

## PROTOKOLL

### Begrüßung

#### Körper

"Die Berufsgesellschaft und ihre Bildung", dieses Thema läßt sich grundsätzlich von zwei verschiedenen Ansatzpunkten her behandeln. Einmal könnte man eine Bilanz der bisherigen Bildungsreform aufstellen oder aber, vom Prinzipiellen ausgehend, einen historisch-systematischen Aufriß der Bildungsproblematik versuchen. Letzteres wäre sicher reizvoll für alle diejenigen, die in die Reformdiskussionen der letzten Jahre nicht verwickelt waren.

Dabei würden wir feststellen, daß Beruf und Bildung, Arbeit und Bildung im vorigen Jahrhundert durch scharfe Spannungen gekennzeichnet waren. Ich meine damit keineswegs nur die Spannung zwischen der bürgerlichen Gesellschaft und der Arbeiterschaft. Denn die Verbindung materieller Erwerbsinteressen mit Erziehungszielen war damals Ausdruck eines neuen Geistes. Man nannte das "die Invasion der materiellen Interessen, der sogenannten realistischen Tendenz". Im Gegensatz dazu stand eine Auffassung, die Bildung noch mit einer idealistischen Gloriole umgeben wollte.

Solche Fragen sind nicht nur geistesgeschichtlich interessant. Da sie in unserer Gesellschaft keineswegs zufriedenstellend gelöst sind, plagen sie uns heute noch. Dahinter steht die reale Problematik, ob und inwieweit der Bildungsweg über den späteren beruflichen und damit materiellen Erfolg des einzelnen entscheidet und somit Bildung ein Privileg ist und bleibt.

Ich meine aber, daß wir uns heute vornehmlich mit dem zweiten Ansatzpunkt unseres Themas befassen sollten, nämlich mit Bilanz und Ausblick der Politik der Bildungsreform. Wir haben dabei den besonderen Vorteil, daß nicht nur unser Diskussionsleiter, sondern auch unser heutiger Referent ihre Positionen in einer Artikelfolge in der "ZEIT" markiert haben.

Darf ich sowohl Herrn Maier als auch Herrn Becker herzlich danken, daß sie sich bereit erklärt haben, ihre nicht leichten Aufgaben zu übernehmen. Das gilt besonders für unseren heutigen Referenten, bei dem ich sicher bin, daß er mit seinem Referat eine konstruktive Vorgabe für unsere Diskussion bringen wird, was ich schon wegen der Fülle des Stoffes für wichtig halte.

Ich gehe wohl nicht fehl, wenn ich annehme, daß bei der Behandlung des Themas die einen unter uns zuerst an die allgemeine Berufsausbildung denken, während die anderen mehr die Hochschulproblematik im Auge haben. Ich bin selbst gespannt, worauf sich unsere Diskussion konzentrieren wird, und hoffe, daß wir beide Bereiche gleichwertig und gesellschaftspolitisch ausgewogen behandeln werden. Material steht jedenfalls in Hülle und Fülle zur Verfügung.

Die Kontroversen zwischen den verschiedenen Gruppen liegen gewissermaßen auf dem Tisch. Ich würde es aber begrüßen, wenn wir bei der Darstellung der unterschiedlichen Standpunkte und bei der Erörterung der Vergangenheit nicht stehenblieben. Denn interessant für den Sinn und Zweck des heutigen Gespräches wird unser Thema erst dort, wo wir nach konkreten und realistischen Lösungsmöglichkeiten fragen, nämlich: Wie soll es denn weitergehen? Wir sollten uns bewußt sein, daß dies durchaus nicht nur eine akademische Frage ist, auch keineswegs nur politischer Streitstoff, sondern immer mehr ein Notproblem unserer Jugend, ihr dringendstes soziales Problem.

Meine persönliche Hoffnung geht wie immer dahin, praktische Lösungen anzuvisieren. Auch unser Referent muß das ja als verantwortlicher Kultusminister von Amts wegen tun. Je mehr das gelingt, desto größer wird die Aufmerksamkeit sein, die unser Gespräch in einer breiten Öffentlichkeit finden kann.

Der Zeitpunkt dieses Bergedorfer Gesprächskreises scheint mir nicht ungünstig. Denn wir spüren wohl alle bei den Erörterungen des Themas: So, wie der Umbau des Bildungswesens beabsichtigt war, wird und kann es nicht weitergehen. Aber wir können auch nicht stehenbleiben; ebensowenig gibt es einen Weg zurück.

Lassen Sie uns also versuchen, wie der Apostel sagt, "Täter des Wortes" zu sein.

## Maier

"Ein Federstrich des Gesetzgebers, und Bibliotheken juristischer Literatur werden zu Makulatur." Sie kennen diesen Stoßseufzer eines prominenten Juristen, von Kirchmann. Der Bildungspolitiker könnte dieses Wort heute abwandeln: Eine Wirtschafts- und Haushaltskrise, und Berge von Bildungsplänen und -reformen werden zu Makulatur. Die Szene, in der wir diskutieren, hat zweifellos durch die veränderte Wirtschafts- und Haushaltslage eine Veränderung erfahren.

Früher hieß es, ein reiches Land wie die Bundesrepublik könne sich in der Bildungspolitik ökonomischen Sachzwängen entziehen - einige fügten hinzu, müsse sich ökonomischen Sachzwängen entziehen um übergeordneter Ziele willen, zum Beispiel der Emanzipation. Heute dagegen heißt es - der Satz stammt vom Nachfolger von Herrn von Friedeburg: Bedarf ist, was man bezahlen kann; und was man bezahlen kann, darüber wird nicht in erster Linie in der Bundesrepublik selbst, sondern außerhalb entschieden.

Freilich, diese veränderte Szene ist nur die Außenansicht unseres Problems. Die gegenwärtige Krise der Bildungsreform ist nicht in erster Linie konjunkturell bedingt. Sie wird auch mit einer Wiederbelebung der Konjunktur keineswegs behoben sein.

Ich stelle deshalb eine These an den Anfang, die vielleicht manchen überraschen wird: Die Bilanz der Bildungsreform zwingt uns einerseits, vieles in Frage zu stellen, was vielleicht noch finanzierbar wäre, während wir andererseits vieles neu finanzieren und bezuschussen müssen, wofür es heute noch kaum Bedarfs- und Kostenrechnungen, geschweige denn Finanzierungspläne gibt.

Unser Thema lautet im Untertitel "Bilanz und Ausblick". Unter Bilanz (I) nenne ich zunächst einige Zahlen im Hinblick auf die Frage: Welche Forderungen hat die Bildungsreform vor Jahren erhoben; was ist davon erfüllt worden und was nicht? Zweitens frage ich nach den Verzerrungen, die eingetreten sind zwischen dem, was die Reformen wollten, und dem, was realisiert wurde. In einem dritten Punkt untersuche ich die Gründe für diese Verzerrungen, in einem vierten fasse ich die Ergebnisse zusammen. In einem zweiten Teil (II) komme ich dann zum Ausblick. Da geht es im wesentlichen um die Frage: Was tun? Wobei darüber zu reflektieren ist, was man denn überhaupt tun kann. Welche Instrumente stehen dem Bildungspolitiker zur Verfügung?

Vorgreifend dazu folgende Bemerkung: Der Bildungspolitiker ist in einer schwierigen Lage, nicht nur weil sich sein Metier innerhalb der Gesamtpolitik schlecht abgrenzen läßt, sondern auch weil seine Instrumente, da er kein klassisches Ressort leitet, sehr unbestimmt sind. Er kann nicht wie der Finanz- und Wirtschaftspolitiker Diskontsätze hin- und herbewegen, Haushalte ausgleichen oder auch nicht. Was kann er eigentlich? Darüber wird unter dem Stichwort Ausblick zu sprechen sein.

I.

### Forderungen der Bildungsreformer und ihre Realisierung

Ich beginne mit der Bilanz und stelle kurz gegenüber: Wie sahen die ursprünglichen Forderungen aus? Was ist davon erfüllt, nicht erfüllt, übererfüllt worden? Bei dieser Darstellung dürften sich in unserem Kreis noch keine großen Kontroversen bemerkbar machen; ich kann für das Zahlenmaterial zum Beispiel auch eine FDP-Dokumentation heranziehen, an der das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung mitgearbeitet hat. Bei der Bewertung der Zahlen werden dann freilich unterschiedliche Akzente sichtbar werden.

#### Abiturienten

Der bekannteste Kampftruf der Bildungsreformer war die Forderung nach mehr Abiturienten zur Deckung des Lehrerberarfs. Das ist der Kern des Buchs von Georg Picht "Die deutsche Bildungskatastrophe". Picht meinte, angesichts der Bevölkerungsentwicklung und der zunehmenden Übertritte in die weiterführenden Schulen müsse im Jahre 1970 - er selbst schrieb im Jahre 1964 - praktisch jeder Abiturient ein Lehrerstudium beginnen, damit der Bedarf an Lehrern in den siebziger Jahren gedeckt werden könne. Er erhob die Forderung, daß die Abiturientenzahl wenigstens verdoppelt werden müsse.

Wie sieht das Ergebnis aus? 1964 hatten wir etwa 50.000 Abiturienten, zehn Jahre später, 1974, 138.000. Ich runde die Zahlen etwas ab. Es wurde also nicht nur eine Verdoppelung, wie Picht gefordert hatte, sondern fast eine Verdreifachung erreicht. Mittlerweile haben wir im Bundesdurchschnitt die volle Verdreifachung, und die Zahlen bewegen sich auf eine Vervielfachung zu.

Kleine Fußnote historischer Art: Vom Beginn der preußischen Statistik, also etwa von den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts an, bis zum Jahre 1950 oder auch noch 1955 betrug der Anteil der Abiturienten an der Gesamtbevölkerung nie mehr als 4 Prozent, meist zwischen 2 und 4 Prozent. Jetzt, innerhalb von 20 Jahren, eine Verdreifachung und demnächst eine Vervierfachung. Wenn man sich die historische Entwicklung einmal vor Augen führt, begreift man, daß ein derartiger Sprung selbstverständlich seine Probleme mit sich bringt.

