeitstätigkeiten und für dementsprechende Qualifizierungsprozesse die Notwendigkeit einer Revision von überkommenen Bildungsvorstellungen begründet wird. Die Konsequenzen, die die Industriesoziologie /38:/ selber aus den von ihr analysierten Umwälzungen der materiell-technischen Basis der Produktion zieht, haben in Bezug auf das Bildungswesen die gleiche Stoßrichtung. Schelsky z.B., der 1957 zwei Abhandlungen über *Die sozialen Folgen der Automatisierung*²¹ veröffentlicht, die zu den frühesten Arbeiten zum Thema gerechnet werden können, verfaßt 1956 im Auftrag des DA ein Gutachten, in dem der Zusammenhang von Automations- und Schulentwicklung hergestellt wird.²²

Dieses Gutachten macht, indem es die spätere Praxis der Schulreformpolitik erhellt, aber auch deutlich, wo die Grenzen derselben liegen und daß nicht alle Beziehungen, die zwischen Produktion und Bildung bestehen, direkt vermittelt sind: So hat zwar auch 'die Wirtschaft' in einer gemeinsamen Stellungnahme von DIHT, DHKT, BDI und BDA die mangelnden Leistungen der Volksschuloberstufe beklagt, vor allem mit Blick auf fehlende Kenntnisse ihrer Abgänger in Rechtschreibung und Grundrechnungsarten und auf mangelndes 'Denkvermögen'.²³

„Nimmt man dazu die Tatsache, daß fast alle Berufe, insbesondere in der Wirtschaft, ihre formalen und schulischen Vorbildungsanforderungen erhöht haben, so sieht man, daß auch von der modernen Produktions- und Arbeitswelt her“ die Schule „zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“²⁴ wird.

Daher muß - neben der Notwendigkeit, die schulischen Unterrichtsinhalte den sich verändernden Anforderungen anzupassen - eine Schulstrukturreform gerade vor dem Hintergrund steigender Qualifikationsanforderungen vermieden werden. Denn die Aufhebung der Dreigliedrigkeit zugunsten eines Gesamtschulsystems würde quasi den Aufstieg für alle vorprogrammieren, anstatt ihn dem Einzelnen als persönliche Aufgabe, auf der Basis seiner 'Begabungen und Fähigkeiten', anheimzustellen. Deshalb muß

„die Stufung der Schulzweige im großen und ganzen so bleiben ...wie in der Klassengesellschaft, nur der Zugang zu den höheren Stufen wesentlich breiter geöffnet werden.“²⁵

Die Problematik der sozialen Folgen notwendiger Höherqualifizierung hat die Reformpolitik mit dem Bestandserhalt des niederen Schulwesens auf dem Wege der Berechtigungspolitik gelöst. Unter Beibehaltung der Volksschule konnte dies nicht gelingen. Die mangelnde öffentliche Wertschätzung der VOS und die Tatsache, daß ihre Ab

schlüsse am unteren Ende der Stufenleiter der formalen Qualifikationen rangieren, die VOS also keine dem Aufstiegswillen der Bevölkerung entsprechenden Berechtigungen zu vergeben hat, zwingt jedoch zur Aufwertung des niederen Schulwesens unter der Flagge seiner Abschaffung. Nachdem der „unaufhaltsame Drang nach den oberen Stufen der Bildungsleiter“²⁶ längst stattfindet und zu erwarten ist, „daß in der Zukunft vermutlich nur noch 50 Prozent eines Geburtenjahrganges aus der Volksschule entlassen werden /39:/ den“²⁷ müssen wieder mehr Schüler auf sie orientiert werden. Deshalb wird die Hauptschule als eine Schule der „weiterführenden Bildung“ proklamiert, so daß „drei Oberschulen“ entstehen, „von denen keine mehr eine Sackgasse ist.“²⁸

Den notwendigen Realismus über dieses Kapitel bundesdeutscher Bildungsreform legen in der Folge vor allem diejenigen Teile der Bevölkerung an den Tag, auf die hin sie gemeint war:

„Was für die geistige und wirtschaftliche Existenz unseres Volkes so bedeutsam werden kann wie die Umwandlung einer so wichtigen Schulform, hätte Anspruch, gebührend beachtet, gewürdigt und diskutiert zu werden. Die geringe Anteilnahme der Öffentlichkeit an der Einführung der Hauptschule hat das nicht bestätigt. Das Echo unseres Volkes und unserer Gesellschaft über die nunmehr errichtete Hauptschule war und ist bemerkenswert gering, wenn wir von den wenigen Stellungnahmen halboffiziöser Verbände und Institutionen absehen.“²⁹

IV.