#### Lehrer

Die zweite Forderung, Hand in Hand mit der ersten, lautete: mehr Lehrer und dementsprechend kleinere Klassen. Auch hierzu zwei Zahlen: 1964 waren in der Bundesrepublik im öffentlichen Schuldienst, die privaten Schulen einmal abgerechnet, 296.000 Lehrer beschäftigt, 1975 sind es 469.800. Die Zunahme ist jedoch je nach Schulart sehr unterschiedlich. Ich ziehe hier eine Statistik des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, nämlich Grund- und Strukturdaten 1975, heran.

Die stärkste Zunahme gab es bei den Sonderschullehrern, von 9600 (1964) auf 31.000 (1975), also eine Verdreifachung. Die Realschulen verzeichneten den nächsthöchsten Anstieg von 22600 (1964) auf 52.500 (1975), etwa das Zweieinhalbfache. Die Realschule ist die eigentliche Aufstiegsschule in diesem Jahrzehnt geworden. Eine kräftige Zunahme hatten auch die Gymnasien, wo das Lehrpersonal sich fast verdoppelte von 52.200 (1964) auf 102.000 (1975). Die schwächste Zuwachsrate zeigt sich bei den berufsbildenden Schulen: 44 200 (1964) auf 60.200 (1975).

Damit ist bereits ein Grundthema meiner Übersicht angesprochen: Die Bildungsreform hat sich im wesentlichen auf die allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen konzentriert und die berufsbildenden Schulen hintangesetzt.

#### Übergang auf weiterführende Schulen

Dritte Forderung der Bildungsreformer: mehr Übertritte in weiterführende Schulen. Wenn man sich dabei auf die allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen konzentriert, sehen wir auch hier eine erhebliche Zuwachsrate. Ich greife hierfür die 7. Klassen heraus, weil viele Realschulen erst mit der 7. Klasse beginnen; auf diese Weise kann man einen Vergleich ziehen zu Hauptschule, Gymnasium und Gesamtschule. 1963 gingen noch 70 Prozent aller Schüler in die Hauptschule. 1973 sind es nur noch rund 50 Prozent. Die entsprechenden Zahlen für die anderen Schularten lauten: Realschule 1963 13 Prozent, 1973 22 Prozent; Gymnasium 1963 16 Prozent, 1973 25 Prozent. Hinzu kommen 1973 3,3 Prozent für die Gesamtschule, die es 1963 noch nicht gab. Insgesamt also eine sehr starke Verlagerung weg von der Hauptschule hin zur Realschule, zum Gymnasium und zur Gesamtschule.

#### Schüler-Lehrer-Relation

Vierte Forderung der Bildungsreformer: bessere Schüler-Lehrer-Relation. Hier habe ich Vergleichszahlen für den Zeitraum von 1961 bis 1973. Im Bundesdurchschnitt veränderte sich die Schüler-Lehrer-Relation wie folgt: An Grund- und Hauptschulen von 35,7 (1961) auf 29,3 (1973); an Sonderschulen von 20,1 (1961) auf 13,3 (1973). An Realschulen von 23,0 (1961) auf 22,8 (1973), also nur eine sehr geringe Verbesserung; allerdings waren dort die Verhältnisse schon von Anfang an günstiger. Lediglich bei den Gymnasien zeigt sich eine Verschlechterung von 17,4 (1961) auf 18,8 (1973). Schließlich die Berufsschule: Kamen 1961 64,5 Schüler auf einen Lehrer, so sind es 1973 57,3 - die sehr ungünstige Ausgangssituation konnte also nur leicht verbessert werden.

#### Soziale und regionale Verteilung

Fünfte Forderung der Bildungsreformer: bessere soziale und regionale Verteilung. Diese Forderung ist seinerzeit recht allgemein erhoben worden, gestützt auf mehrere soziologische Untersuchungen. Sie erinnern sich an Erlinghagen, der alle Benachteiligungen in der Figur des im Bayerischen Wald wohnenden katholischen Landmädchens zusammenfaßte - also Hauptbenachteiligte: Mädchen, Katholiken und auf dem Land Wohnende. Deshalb zielte die Bildungsreform auf eine Kompensation sowohl zwischen den Konfessionen als auch zwischen Stadt und Land (regionaler Ausgleich), sowie zwischen den sozialen Schichten (sozialer Ausgleich).

Auch hier sichtbare Erfolge, freilich nicht bis zu dem Grad, daß sich Struktur und Schichtung der Gesamtbevölkerung im Bildungswesen in allen Schularten exakt abbilden. Meine These ist, daß man das auch realistischerweise kaum je erwarten und erreichen kann. Aber daß sich der Anteil der Benachteiligten, vor allem der Arbeiterkinder, erheblich erhöht hat, am stärksten übrigens im Gymnasium, dieses Ergebnis steht fest.

#### Bildungsausgaben

Sechste Forderung der Bildungsreformer: mehr Ausgaben für die Bildung. In diesem Punkt sieht die Bilanz in der Tat sehr beeindruckend aus. 1965 gaben Bund, Länder und Kommunen für die Bildung 15,6 Milliarden DM aus bei einem Gesamtvolumen der öffentlichen Haushalte von 139 Milliarden DM; der Anteil der Bildungsausgaben betrug also 11,2 Prozent. 1975 sind die Bildungsausgaben auf 58,1 Milliarden DM von 369 Milliarden DM gestiegen, das sind 15,8 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben. Trotz Inflationsrate und anderen Einschränkungen eine außerordentlich starke Zunahme.

Siebte Forderung der Bildungsreformer: steigender Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt - das ist eine andere Rechnung als bei Punkt sechs. Dieser Anteil hat sich von etwa 1960 bis 1975 verdoppelt. 1958 betrug der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt 3,3 Prozent; 1962 fiel er zunächst auf 3,0 Prozent zurück. Das hat dazu beigetragen, daß der Kampftruf von Picht so viel Aufmerksamkeit fand. 1975 haben wir 6,8 Prozent erreicht. Damit liegen wir, entgegen manchen Behauptungen, etwa im Durchschnitt der westlichen Industriestaaten.

#### Personalkostenentwicklung

Hier sind freilich zwei Einschränkungen zu machen. Die Inflationsrate habe ich schon erwähnt. Zum zweiten muß man aber auf die Entwicklung der Personalkosten verweisen, die die Zuwächse der Bildungshaushalte praktisch wieder aufgesogen hat. Ich habe in Bayern einmal die Zunahme der Schüler, der Lehrer und der Lehrerbesoldung zusammenstellen lassen. Wenn man 1964, das Jahr der Pichtschen "Bildungskatastrophe", mit 100 ansetzt, dann zeigen sich bis 1970 folgende Zunahmen: bei den Schülern von 100 auf 119; bei den Lehrern von 100 auf 131. Die Personalkosten aber steigen von 100 auf 210. Sieht man sich die gleiche Entwicklung bis 1973 an, dann steigen die Schülerzahlen von 100 (1964) auf 132, die Lehrerzahlen von 100 auf 147, die Personalkosten von 100 auf 320.

Völlig alle Dimensionen sprengt die Explosion der Personalkosten im Hochschulbereich. Während die Studentenzahlen von 100 (1964) auf 119 (1970) und 188 (1973) steigen, sich also nicht einmal ganz verdoppeln, nimmt das Lehrpersonal von 100 (1964) auf 150 (1970) und 206 (1973) zu. Auch im Hochschulbereich hat sich die Lehrer-Schüler-Relation also verbessert. Die Personalkosten aber steigen von 100 (1964) auf 269 (1970) und 495 (1973) an. Hier wird die absolute Grenze der Expansion sichtbar.

#### Becker

Einer der Gründe, die uns hier zusammenführen, dürfte darin zu suchen sein, daß die Bildungspolitik aufgrund einer gewissen öffentlichen Ermüdung in eine Art von Abseits geraten ist, womit ihr wirklich nicht geholfen wird.

Mein Vorschlag wäre, daß wir mit dem ersten Teil des Vertrags, also mit den Zahlen, möglichst schnell zu Rande kommen und uns mehr den Gründen und Verzerrungen - beides ist so klar nicht auseinanderzuhalten - und dem Ausblick zuwenden. Insbesondere sollten wir das, was Herr Maier über die sozialstaatliche Ausdehnung des Artikels 12 und die Möglichkeiten der Steuerbarkeit gesagt hat, diskutieren. Ein wichtiger Punkt ist auch die Frage der Entkoppelung von Bildungssystem und Berechtigungssystem und der Koppelung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem.

#### von Friedeburg

Ich sehe es als eines unserer Hauptprobleme an, Herr Maler, daß wir so kurzatmig handeln. Kaum zeigt sich eine veränderte Lage, die wir noch keineswegs hinreichend verstanden haben, schon rufen wir nach einer neuen Bildungspolitik.

Sie haben in Ihrer Analyse eine Reihe wichtiger Randbedingungen vernachlässigt oder nur so beiläufig behandelt, die aber für das Verständnis unserer gegenwärtigen Situation in der Bildungspolitik von zentraler Bedeutung sind. Ich erwähne nur drei Faktoren: erstens die Ausgangslage, zweitens die demographischen Schwankungen, drittens die wirtschaftliche Entwicklung.

Die Ausgangslage macht erst verständlich, wie es zu einer Situation kommen konnte, die Sie mit vielen, durchaus einleuchtenden Bemerkungen charakterisiert haben. Mitte der sechziger Jahre mußten wir in der Tat feststellen, daß der Anteil der Bildungsausgaben am Sozialprodukt in der Zeit von 1958 bis 1962 ständig zurückgegangen war. Dabei bestand in bestimmten Sektoren der Bildung ein erheblicher Nachholbedarf, verursacht vor allem durch den Nationalsozialismus und durch die Kriegsfolgen. Deshalb konnte es gar nicht anders sein, daß die Autoren, die damals schrieben, den Finger auf die Wunde legten und zum Beispiel feststellten: Wir haben noch nicht einmal 60.000

Studienanfänger im Jahr; dagegen werden über die Arbeitsämter 650.000 Ausbildungsplätze angeboten, von denen kaum 400.000 zu besetzen sind.

Sodann war im Internationalen Vergleich ein mangelhafter Ausbau unserer weiterführenden Schulen und der Hochschulen erkennbar, und zwar unter Gesichtspunkten der Berufsausbildung. Damals war die Forderung nach mehr Abiturienten eindeutig berufsbezogen und nicht als Alternative allgemeiner zu beruflicher Ausbildung zu verstehen. Herr Maier hat das in seinen letzten Veröffentlichungen häufig als Gegensatz dargestellt und so getan, als sei das Abitur als Selbstzweck angesehen worden. Heute haben Sie richtig gesagt, daß Picht und Dahrendorf mehr Abiturienten für mehr Lehrer forderten.

1963 legten die Kultusminister für die Bundesrepublik die erste Lehrerbedarfsrechnung auf den Tisch. Sie zeigte, daß sich die Zahl der Schüler bis 1970 um zwei Millionen erhöhen würde. Bis 1975 sind dann noch einmal eine Million dazugekommen. Picht und andere haben damals gefragt: Wer soll sie unterrichten? Schließlich konnten ja nicht 20 Prozent Analphabeten bleiben. Weil wir mehr Lehrer für die Schulen brauchten, schon deshalb mußten wir mehr Hochschulplätze schaffen und vor allem junge Leute davon überzeugen, ein Studium aufzunehmen.

Ich denke etwa an die Aktion "Student aufs Land" und alle anderen Bemühungen, die damals unternommen wurden. Da konnte von Verwöhnen gar keine Rede sein, Herr Maier. Im Gegenteil. Ein Fliesenleger, hieß es, verdient gleich nach der Schulzeit Geld, und zwar sehr viel mehr als jemand, der erst mühsam auf die höhere Schule geht und anschließend studiert. Wir mußten doch erst einmal dafür sorgen, daß überhaupt Verständnis für aufgeschobene Bedürfnisbefriedigung geweckt und in der Perspektive von Lebenseinkommen gedacht wurde.

Damit komme ich zu der zweiten entscheidenden Variablen, nämlich der wirtschaftlichen Entwicklung. Wir hatten eine Zeit der Hochkonjunktur. Als die schwachen Nachkriegsjahrgänge in den Arbeitsmarkt eintraten, hatten sie die Chance, sofort relativ viel Geld zu verdienen. Wie sollten wir den Menschen theoretisch klarmachen, daß eine bestimmte Bildung nicht zugleich eine Berechtigung und einen Anspruch auf eine bestimmte Beschäftigung bedeutete, wenn alle viele Jahre lang erlebten, daß hinter jedem, der nur irgendeine Ausbildung absolviert hatte, drei, vier Firmen standen, um ihn einzustellen - ob er nun Facharbeiter, Absolvent einer Fachschule, einer Fachhochschule oder einer Universität war.

Heute dagegen treffen wirtschaftliche Rezession und die geburtenstarken Jahrgänge zusammen. Noch nie sind die demographischen Schwankungen in unserer Gesellschaft so groß gewesen wie in den letzten Jahren, und auch die Kapazitätsauslastung der Wirtschaft unterliegt großen Schwankungen. Das heißt, das Bild kann sich schon in wenigen Jahren wieder grundlegend verändern.

Es stellt sich die grundsätzliche Frage: Müssen wir unsere Bildungspolitik ändern, nur weil die derzeitige Kombination der Variablen so ungünstig ist? Schon seit Jahren sinkt die Zahl der Geburten drastisch. Wer heute, wie ich, ein Kind von zwei Jahren hat, kann sicher sein, daß sich dieses Kind wieder jede beliebige Berufsausbildung und jeden beliebigen Arbeitsplatz wird aussuchen können - vorausgesetzt, die wirtschaftliche Entwicklung ist günstig.

Wie steht es mit der Gefahr der Akademiker-Arbeitslosigkeit? Für eine solche Prognose benötigt man handfeste statistische Daten. Alle internationalen Ergebnisse sprechen jedenfalls dagegen.

Herr Maier hat zu Recht auf das Problem der Verdrängung hingewiesen. Sie sagen: Die letzten beißen die Hunde. Ja, was ist dann die Alternative? Wollen wir durch mehr Lenkung, mehr Weichenstellung erreichen, daß gar nicht erst so viele aufs Gymnasium und auf die Universitäten kommen? Wollen wir also mehr "letzte" schaffen?

Die andere - liberale - Alternative wäre doch, daß wir dem einzelnen nach wie vor sagen: Jedes Mehr an Schule und Berufsausbildung garantiert dir eine größere Beschäftigungssicherheit während deines weiteren Berufslebens - wenn auch nicht eine ganz bestimmte anspruchsvolle Beschäftigung; -, sichert dir, nach allem, was wir heute wissen, ein höheres Durchschnittseinkommen und sichert dir im Regelfall auch eine interessantere Tätigkeit, als wenn du die weiterführende Schulbildung und Berufsausbildung nicht auf dich nimmst.

Unsere besondere soziale Verantwortung liegt sicher bei den Sonderschülern. Die Frage ist, ob man für die Sonderschüler, ähnlich wie für Kriegsbeschädigte und für Behinderte, eine Art Beschäftigungsverpflichtung schaffen muß.

Das ist ein ganz anderer Ansatz, als nur zu sagen: Weil wir nicht alle Lehrer einstellen können, sollte man rechtzeitig dafür sorgen, daß sie gar nicht erst ausgebildet werden; denn sie könnten unzufrieden werden, weil sie dann keine Anstellung finden. Das ist eher der Standpunkt eines aufgeklärten Patriarchalismus, der sagt: Ich will dich gar nicht erst in die Versuchung führen; denn du könntest ja

unzufrieden darüber werden, wenn du keinen deiner Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz findest. Dies entspricht jedenfalls nicht einer liberalen Auffassung von der Gesellschaft, die - Habermas hat das einmal gegen Schelsky formuliert - bei den Betroffenen zunächst erreichen muß, daß sie auf den Stand der Möglichkeiten eines Angebotes gelangen und nicht unter dem Stand bleiben, indem Ihnen die Ausbildung gar nicht angeboten wird.

Ich fasse zusammen: Weil die Ausgangslage so fatal war, hat sie so große Steigerungsraten gleichsam erzwungen, und zwar von den Betroffenen her. Sie haben doch selber die Demonstrationen der Schüler erlebt, Herr Maier.

Was uns fehlte, war genügend Zeit, um die mit einer solch rapiden Entwicklung verbundenen Konsequenzen und Nebenwirkungen einer breiteren Öffentlichkeit auch nur in Andeutungen klarzumachen, etwa das Verhältnis von Berechtigung, Bildung und Beschäftigung. Angesichts des enormen Druckes, der uns durch die geburtenstarken Jahrgänge aufgezwungen worden ist, mußte zu vieles in zu kurzer Zeit durchgeführt werden.

Was Sie mit Recht von den Berufsschulen sagen, sie stünden gewissermaßen im Schatten, das konnte man Anfang der sechziger Jahre von jeder anderen Schulgattung auch sagen. Denken Sie an die Grundschule - ich erinnere an das Schlagwort von den "Hinterhöfen der Nation". Nur wenn wir alle Hintergrundvariablen hinreichend berücksichtigen, gelangen wir zu einer fairen Beurteilung dessen, was sich in den letzten Jahren ereignet hat. Und das scheint mir wichtig für die Schlüsse, die wir für die Zukunft ziehen.

### **Becker**

Herr Maier ist ja nicht nur Bayerischer Kultusminister. Er hat immerhin vier Jahre, von der Abschlußempfehlung für die Sekundarstufe über die Gesamtschulempfehlung bis hin zum Strukturplan, die Bildungsreform auf der "anderen" Seite mitgeplant. Was Sie als Ausgangssituation beschreiben, Herr von Friedeburg, ist Herrn Maier natürlich auch bekannt. Insofern dürfen wir den politischen Zusammenhang dieser Vorzeit als weitgehend vertraut voraussetzen.

### **Maier**

Die demographischen Schwankungen sind in der Tat ein wichtiger Punkt, Herr von Friedeburg. Infolge der rückläufigen Schülerzahlen ist dem weiteren Anstieg der Lehrerzahlen eine Grenze gesetzt.

Im übrigen polemisieren Sie gegen vieles, was ich gar nicht gesagt habe. So kann keine Rede davon sein, daß ich den "beati possedentes" etwas wegnehmen wollte, um dadurch die Kategorie der "letzten" zu vermehren. Oberhaupt meine ich, daß man dieses Denken: Das sind die ersten, das sind die letzten "schick Dein Kind länger auf bessere Schulen", wie es in den sechziger Jahren hieß - überwinden muß.

Was hätte man tun sollen und können? Stichwortartig: Neben die Schulentwicklungspläne für Realschulen und Gymnasien auch solche für Berufsschulen und für berufliche weiterführende Schulen setzen. Dadurch wäre schon im Ausbaustadium die Gleichwertigkeit dokumentiert worden, und es hätte zu dem Verdrängungseffekt, der ja auf unterschiedlichen sozialen Wertungen und Prioritäten beruht, gar nicht erst kommen können.

Daß das versäumt worden ist, will ich keiner politischen Richtung anlasten. Meine Überlegung zielte auch nicht dahin, jetzt denen, die ihre Chance wahrgenommen haben, sie wieder wegzunehmen, sondern sie denen, die sie nicht wahrnehmen konnten, von vornherein oder wenigstens in Zukunft zu geben. Das ist ein Unterschied, den wir am Anfang klar festhalten sollten, damit hier nicht Türken gebaut werden und jemand in eine Ecke gedrängt wird, in die er nicht gehört.

### **Heidhues**

Ein so starkes Wachstum des Schul- und Hochschulbereichs, wie wir es im vergangenen Jahrzehnt erlebt haben, mußte zu Verzerrungen führen. Es wäre erstaunlich gewesen, wenn es anders gekommen wäre. Auch die Planung ist unvollkommen. Man kann die Zukunft nicht genau voraussehen, so daß auch bei der Planung Fehlentwicklungen ex post unvermeidlich sind. Finanzielle Situation, demographische Schwankungen, Arbeitsmarktschwierigkeiten, aber auch überzogene Versprechungen in den sechziger und siebziger Jahren sind zusätzliche Gründe, die zu den heutigen Schwierigkeiten geführt haben.