Wenn insoweit einige der Bedingungen der Reform des niederen Schulwesens skizziert worden sind, so liefern die bisher benannten Aspekte der Reformgeschichte doch noch keine Anhaltspunkte dafür, die heutige Perspektive der Hauptschule anders als unter den bekannten Schlagworten und argumentativ eingesetzten Daten zu betrachten, die ihr den Restschulstatus bescheinigen. Um dem zu entgehen, ist es unerlässlich, zumindest schlaglichtartig die Veränderung des Bildungsbegriffs des niederen Schulwesens und die damit verbundenen theoretischen und praktischen Probleme zu betrachten. Bis in die Mitte der 60er Jahre war der Bildungsbegriff der Volksschule untrennbar mit dem Gedanken der volkstümlichen Bildung verknüpft, der seit den 50er Jahren wieder zum Anlaß einer breiteren Auseinandersetzung geworden war.³⁰ Die volkstümliche Bildung zielte auf einen eigenständigen, vom wissenschaftlichen des Gymnasiums unterschiedenen Bildungsauftrag, auf die Welt des durch Arbeit, Heimat und Volkstum bestimmten einfachen Menschen.

„Bezeichnend für das Anliegen der ‚volkstümlichen Bildung‘ ist die Tatsache, daß der geschilderte Menschentyp mit seinem untergeordneten Dasein offensichtlich zufrieden ist. In ‚Selbstbescheidung‘ richtet er sich in seinem engen Kreise ein, er strebt nicht darüber hinaus und hat eigentlich nichts mehr dazuzulernen, ist ‚abgeschlossen‘, nicht mehr entwicklungsfähig. ...Ein seltsam zeitloses Menschenwesen wird da geschildert: Es wird nicht erfaßt von geistigen Strömungen, politischen Ideen und Moden aller Art, wird in seinen Rechten nicht durch andere Menschengruppen beeinträchtigt und beeinträchtigt selbst keine anderen, kämpft nicht um seine soziale Stellung, um Status, Einfluß und Macht, sondern lebt in geschichtsloser Friedlichkeit und Zufriedenheit wie ehemals (scheinbar) die Eskimos oder die Hopi-Indianer.“³¹

Glöckel wirft mit Recht die Frage auf, ob es nicht seltsam sei, daß ausgerechnet die Schule sich ein Leitbild wählt, an dessen Überwindung sie - seit der Institutionalisierung wissenschaftlicher Allgemeinbildung, /40:/ wäre zu ergänzen - den größten Anteil hatte. Die Auffassung von der Lebens- und Subjektferne der wissenschaftlichen gegenüber der volkstümlichen Bildung, mit der die letztere legitimiert worden war, überholte schließlich der DA im Rahmenplan mit der Feststellung, daß wissenschaftliche Denk- und Verfahrensweisen alle Lebensbereiche in einem Ausmaße durchdringen, das Konsequenzen für den Bildungsbereich nach sich ziehen muß. Mit der Einführung der Arbeitslehre

in den Fächerkanon der Hauptschule war die Absicht verbunden, der konstatierten Verwissenschaftlichung der Lebensbereiche Rechnung zu tragen.

Der eingangs genannte Sachverhalt, daß der Unterricht in diesem Fach nicht zur Verbesserung der beruflichen Möglichkeiten von Hauptschülern beigetragen hat, bietet jedoch Anlaß zu fragen, ob nicht die harmonisierend-utilitaristische Verkürzung des volkstümlichen Bildungsbegriffs im Fach Arbeitslehre ihre Fortsetzung gefunden hat. Einmal abgesehen davon, daß es nicht in den Fächerkanon etwa des Gymnasiums aufgenommen worden ist, spricht dafür auch,

„daß es gerade die reformfeindlichen Kultusminister sind, die die Arbeitslehre entdeckt haben und es mit ihrer Realisierung am eiligsten haben. Nach meinem Eindruck haben die Kultusminister entdeckt, daß man sich mit der Arbeitslehre ein ideologisches Steuerinstrument schaffen kann mit dem Ziel, den Hauptschüler zur Anpassung, zur ergebenden Hinnahme der auf ihn zukommenden Benachteiligungen zu erziehen.“³²

Reuter problematisiert mehrere mit der Einführung der Arbeitslehre verbundene Gefahren: daß sie als Alternative zur zweiten Fremdsprache zum diskriminierenden Fach und der Lernbereich, in den sie eingebracht wird, von seinen Bezugswissenschaften abgeschnitten wird. Er legt stattdessen nahe, ohne dies gegen die Gesamtschulperspektive auszuspielen, in der Hauptschule mit einer Curriculumrevision zu beginnen, die auf ein eigenständiges Fach Arbeitslehre verzichten kann, vielmehr die technischen, ökonomischen und politischen Aspekte vergesellschafteter Produktion zur Bildungsaufgabe der Politik- und Naturwissenschaften macht.