Die gegenwärtigen Arbeitsmarktprobleme, soweit sie den Hochschulbereich berühren, sind sicherlich nicht nur konjunkturbedingt. Aber Probleme würden auch bei einer bedarfsorientierten Ausbauplanung

aufzutreten. Denn für eine solche Planung über einen Zeitraum von 10 bis 15 Jahren - vom Eintritt in ein Gymnasium oder zumindest in die Oberstufe bis zum Abschluß der beruflichen Bildung über die Hochschule - kann es keine hinreichende Sicherheit geben. Allenfalls sind Dichteziffern für staatliche Dienstleistungen einigermaßen zuverlässig zu ermitteln. Selbst wenn wir aber versucht hätten, den Lehrerberuf zu planen, hätten wir vermutlich zunächst an der Wirklichkeit vorbeigeplant. Denn wir konnten weder politische Entscheidungen über die Klassenfrequenzen noch den starken Geburtenrückgang voraussehen.

Ich komme jetzt zum Thema Arbeitslosigkeit von Akademikern. Von Arbeitslosigkeit sollte man nur dann sprechen, wenn Menschen wirklich ohne Beschäftigung sind, aber nicht, wenn sie zwar einen Arbeitsplatz finden, dieser jedoch aufgrund ihres Studiums nicht ihren Vorstellungen entspricht. In den fünfziger und sechziger Jahren hatten wir aus der Sicht der Berufswelt ständig einen Nachfrageüberhang nach Hochschulabsolventen. Deshalb kam jeder, der ein Studium absolviert hatte, zu guten Bedingungen unter. Diese Phase ist jetzt vorbei.

Um in der heutigen Situation des tendenziellen Angebotsüberhangs von Hochschulabsolventen ein einigermaßen flexibles und reaktionsfähiges System zu erhalten, brauchen wir eine relativ breite Zwischenschicht von Berufen, die sowohl von der Hochschule als auch von der beruflichen Bildung her zugänglich sind. Es geht nicht an, daß immer mehr Berufe akademisiert werden - ich denke nur an die Dentisten oder an die Lehrer;- , die in der Folge nur noch über akademische Ausbildung zugänglich sind. Diese Zwischenschicht von Berufen, von der ich sprach, ist sicher nicht von heute auf morgen, sondern erst allmählich zu schaffen.

Ich denke hier vor allem an den Produktionsbereich. Um ein Beispiel aus der Landwirtschaft zu geben: Derjenige, der einen landwirtschaftlichen Betrieb leitet, hat im allgemeinen eine Volksschulbildung, angereichert mit etwas Fachschule. In seinem Beruf muß er vielfältige Kenntnisse aufweisen und laufend produktionstechnische und betriebswirtschaftliche Entscheidungen selbstständig treffen. Derjenige, der ihm die Düngemittel verkauft, hat vielfach schon eine Fachhochschul-, wenn nicht eine Hochschulbildung; manchmal ist er auch promoviert.

Das heißt, hinsichtlich der notwendigen Vorbildung werden die Berufe heute zum großen Teil völlig willkürlich bewertet. Dabei ist eine gewisse Unterbewertung der Produktionsberufe gegenüber verschiedenen Dienstleistungsberufen festzustellen. Hier ist deshalb ein Anpassungsspielraum für den Einsatz von Hochschulabsolventen vorhanden, der sicherlich nur langsam und nicht mit traditionellen Vorstellungen über akademische Funktionen und akademische Gehälter erschlossen werden kann, der aber dennoch erschlossen werden muß.

Die größten Schwierigkeiten haben wir beim Staat zu erwarten. Der Staat als Arbeitgeber ist in diesem Punkt zweifellos am inflexibelsten. Einmal besteht, wie Herr Maier richtig ausgeführt hat, gegenwärtig kein Bedarf an zusätzlicher Expansion der traditionellen Ausbildungsgänge. Zum anderen gingen auch traditionelle Zuordnungsmaßstäbe verloren, wenn man mit der gleichen oder fast gleichen akademischen Ausbildung je nach Tätigkeit in drei oder vier verschiedene Gehaltskategorien eingestuft werden könnte. Die einstellende Behörde müßte sich Gedanken darüber machen, in welche Kategorie welcher Bewerber wohl jeweils hineingehört. Wenn man heute einen Referendar oder Assessor einstellt, dann ist eindeutig, wo er anfängt.

Es war weiter von Verdrängung die Rede. Dabei ist zweifellos richtig, daß bei konjunkturell bedingter Arbeitslosigkeit diejenigen mit der geringsten Ausbildung am stärksten betroffen werden. Diese Aussage gilt weitgehend unabhängig davon, wie sich das Schulsystem entwickelt. Mir geht es jetzt aber um eine andere Gruppe, nämlich um diejenigen, die im früheren Bildungssystem nur eine berufliche Bildung hatten, heute aber aufgrund erweiterter Zugangsmöglichkeiten eine Hochschulausbildung haben. Hier müssen sich die Beschäftigten - sei es die Wirtschaft, sei es der Staat - jetzt auch an den Hochschulen orientieren, weil sie entsprechend gute Leute aus der beruflichen Bildung nicht mehr im früher möglichen Umfang bekommen. Insofern wird niemand verdrängt, sondern es wird anders ausgebildet.

Welche Konsequenzen sollten wir daraus für das Bildungssystem ziehen? Ihrem Hinweis, Herr Maier, größere Vielfalt und Differenzierung zu schaffen, stimme ich entschieden zu. Es geht nicht an, daß wir 25 Prozent eines Jahrgangs auf die Universitäten klassischer Prägung schicken. Das wäre den Studenten gegenüber verantwortungslos und auch wirtschaftlich nicht gerechtfertigt. Im übrigen wollen die jungen Leute das auch gar nicht. Man kann aber durchaus 25 Prozent eines Jahrgangs und mehr eine Chance im Hochschulbereich geben, wenn dieser genügend differenziert ist.

Für diese Differenzierung des Hochschulbereichs bieten sich sicher keine einfachen Lösungen an, aber es ist immerhin vorstellbar, daß ein breites Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten und fließende

Übergänge von der beruflichen Bildung bis hin zur Hochschulbildung sich bei uns stärker durchsetzen. Ich denke hier an angelsächsische Modelle, die solche Strukturen weitergehend als wir realisiert haben. Dabei würde beispielsweise der Übergang von, sagen wir, der baden-württembergischen Berufsakademie zur Fachhochschule und von dieser zur Universität relativ klein sein. Diese verschiedenen Institutionen hätten zwar unterschiedliche Ausbildungsaufträge, insgesamt würde aber die Absorptionsfähigkeit des tertiären Bereichs deutlich erhöht.

Es wird vielfach argumentiert, daß die Arbeitslosigkeit bei Akademikern vergleichsweise niedrig sei. Für die Vergangenheit trifft das sicher zu. Diese Aussage ist aber nicht ohne weiteres in die Zukunft übertragbar. Da bin ich genauso skeptisch wie Herr Maier. Doch welche Konsequenz zieht man daraus? Läßt sich das Ganze nicht ebenso durch Änderung und Anpassung des Ausbildungssystems auch im tertiären Bereich so weit in Bewegung bringen, daß wir für eine größere Zahl weitergehende Chancen schaffen?

In diesem Zusammenhang wäre zu fragen: Müssen die Niveaus von allgemeiner und von beruflicher Bildung immer so eng miteinander verkoppelt sein, wie das bei uns in Deutschland der Fall ist? Denn für bestimmte Berufe braucht man nur die Volksschule und dann einen Berufsschulabschluß, also eine relativ niedrige Allgemeinbildung und ein gewisses Maß an beruflicher Bildung. Dagegen wird für andere Berufe eine hohe Allgemeinbildung mit anspruchsvoller beruflicher Ausbildung gefordert. Gibt es hier nicht auch andere Kopplungsmöglichkeiten? Ich denke etwa an Prinzipien, die etwa den angelsächsischen "liberal arts"-Ausbildungsgängen zugrunde liegen, nämlich eine höhere Allgemeinbildung, kombiniert mit einer beruflichen Bildung geringeren Anspruchs anzubieten.

Die generelle Frage lautet, ob wir den Drang nach Bildung, der ja auch ein sozialer Trend ist, einfach stoppen oder sogar umkehren können, selbst wenn wir es wollten. Ich meine, das ist nicht der Fall. Wir müssen andere Wege finden, um diesem Drang flexibler zu begegnen. Ich habe zwei oder drei mögliche Ansatzpunkte genannt. Dabei geht es nicht so sehr um Entweder-oder-Entscheidungen, sondern um die Frage, wie man auf verschiedenen Wegen im Rahmen unserer finanziellen Leistungsfähigkeit versuchen kann, möglichst vielen jungen Menschen eine Chance zu geben und die Enttäuschungen so gering wie möglich zu halten - ganz vermeiden lassen sie sich nicht.

#### **Linke**

Sicher, Herr Heidhues, Abiturienten und Akademiker - mit Ausnahme der Lehrer und Bereichen der Wirtschaft - können vermutlich aufgrund des Verdrängungseffektes auch in bestimmten anderen Berufsbereichen relativ gut unterkommen. Aber müssen sie nicht auch adäquat ihrer Erwartungshaltung beschäftigt werden? Ich denke wieder an den öffentlichen Dienst, der psychologisch geradezu eine bestimmte Erwartungshaltung vorgibt. Daß unzufriedene Studenten bisher nicht deutlicher aktiv werden, sollte uns nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Erwartungshaltung der Studenten nachweisbar zu 90 Prozent auf eine adäquate Beschäftigung ausgerichtet ist. Aus gesellschaftspolitischer Verantwortung müssen wir uns damit auseinandersetzen.

#### **Becker**

Warum sind wir eigentlich so ängstlich gegenüber den Studenten und ihren Berufserwartungen, wenn 60 Prozent aller Facharbeiter heute bereits in anderen als den von ihnen erlernten Berufen tätig sind?

#### **Linke**

Wenn sich jemand vier bis fünf Jahre nach dem Abitur in einem weitgehenden "Theorieraum" aufgehalten hat, dürfte seine Erwartungshaltung eine andere sein als bei einem Facharbeiter.