„Für die Naturwissenschaften bedeutet dies, sich so zu vermitteln, daß ihre Anwendung in Technologien und damit auch der gesellschaftliche Verwertungsprozeß mit in den Blick kommt. Schneidet man diese Aspekte vorher ab, um sie in einem neuen Fach vordergründig unter dem Aspekt der Verwendbarkeit oder blossen Handhabung darzubieten, so betreibt man so etwas wie eine Entschuldigungspädagogik. Man dispensiert die traditionellen Fächer von der Aufgabe der Curriculumsrevision“,

der gegenüber sich traditionelle Naturwissenschaft - wie auch in ihrer Beziehung zu Technologie und angewandter Naturwissenschaft - zur Zeit noch erhaben fühle.³³

In seinen Ausführungen zur Bildungsproblematik der Gegenwart hat Gramsci im Rahmen der Unterscheidung von allgemeinbildenden „klassischen“ und berufsbezogenen (*vocational*) Schulen das in den letzteren /41:/ insofern enthaltene antidemokratische Element betont, als diese Schulen die gegebene soziale Differenzierung perpetuieren und verstärken. Sie entstanden, zusätzlich legitimiert mit einem vorgeschobenen Demokratisierungsanspruch, überall dort, wo es massive Tendenzen einer wechselseitigen Durchdringung von Wissenschaft und (Berufs-) Praxis gebe. Aber Demokratisierung bedeute nicht, aus einem „*worker*“ einen „*skilled worker*“ zu machen, sondern jeden in die Lage zu versetzen, zu regieren - oder die Regierenden zu kontrollieren.³⁴

Dieses Votum läßt sich auf die Hauptschule übertragen. Die mit der Einführung der Arbeitslehre angezielte Hinwendung zu einem Allgemeinbildungsbegriff, der die Entwicklung von vergesellschafteter Produktion und verwissenschaftlichter Praxis einschließt, ist bisher auf halbem Wege steckengeblieben.

Anmerkungen

- 1 B. Lutz, Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen, in: H.-G. Mendius u.a., Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I, Frankfurt am Main 1976, S.92.

- 2 Vgl. U. Bracht, I. Lohmann, Für eine Wiederaufnahme der Inhaltsdiskussion in der Erziehungswissenschaft. Methodologische Implikationen des Zusammenhangs von Qualifikation und Sozialisation, in: Demokratische Erziehung 5 (1979) 2, S. 200-211.
- 3 W. Klafki, Die neue Hauptschul-Konzeption in Nordrhein-Westfalen, in: Die Deutsche Schule 60 (1968) XII, S.820.
- 4 J. Muth, Das Ende der Volksschule, Essen 1963, S. 11.
- 5 A. Roth, Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule, Ratingen 1966, S.2f.
- 6 ebenda
- 7 C.L. Furck, Innere oder äußere Schulteform? in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967) 2, S. 106.
- 8 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA), Empfehlungen und Gutachten (Gesamtausgabe), Stuttgart 1966, S. 992.
- 9 DA, in der Einleitung zum 'Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1959), a.a.O., S. 60.
- 10 DA, in der Antwort auf die Kritik am Rahmenplan, a.a.O., S. 148.
- 11 ebenda
- 12 ebenda, S. 968
- 13 ebenda, S. 980
- 14 ebenda, S. 977
- 15 vgl. die Kritik am Rahmenplan in den „Gedanken des 'Schwelmer Kreises' zur Neuordnung des Schulwesens in der Bundesrepublik: Unsere Zeit verlangt eine neue Schule“ (1960), auf die K. Himmelstein und W. Kluthe wieder aufmerksam gemacht haben: Vor 25 Jahren: Schwelmer Kreis, in: Demokratische Erziehung 3 (1977) 3, S. 245ff.
- 16 DA, a.a.O., S.162f.
- 17 ebenda, S.362
- 18 ebenda, S.149
- 19 ebenda
- 20 DA, in seiner 'Empfehlung zum Ausbau der Volksschule', a.a.O., S. 353.

/42:/

- 21 H. Schelsky, Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf, Köln 1957.
- 22 ders., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957.
- 23 Deutscher Industrie- und Handelstag, Deutscher Handwerkskammertag, Bundesverband der Deutschen Industrie und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Stellungnahme zu Folge 7/ 8 der Empfehlungen und Gutachten des DA, in: der arbeitgeber, 17 (1965) 21/22, S. 677.
- 24 H. Schelsky, a.a.O. (Anm. 22), S. 17.
- 25 ebenda, S.27
- 26 K. Stöcker, Die Hauptschule. Entwurf und Gestaltung, München 1968, S. 28.
- 27 E. Schwartz, Das Bildungswesen vor dem Röntgenschirm, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 16 (1964) XII, S. 559.
- 28 DA, a.a.O., S. 14.
- 29 K. Stöcker, a.a.O., S. 14.
- 30 vgl. zur Geschichte und Theorie des Begriffs H. Glöckel, Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung, Weinheim 1964.
- 31 H. Glöckel, a.a.O., S. 91 und 93.
- 32 E. Reuter, Vorstellungen zur Reform der Hauptschule, in: H. Roth, A. Blumenthal (Hg.), Zur Reform der Hauptschule, Hannover 1978, S. 70f.
- 33 ebenda, S.74.
- 34 A. Gramsci, Selections from the prison notebooks, Q. Hoare, G. Nowell Smith (Hg.), London 1971, S. 3-43.