#### **Friedrichs**

Ich kann mir nicht vorstellen, daß Akademikerarbeitslosigkeit schlimmer sein soll als die Arbeitslosigkeit bei anderen Arbeitnehmergruppen.

Im übrigen hat es für Facharbeiter und Meister nie Berechtigungsansprüche gegeben. Das ist auch eine Frage der Chancengleichheit.

Wie weit wir von der Verwirklichung der Chancengleichheit noch entfernt sind, lassen Sie mich an einigen Zahlen illustrieren. Laut dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung verfügen in der Bundesrepublik etwa 10 bis 12 Prozent aller Haushalte monatlich über mehr als DM 4000,- Nettoeinkommen. Von den Hochschulstudenten stammen - darüber gibt es begründete Schätzungen - circa 50 Prozent aus eben jenem Bereich der 10 bis 12 Prozent Familien, die mehr als DM 4000,- netto verdienen. Bezieht man die Fachhochschulen mit ein, sind es etwa 40 Prozent. Gewisse



Bevölkerungsgruppen werden also immer noch außerordentlich benachteiligt, und von Chancengleichheit kann keine Rede sein.

Natürlich übersehe ich nicht die Verbesserungen, die in den letzten Jahren eingetreten sind. Die Zahl der Arbeiterkinder an den Hochschulen hat tatsächlich zugenommen. Aber am Grundproblem hat sich wenig geändert. Deshalb warne ich vor einer Politik, die es quasi darauf anlegt, das Erreichte wieder zurückzudrehen und die ohnehin noch vorhandenen Ungleichheiten wieder zu vergrößern. Dabei stimme ich Herrn Maier voll zu, daß für die berufliche Bildung viel zu wenig getan worden ist und in Zukunft mehr getan werden sollte.

Sie sagten, Herr Maier, der Anteil der Hochschulabsolventen im Dienstleistungssektor sei rückläufig. Exakte Zahlen liegen uns nur aufgrund der Volkszählung von 1970 vor. Danach betrug der Akademikeranteil im sekundären Sektor durchschnittlich ein Prozent. Von 100 Beschäftigten in der gewerblichen Wirtschaft hatte also nur einer eine akademische Ausbildung. Dort dürfte noch eine beträchtliche Reserve vorhanden sein.

Der Sektor private und öffentliche Dienstleistungen hatte insgesamt einen Akademikeranteil von 8 Prozent; dabei sind aber nur wenige Bereiche überhaupt "akademikerintensiv", während andere Dienstleistungsbereiche nur eine sehr niedrige Akademikerquote aufweisen, so daß auch dort noch natürliche Reserven vorhanden sein müßten. Wenn ich einmal von den Haushaltsbeschränkungen absehe, wo ich Herrn Maier selbstverständlich zustimme, dürften langfristig noch erhebliche Möglichkeiten für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen bestehen.

### **Linke**

Was sind natürliche Reserven? Ich halte diese Forderung, den Akademikeranteil pauschal zu erhöhen, für zu undifferenziert. Warum sollen nicht benötigte Akademiker aufgrund ihres formalen Bildungsvorteils praxisorientierten, hochqualifizierten Aufsteigern die Berufschancen fortnehmen? Dies ist und bleibt unsozial.

### **Friedrichs**

Lassen Sie mich auf folgendes hinweisen: Der komparative Vorteil eines Landes wie der Bundesrepublik, das über wenig Bodenschätze verfügt, besteht in hochqualifizierten Arbeitskräften. Dieser Vorteil müßte durch geeignete strukturpolitische Maßnahmen systematisch genutzt werden.

Als Folge der steigenden Lohnkosten dürfte ein Teil der Massenprodukte allmählich aus der Bundesrepublik abwandern und durch arbeitsintensivere Produkte ersetzt werden, die in den Dienstleistungsbereich hineingehen und die vor allem kapital-, energie- und rohstoffsparend oder zum Beispiel menschengerechte Produktionsmittel sind.

In dieser Richtung liegen langfristig die Chancen der Bundesrepublik und damit auch die Möglichkeit, mehr qualifizierte Arbeitsplätze anbieten zu können.

### **Kieffer**

Wie können sich in den nächsten 20, 30 Jahren die Beschäftigungsstrukturen in der Bundesrepublik entwickeln, in einem Land, das rohstoff- und energiearm, aber sehr exportintensiv ist? Herr Heidhues wies darauf hin, daß die Zwischenschicht zwischen dem Akademiker und dem Facharbeiter stärker ausgebaut werden müßte, wobei mit einer etwas universelleren Ausbildung der heutigen sehr starken Spezialisierung entgegengewirkt werden könnte.

Unsere Rohstoff- und Energiesituation wird uns zwingen, viel mehr mit arbeitsintensiveren Technologien zu arbeiten. Es gibt im Bundesministerium für Forschung und Technologie beachtliche Ansätze in dieser Richtung. Diese Arbeiten sollten gefördert werden, um entsprechende Arbeitsplätze zu schaffen.

### **Maier**

Was die Aufnahmefähigkeit des Dienstleistungsbereiches für Akademiker angeht, Herr Friedrichs, so stütze ich mich auf eine Arbeit von Hegelheimer. Es trifft zu, daß außer Stichproben eine mit der Erhebung von 1970 vergleichbare Gesamterhebung im Augenblick nicht vorhanden ist.

### **Friedrichs**

Die Arbeiten von Hegelheimer sind fachlich sehr umstritten.

**Maier**

Sie sprechen von noch nicht hergestellter Chancengleichheit. Sie sagen, 50 Prozent der Universitätsstudenten stammen aus Haushalten, die über ein Nettoeinkommen von über DM 4000,- verfügen. Nun habe ich nicht bestritten, daß ein Chancenausgleich in dem Sinne, daß die Absolventen der Bildungseinrichtungen ungefähr der Struktur der Bevölkerung entsprechen, noch nicht erreicht ist. Ich habe aber hinzugefügt, und da werden unsere Meinungen auseinandergehen, daß dieses Ziel auch gar nicht erreichbar ist, weil das gesamte Bildungssystem nur aus teiloffenen Bereichen besteht und nie vollkommen mit der Schichtung der Bevölkerung konkordieren wird.

**Friedrichs**

Wäre es denn wünschbar, Herr Maier?

**Maier**

Es ist sicher in einem viel höheren Maße wünschbar, als es in den fünfziger Jahren der Fall war. Darin stimmen wir überein. Ich bestreite aber, daß das Bildungssystem gewissermaßen schematisch die Bevölkerungsschichtung widerspiegeln sollte.

**Zöller**

Es scheint sich ein neuer bildungsökonomischer Glaubenssatz herauszubilden, demzufolge die Bundesrepublik in Zukunft davon leben kann, daß sie den Faktor qualifizierte Arbeit als Ersatz für fehlende andere ökonomische Faktoren nimmt.

Ich halte es kaum für denkbar, daß wir stets einen so hohen Grad von qualifizierter Arbeit auf dem Weltmarkt werden abschöpfen können. Eher werden wir uns mit einem Sockel an struktureller Arbeitslosigkeit abfinden müssen, der weit über dem gegenwärtigen liegt.

Ohne Zweifel ist eine Erhöhung der allgemeinen Qualifikation erforderlich, aber die Konkurrenz um den nicht beliebig steigerbaren Anteil an qualifizierter Arbeit wird sich dann im wesentlichen in unserem eigenen Lande abspielen.

**Köhler**

Wie viele Ungelernte brauchen wir denn? Von welchem Umfang struktureller Arbeitslosigkeit müssen wir ausgehen - und warum?

**Mertens**

Ich möchte nach Ihrem Produktionsmodell für das Jahr 2000 fragen, Herr Zöller. Meinen Sie, daß wir bei der unqualifizierten Arbeit mit den übrigen vier Milliarden Unqualifizierten konkurrieren sollten, insbesondere hinsichtlich der Löhne?

**Zöller**

Das kann man im Augenblick wohl nicht beantworten; dazu fühle ich mich auch keineswegs kompetent. Aber das von der institutionalisierten Berufsberatung stets angeführte Argument der zur Zeit relativ geringen Arbeitslosigkeit von Akademikern kann man im Hinblick auf die Entwicklung künftiger Beschäftigungsstrukturen politisch sehr unterschiedlich verwenden. Für bildungspolitische Grundentscheidungen ist es jedenfalls nicht brauchbar.

70 bis 80 Prozent der Akademiker werden bislang im öffentlichen Dienst, also in unkündbaren Stellen, beschäftigt; aber das wird sich in absehbarer Zeit erheblich ändern.

**Mertens**

Das ist doch eine eigenartige Argumentation, Herr Zöller, wenn man sagt, wir brauchen keine Hochqualifizierten mehr im öffentlichen Dienst und im Bildungssystem, weil die bisher schon so viele absorbiert haben, und in der Wirtschaft brauchen wir sie auch nicht, weil die bisher auch keine genommen hat.

**Brendel**

Was immer wir tun, wir werden in wenigen Jahren eine Akademikerschwemme erhalten, zumindest in den Fächern, bei denen zum Beispiel ein Abgang nach dem Zwischenexamen nicht möglich ist. Das

gilt vor allem für die teuren Ausbildungsberufe: Medizin, Pharmazie und die technischen Fächer. Die Absolventen dieser Fächer drängen dann ins Berufsleben. Was kann man tun?

Mein erster Vorschlag wäre - und in der Medizin wird es wahrscheinlich zwangsläufig so kommen;- , den Akademiker-Export zu begünstigen. Für einen Mediziner ist es auf jeden Fall besser, Arzt in Amerika, Australien oder sonstwo zu sein als Tellerwäscher in Deutschland. Diesen Export von Akademikern sollte man begünstigen.

Zweitens sollte man zumindest Notstellen schaffen. Herr Friedrichs sagte, es sei nicht einzusehen, warum nicht auch Akademiker arbeitslos werden können. Ich halte dies zwar grundsätzlich für richtig, trotzdem aber nicht für sinnvoll, weil zu kostspielig. Zu überlegen wäre, ob gegebenenfalls Akademiker nicht in weniger gut bezahlten Stellungen weiterarbeiten können. Dies ist insbesondere für alle ausbildungsintensiven und teuren Berufe von Bedeutung. Es wäre unökonomisch, wenn wir viel Geld in eine Ausbildung für hochqualifizierte Berufe steckten und dann die so Ausgebildeten nicht in diesen Berufen einsetzten. Ich glaube, diejenigen, die wirklich motiviert sind, werden sich, zumindest für einige Jahre, in Notzeiten auch mit Notstellen begnügen.

An den Universitäten selbst muß endlich eine drastische Reduzierung des Zweitstudiums in den harten Numerus-clausus-Fächern erfolgen. In München machen in der Medizin etwa 20 Prozent ein Zweitstudium, das wir sogar noch mit BAFöG finanzieren müssen.

### **Becker**

Ist es nicht möglich, in der Medizin verkürzte Studiengänge, die nicht in den Arztberuf einmünden, einzuführen? Gibt es nur die Wahl, daß der hochspezialisierte Arzt Tellerwäscher wird oder ins Ausland gehen muß? Besteht nicht die Möglichkeit, jemanden durch ein BA-analoges Examen zu qualifizieren, um ihn zum Beispiel - wie in Australien - als Krankenpfleger in der Psychiatrie einzusetzen?

### **Brendel**

Das ist eine Frage der gesetzlichen Regelung; in Deutschland geht es leider nicht. In Rußland kannte man den "Feldscher". Das ist ein Zwischenstudium zwischen medizinisch-technischem Assistenten und Arzt, der im Außendienst tätig ist.

### **Becker**

Dem Aberglauben, daß das Recht so bleiben muß, wie es ist, kann ich als Jurist nur widersprechen.

### **Brendel**

Es sind durchaus Zwischenbereiche in der Medizin denkbar, die man mit kürzeren Studiengängen ausfüllen könnte.

### **Schultz-Hardt**

Es gibt bereits Ansätze, diese Zwischenformen bei uns zu entwickeln. Ich nenne nur den Gesundheitsingenieur, eine medizinische Zwischenausbildung unter anderem zur Bedienung hochdifferenzierter, medizinischer Geräte.

### **Ranft**

Das wird aber in der Medizin leidenschaftlich abgelehnt und hat im Augenblick keine Chancen.

### **Hitpaß**

Herr Heidhues sagte anfangs, es gehe nicht an, daß wir 25 Prozent eines Jahrgangs auf die Universität schicken. Ist das ein Kapazitätsproblem, oder ist damit die Studierfähigkeit bei den Angehörigen eines Jahrgangs angesprochen? Stimmt hier die These: "Die Natur und die Umwelt begaben", oder gilt der Satz: "Die Bildungspolitik begabt?"

In der Bundesrepublik machen in den sogenannten; A-Ländern, also auch in Stadtstaaten, schon bis zu 30 Prozent eines Jahrgangs Abitur; in B-Ländern, also in Flächenstaaten, beträgt der Anteil der Abiturienten nur circa 12 Prozent. Jedenfalls liegen die Zahlen für B-Länder, wie empirische Untersuchungen erkennen lassen, näher an 10 denn an 15 Prozent, in Bayern beispielsweise bei 11 Prozent.

Damit komme ich zur Frage der Ausbildungszwänge. Der Student erlebt heute die Hochschule vielfach nur noch als eine Einrichtung, die er durchlaufen muß, um einen Beruf zu erlangen. Von "Bildung" aus dem traditionellen Verständnis heraus kann kaum mehr die Rede sein. Der Schulstreß ist möglicherweise eine Folge davon, daß Schule und auch Hochschule auf die große Zahl der Schüler und Studenten gar nicht vorbereitet sind. Akzeptiert die Bildungspolitik diese mit der großen Zahl verbundenen Konsequenzen - abgesehen einmal vom Problem der Akademikerarbeitslosigkeit?

Was hier mit ins Spiel kommt, ist die ganze Problematik der Auslese, und damit wird zugleich die Frage der Chancengleichheit berührt; denn Auslese und Chancengleichheit vertragen sich nicht. Persönlich bekenne ich mich durchaus zum Prinzip der Chancengleichheit, Herr Friedrichs, nur fürchte ich, daß sie in der Leistungsgesellschaft und bei unserem Schulsystem nicht realisierbar ist. Sie wäre nur realisierbar, wenn man für die sogenannten Privilegierten, die ihre Vorteile haben, gezielt Hindernisse einführen würde.

Herr Maier erwähnte, daß sich die Zahl der studierwilligen Abiturienten von über 90 auf 80 Prozent verringert habe. Ich bezweifle aber, ob man diese Entwicklung, einmal beobachtet, wirklich fortschreiben kann, so daß langfristig nur 50 und 40 Prozent übrigbleiben. Dann hätte man Luft im System. Es kommen allerdings jene hinzu - was man aus vielerlei Gründen begrüßen muß;- , die auf Nebenwegen ohne Abitur den Zugang zur Hochschule finden. Das sind in einigen Ländern immerhin fast schon 30 bis 40 Prozent.

Meine Befürchtung geht jedenfalls dahin, daß wir in zwei bis drei Jahren 100.000 Abiturienten pro Jahr von den Universitäten werden abweisen müssen. Zu diesem Schluß führen die vorliegenden Zahlen einer Reihe offizieller Gremien.

Dabei kann es gar nicht darum gehen, Schuldige zu suchen. Zweifellos hatten alle diejenigen, die für die Expansion eingetreten waren, gute Gründe dafür ins Feld zu führen. Diese Entwicklung sollte man auch nicht zurückdrehen. Andererseits: Wenn wir mit der Situation in den nächsten zehn Jahren fertigwerden wollen, dann kommen wir um eine gewisse Auslese nicht herum. Frage: Wann soll ausgelesen werden? Am Ende der Sekundarstufe I oder beim Übergang von Sekundarstufe II zur Hochschule?

#### **Pistor**

Und wo bleiben diejenigen, die man herausselegiert?

#### **Hitpaß**

Natürlich würde das zahlreiche neue Probleme zur Folge haben.

#### **Köhler**

Warum werden wir 100.000 abweisen müssen? Ist das ein Kapazitätsproblem oder eine Frage der Studierfähigkeit, oder liegen die Probleme im Beschäftigungsbereich?

#### **Hitpaß**

Die Zahl 100.000 entnehme ich den vorliegenden einschlägigen Berechnungen. Dieser Trend scheint aufgrund der zunehmenden Wartezeiten in allen Fächern, selbst bei den "Orchideenfächern" bis hin zur Theologie, zwangsläufig zu sein. Einige Bundesländer wollen offenbar schon im nächsten Jahr den totalen Numerus clausus an ihren Hochschulen einführen.

Was Studierfähigkeit und Kapazitätsproblem angeht, so bezog ich mich auf die 25 Prozent, die Herr Heidhues als Grenze nannte. Ich lege mich auf eine Prozentzahl nicht fest.

#### **Heidhues**

Studierfähigkeit ist sicher ein relativer Begriff. Sie hängt auch von Umfang und Struktur des Ausbildungsangebots ab, wobei ich unter Hochschulausbildung nicht nur die Universitäten, sondern auch Fachhochschulen, Berufsakademien und ähnliche Einrichtungen fasse. Die Grenze der Studierfähigkeit ist also variabel. Ob es sich um eine Kapazitätsgrenze handeln wird, hängt vom weiteren Ausbauprogramm für die Hochschulen ab, wahrscheinlich kommen wir bis 1985 sogar über die 25-Prozent-Grenze hinaus.

#### **Letzelter**

Wo so viel vom Umdenken die Rede ist, fällt einem zu der viel beschworenen "Tendenzwende" das bittere Epigramm Tucholskys ein: "Es dauert gar nicht so lange, bis von allem das Gegenteil richtig ist." Herrn Maiers eindrucksvolles Referat bot nach seinen eigenen Worten keine neue Politik, aber verlangte ein Umdenken und eine radikale finanzielle Umschichtung zugunsten der beruflichen Bildung. Führt dies zur "Sternstunde der beruflichen Bildung"? Man muß in diesem Zusammenhang nüchtern nach den Steuerungsinstrumenten fragen, die diese "Wende" einleiten sollen.

Herr Hitpaß sprach die bisher weitgehend tabuisierten Worte "Auslese", "Selektion" aus. Wenn die weiterführenden Schulen und die Hochschulen nicht mehr beliebig ausgebaut werden können, dann ist zu fragen, zu welchem Zeitpunkt die Weichen gestellt werden.

- Soll wieder zwischen dem 4. und 5. Schuljahr, also beim Übergang vom Primarbereich in den Sekundarschulbereich, ein Filter eingesetzt werden?

- Oder soll zwischen dem 10. und 11. Schuljahr das "Einjährige" wieder belebt werden?

- Erfolgt beim Übergang in den tertiären Bereich, also vor allem beim Zugang zur Hochschule eine Auslese, vielleicht in Zukunft durch die Hochschule in Form von Eingangsprüfungen oder Tests?

Schließlich bleibt noch die Möglichkeit, alle Studierwilligen zum Studium zuzulassen und durch strenge Zwischenprüfungen nach den ersten Semestern zu selektieren. Ich denke in diesem Zusammenhang an Österreich und in gewissem Sinne auch an Frankreich. Diese Länder setzen mit der Selektion sehr spät an. Die Frage ist, ob wir uns dies aus finanziellen Gründen leisten können. Zum anderen fragt es sich, ob eine so späte Auslese für die betroffenen Menschen nicht noch nachteiliger ist.

Diese Fragen sind bisher weitgehend unbeantwortet geblieben. Ich weiß nicht, ob die Steuerungsmöglichkeiten ausreichen. Zweifellos schafft jede Auslese - und darin stimme ich Herrn Hitpaß nachdrücklich zu - zahlreiche neue Probleme, über deren Folgen wir noch nichts gehört haben. Lassen Sie mich dazu Peter Handkes herzhaftes Wort zitieren: "Während die einen Monster entzaubert werden, rülpsen vor dem Fenster schon die nächsten."

### **von Hentig**

Die Frage, wann, wo, wie viele auszulesen sind, ist nicht zu beantworten. So viel steht für mich jedoch fest: Eine Gesellschaft, die keine Antwort weiß auf die Frage: wohin mit den Nichtausgelesenen? kann nicht auslesen.

### **Raschert**

Um einen Selektionszeitpunkt zu bestimmen, müßte es möglich sein, jeweils die Auslesekriterien zu legitimieren. Darüber ist aber ein Konsens in gar keiner Weise zu erreichen. Wenn es in einer Gesellschaft nicht bereits einen solchen Selektionszeitpunkt gibt, der kraft Tradition einigermaßen allgemein akzeptiert wird, ist es praktisch unmöglich, einen solchen Zeitpunkt neu festzulegen. Attraktivität anderer Bildungswege, Gleichwertigkeit, Beratung - das sind alles Formeln, die nicht greifen.

### **Heidhues**

Zum Thema Selektion nur so viel: Mir hat im Wissenschaftsrat nie einleuchten wollen, weshalb unsere Pädagogen zwar bereit sind, Entweder-oder-Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen für das Individuum zu treffen, das heißt, entweder zum Abitur zu führen oder nicht, entweder zur Hochschule zuzulassen oder nicht. Sie sind aber nicht bereit, Entscheidungen mit geringeren Konsequenzen zu treffen, also bei der Zulassung zum Hochschulbereich zu entscheiden, ob sie für eine Fachhochschule oder eine Universität ausgesprochen wird, beziehungsweise bei der Zwischenprüfung zu entscheiden, ob das Weiterstudium in einem kürzeren Studiengang mit baldigem Abschluß erfolgen soll oder ob die Eignung für eine wissenschaftliche Ausbildung gegeben ist. Diese Bereitschaft zu differenzierenden Selektionsentscheidungen war bisher nicht vorhanden. Sie ist aber unumgänglich, wenn wir ein differenziertes System praktizieren wollen.

### **Köhler**

Was ist eigentlich gemeint, wenn von Überqualifikation oder von Akademikerschwemme die Rede ist? Wird damit nicht unterstellt, daß es bei uns zu viele zu gut ausgebildete Arbeitskräfte beziehungsweise Bürger gibt? Steht dahinter angesichts der gegenwärtigen Wirtschaftskrise nicht der Versuch, nicht nur das Anspruchsniveau in der Lohn- oder Gehaltsfrage zu senken, sondern auch die Nachfrage nach

qualitativ besseren Arbeitsplätzen einzuschränken? Man "nutzt" die Notlage der abhängig Beschäftigten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden, um den Kostenfaktor "humanere Arbeitsplätze" wieder zu senken.

Nachdem es den Gewerkschaften in den letzten Jahren gelungen war, bei Arbeits- und Ausbildungsplätzen soziale Privilegien und Hierarchien abzubauen, soll jetzt dieser Prozeß ganz offensichtlich wieder zurückgedrängt werden. In der These von der Überqualifikation sehe ich einen Versuch der ideologischen Rechtfertigung dieser gegen die abhängig Beschäftigten gerichteten Politik.

Die Bildungspolitiker werden immer gefragt: Wie rechtfertigt ihr die Forderungen nach besserer Ausbildung? Die Frage könnte doch auch lauten: Wie kommt es, daß wir Arbeitsplatzbedingungen und -strukturen haben, die die vorhandenen individuellen Entfaltungsmöglichkeiten so einengen, daß in zunehmendem Maße von einem Brachliegen und Verkümmern intellektueller und motorischer Fähigkeiten bei Arbeitern und Angestellten gesprochen werden muß?

### **Maier**

Überqualifikation, Herr Köhler, meint nicht ein Zuviel an Bildung, so als könne es einen zu gebildeten Menschen geben. Vielmehr geht es darum: Wenn Bildung mit Berechtigungen verknüpft ist, dann wird erwartet, daß erreichte Qualifikationen auch zur Anwendung des erworbenen Wissens im Beruf führen. Ist das nicht der Fall, tritt das Problem der Dequalifikation auf. Da ist dann die Frage, wieweit die Toleranz der jungen Menschen gegenüber den Dequalifikationsprozessen reicht, die ihnen zugemutet werden.

Individuell liegt die Schwelle sehr unterschiedlich; da werden auch noch Änderungen vor sich gehen. Künftig wird eben nicht mehr alles einlösbar sein. Gesamtgesellschaftlich gesehen muß die Politik jedoch darauf achten, daß die systemstabilisierende Frage: Was bedarf die Berufsgesellschaft an Bildung? nicht plötzlich umschlägt in die systemverändernde Frage: Wie ändern Widerstände gegen Dequalifikationsprozesse die Struktur der Gesellschaft? Dabei richtet man dann die Strategie gerade darauf, dank der vorhandenen Überqualifikation die Gesellschaft umzuwandeln. Einen solchen Prozeß muß die Politik zu vermeiden suchen. Das dürfte gemeinsame Ansicht der Parteien sein, auch wenn sie die Akzente dabei unterschiedlich setzen.

### **Benedix**

Herr Maier sagte, die Bildungsreform sei sehr erfolgreich gewesen; jedenfalls seien die ursprünglichen Forderungen in hohem Maße erfüllt worden. Allerdings scheinen mir noch strukturelle Hilfen notwendig zu sein, wenn ich mir nur einmal die geschlechtsspezifische Zusammensetzung dieses Kreises hier ansehe, der ja keineswegs repräsentativ für unsere Gesellschaft ist.

### **Maier**

Im Schulwesen sind inzwischen Frauen zu 70 Prozent tätig.

### **Benedix**

Hier fiel das Stichwort Überqualifikation. Dazu weise ich darauf hin, daß Qualifikationen im Bildungs- und Ausbildungswesen immer zielbezogen sein, das heißt in etwa dem entsprechen müssen, was der einzelne später beruflich damit anfangen will.

Ein konkretes Beispiel: Eine Gewerbeschulstudienrätin, die Hauswirtschaft unterrichtet, klagt darüber, daß sie sich nach Studium, Referendarzeit, Assessorprüfung in der Praxis nicht verständlich machen kann, also keinen pädagogischen Erfolg hat. Ich habe ihr geraten, wieder vom Himmel der abstrakten Begriffe herunterzusteigen und sich hineinzuhören in die Sprache, in die Erlebniswelt der jungen Menschen. Vielleicht könnte sie dann erfolgreich erzieherisch tätig sein.

Hier muß ein Umdenken einsetzen. Wir wollen keinesfalls die bisherigen Erfolge der Bildungsreform rückgängig machen. Wir wollen auch nicht die Bildungsbereitschaft und die inzwischen erreichte gewisse Sensibilität für Bildungsfragen in den Bereichen, die früher gar nicht angesprochen wurden, blockieren. Das ist ein großer Erfolg, und dieses Ziel ist weiterzuverfolgen. Aber wir müssen den "inflationalistischen" Tendenzen, wie sie in den von Herrn Maier genannten Zahlen zum Ausdruck kamen, Einhalt gebieten. Inflation hat immer etwas mit Unsicherheit, mit Täuschung, mit Frustration zu tun. Meiner Meinung nach geht es um das Qualifizierende, und das sind differenziert strukturierte Bildungsgänge.

Diese Forderung, die mehr ökonomisch bestimmt ist, deckt sich nun mit der anthropologischen. Der Mensch hat einen bestimmten Entwicklungszyklus. Um ihn darin zu stützen, ist zur rechten Zeit die richtige pädagogische Ansprache nötig, und die muß zu einem bestimmten Zeitpunkt berufskonkret sein. Von daher ist die Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der beruflichen Bildung und der dualen Ausbildung zu sehen.

Deshalb ist eine "Vergymnasialisierung" des Bildungswesens mit Sicherheit der falsche Weg. Vielmehr müssen wir in Stufenbildungsgängen denken lernen, die Abschlüsse mit einer mittleren Qualifikation für berufliche Tätigkeiten bringen. Eine gewisse Berufserfahrung kann dann die Basis für eine erweiterte Allgemeinbildung sein. Ausbildungsüberlängungen können bei jungen Menschen jeden Impuls verschütten mit der Folge, daß sie dann eine Zeitlang überhaupt nicht mehr ansprechbar sind. Das muß verhindert werden.

Wenn man weiß, was man bildungspolitisch will, müssen die Politiker Möglichkeiten finden, um das auch bei knappen Mitteln zu erreichen.

### **Matthiesen**

Ich wurde besonders hellhörig, Herr Maier, als Sie am Schluß Ihres Referates von der Schuld der Bildungs-Politiker sprachen, wobei Sie das allerdings auf die sechziger Jahre beschränkt wissen wollten. Da trifft es sich nun, daß gerade der dienstälteste Kultusminister, Herr Hahn in Baden-Württemberg, gegenwärtig mit der heftigsten Eltern-Initiative zu tun hat, mit der Aktion "Humane Schule". Offenbar haben also auch Entscheidungen, die von langer Hand und sehr konsistent vorbereitet und betrieben worden sind, nicht zu den glücklichsten Ergebnissen geführt.

Unter den von Ihnen genannten Gründen für die eingetretenen Verzerrungen habe ich vor allem einen vermißt. Meiner Meinung nach sind die Hauptschuldigen an der unglücklichen Situation unseres Bildungssystems auch die Hauptverantwortlichen, nämlich die Kultusminister, ob nun Mitte der sechziger Jahre oder heute. Das will ich an Beispielen verdeutlichen.

Erstens: Die Kultusminister haben es insgesamt versäumt, sich gegen die Eingriffe der Finanzminister in dem Maße zur Wehr zu setzen, wie dies notwendig gewesen wäre.

### **Maier**

Viel Glück, kann ich da nur sagen.

### **Matthiesen**

Die Konferenz der Länderfinanzminister hat gerade in der letzten Zeit für den Lehrerberuf wie auch für den Ausbau der Hochschulen massive Stellungnahmen abgegeben, ohne daß in der Öffentlichkeit auch nur ein einziger Kultusminister dagegen opponiert hätte, geschweige denn, daß es so etwas wie eine Allianz der betroffenen Kultusminister gegeben hätte.

Sie erwähnten die Kostenexplosion im Personalbereich; dies hat zu der starken Abhängigkeit der Kulturpolitik, insbesondere der Bildungspolitik, von der Finanzpolitik geführt. Es ist mir nicht bekannt, daß die Bildungspolitiker in der Vergangenheit jemals dagegen protestiert haben.

### **Maier**

Wogegen protestiert, Herr Matthiesen: gegen das Steigen der Besoldung?

### **Matthiesen**

Beispielsweise.

### **Maier**

Das ist ein Vorwurf, den ich anerkenne.

### **Matthiesen**

Zweitens: Die Bildungspolitiker haben eine ganze Reihe von Reformplänen einstimmig beschlossen, aber sie haben in eklatanter Weise versagt bei dem Versuch, diese Pläne in die Tat umzusetzen. Dafür einige Fälle.

Zunächst die Hauptschule. 1964 beschlossen die Kultusminister einstimmig, die Hauptschule zu einer gleichwertigen, weiterführenden Schule zu machen. Heute haben wir 2,4 Millionen Hauptschüler, die sicherlich so schlecht dran sind wie die Sonderschüler. Die Hauptschule, das wissen alle Beteiligten der Diskussion hier, ist die große Achillesferse unseres Bildungssystems.

Dann die Mengenlehre - auch das eine inhaltliche Reform, die von allen Kultusministern beschlossen wurde. Wie sieht das Ergebnis aus? Es ist gelungen, eine vereinte Bürgerschaft in einigen Bundesländern gegen diese Reform aufzubringen, weil ihre Umsetzung offenbar völlig falsch vorbereitet worden ist.

Schließlich ein aktuelles Beispiel: Wir sind gerade dabei, in eine neue große Reformpleite hineinzugleiten, nämlich in die Reform der Sekundarstufe II. In fast allen Bundesländern - sowohl in A- wie in B-Ländern - ist der Protest einhellig.

Die Zahlen, die Sie im Referat nannten, sind sicher eindrucksvoll, aber einseitig. Sie haben beispielsweise verschwiegen, daß ebenfalls alle Kultusminister vor 13 Jahren beschlossen haben, wie es in unseren Schulen "pädagogisch wünschenswert" aussehen sollte, wie viele Schüler also von einem Lehrer, wie viele in einer Klasse unterrichtet werden sollten. Heute sind die damals geforderten Relationen nicht in einer einzigen Schulform verwirklicht, in einigen haben sie sich sogar gegenüber 1963 verschlechtert. So hatten die weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein - Hauptschule, Realschule, Gymnasium - seit 1945 noch nie so schlechte Relationen wie heute.

### **Schultz-Hardt**

Was die Schüler-Lehrer-Relationen an den Schulen Schleswig-Holsteins angeht, Herr Matthiesen, so bedenken Sie bitte, daß das Hamburger Randgebiet Schleswig-Holstein eine Wohnlandschaft für Hamburg ist mit den entsprechenden Problemen auch auf dem schulischen Sektor und außerdem im Realschulbereich recht günstige Zahlen aufweist.

### **Matthiesen**

Das Versagen der Bildungspolitiker wird auch am Kulturföderalismus sichtbar. Dafür ein aktuelles Beispiel, das uns in wenigen Wochen erheblich beschäftigen wird. Ich denke an den Rechtsstreit um die Folgen des Spruchs des Bayerischen Verfassungsgerichts in Sachen Bonus und Malus, der im Augenblick zwischen dem Land Bayern auf der einen und den übrigen zehn Bundesländern auf der anderen Seite ausgefochten wird. In drei Wochen wird das Bundesverfassungsgericht über den Antrag von Nordrhein-Westfalen, Hamburg und anderen entscheiden. In absehbarer Zeit ist auch der Spruch des Bundesverwaltungsgerichts von Berlin zu erwarten.

In allen diesen Punkten zeigt sich ein Chaos von Bildungspolitik, das Sie keinem Bürger, der Interesse an einer fundierten Ausbildung seiner Kinder hat, mehr begreiflich machen können.

### **Maier**

Wenn man schon nach Schuldigen oder nach Verursachern sucht, Herr Matthiesen, darf man die Rechtsprechung der Gerichte nicht auslassen. Wenn aber um das gleiche, nicht nennenswert vermehrte Gut dreimal so viele Konkurrenten auftreten - Verdreifachung der Abiturientenzahl;- , wird der Wettbewerb härter, und die Verteilung muß vom egalisierenden Recht gesteuert werden. Alles andere wäre Willkür. So ist die Diskussion um den Schulstreß im Grunde eine Diskussion über Symptome einer unvermeidbaren Verschärfung der Konkurrenz im Schulwesen durch die Entwicklung der Quantitäten.

Daß die Kultusminister an vielem schuld sind, ist unbestritten, Herr Matthiesen, schon weil sich Schuldvorwürfe hier am leichtesten an Personen richten lassen, die nominell für alles verantwortlich sind, was wir hier besprechen. Ohne die Schuld abschieben zu wollen, meine ich aber, daß die Kultusminister etwa an dem Problem der Mengenlehre nur dort schuld gewesen sind, wo sie die Sache im Bereich der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung ungenügend vorbereitet haben.

In Bayern beispielsweise hatten wir die Schwierigkeiten mit der Mengenlehre nicht. Wir haben den Lehrplan etwas umgestellt, und die Mengenlehre wird heute in den Schulen durchaus akzeptiert. Wir sind auch nicht, im Unterschied etwa zu Schleswig-Holstein und zu Baden-Württemberg, völlig von der Mengenlehre wieder abgegangen. Was mir etwas Sorge macht, ist, daß man unter dem Druck einer öffentlichen Diskussion plötzlich verbrennt, was man vorher angebetet hat. Die Kultusminister werden unglaublich, wenn sie sich wie Blätter im Wind der öffentlichen Meinung hin und her bewegen.



Auch hinsichtlich der Auseinandersetzungen mit den Finanzministern gibt es Unterschiede. Aber ich glaube nicht, Herr Matthiesen, daß das ein Mutproblem ist; das hieße diese Frage auf - sagen wir - Mensurgesichtspunkte reduzieren. Die Schwierigkeit und die Schwäche der Kultusminister besteht darin, daß gegenwärtig die Bildungspolitik insgesamt infolge des auch von den Medien mitverursachten ständigen Wechsels der Meinungen in der Öffentlichkeit stark abgemeldet ist. Aus diesem Grunde können sich die Finanzminister, sonst keineswegs an der Spitze der öffentlichen Meinung, zur Zeit in der Gunst des Publikums sonnen als diejenigen, die alle die "verrückt Gewordenen" wieder zur Raison und auf die Erde zurückbringen.

Dieses dauernde Wechseln der Moden und der Rocklängen in der Bildungspolitik ist das größere Problem. Zweifellos sollten wir Kultusminister uns den Kopf der Finanzpolitiker künftig etwas mehr mit zerbrechen, als wir das bisher getan haben. Wir dürfen also nicht nur in unserem pädagogischen Gehäuse eine Spezialpolitik machen, die nicht abgestimmt ist. Einige der Vorwürfe, die Sie erheben, sind durchaus berechtigt.

### **Becker**

Mit Ihrem Bild von den Blättern im Wind waren Sie übrigens von Herrn Matthiesens Mangel an Mut gar nicht so weit entfernt.

### **Ranft**

Das Verhältnis der Finanzminister zu Kultusministern ist sehr komplex. Die Finanzminister haben von Beginn der Vereinbarung von Bund und Ländern über eine gemeinsame Bildungsplanung im Vollzug des Artikels 91 b an die Regierungschefs appelliert, die Kostenseite der Bildungsreform nicht außer acht zu lassen. Sie werden sich erinnern, daß sehr bald ein öffentlicher Streit darüber ausbrach, ob die Kultusminister überhaupt ein sogenanntes Bildungsbudget aufstellen konnten. Ich gehörte damals zu den Warnern, die den Regierungschefs dringend davon abrieten, den Kultusministern eine solche Leistung abzuverlangen, die sie nicht erbringen konnten. Ich habe im Gegenteil vorgeschlagen, ihnen eine finanzwirtschaftliche Vorgabe im Sinne eines Rahmens zu geben, in dem sie sich sozusagen begleitend kontrolliert bewegen könnten.

Es blieb dennoch bei der Forderung, die Kultusminister sollten ein Budget bis zum Jahre 1985 aufstellen. Die auf dieser Basis angefertigte Kostenrechnung ergab dann die gewaltige Zahl von über hundert Milliarden DM. Daraufhin erhoben die Finanzminister bei den Regierungschefs Einspruch, indem sie forderten, das Ganze müsse gesamtwirtschaftlich eingepaßt werden. Das sogenannte Staatssekretäre-Papier zur Bildungsfinanzierung war ein letzter Versuch der nun vereinigten Finanzminister, klar zum Ausdruck zu bringen, daß dies gesamtwirtschaftlich nicht machbar sei. Sie waren der Meinung, im Bildungssektor könne am ehesten eine politische Korrektur vorgenommen werden, nachdem sie vergeblich versucht hatten, Verkehrspläne, Gesundheitspläne und Sozialpolitik überhaupt in ein gesamtstaatliches Budget einzubinden; denn in den anderen Bereichen waren Gesetze vorhanden, die schlicht vollzogen werden mußten.

Der Angriff der Finanzminister gegen die Kultusminister richtete sich de facto gegen die Regierungschefs, um ihnen deutlich zu machen, daß keine sektoralen Forderungen aufgestellt werden dürften, die nicht in die begrenzten gesamtwirtschaftlichen und für den Staat finanziell beschränkten Ressourcen eingepaßt sind. Ich meine auch heute noch, daß dies zum damaligen Zeitpunkt vielleicht schon zu spät, aber durchaus berechtigt war.

Auf der anderen Seite habe ich es aber immer bedauert, daß die Kultusminister - ich will mich vorsichtig ausdrücken - es nicht verstanden haben, die Finanzminister davon zu überzeugen, daß der Bildungsgesamtplan, wenn er gesamtwirtschaftlich und langfristig eingepaßt würde, gar nicht so falsch angelegt war. Dieses wichtige Gespräch hat leider nie stattgefunden.

Eine weitere große Schwierigkeit lag in der teils abwartenden, teils negativen, aber keinesfalls konstruktiven Reaktion der Wirtschaft auf das, was als Bildungsgesamtplan vorgeschlagen wurde und politisch allmählich Gestalt annahm. Die Finanzminister haben auch der Wirtschaft gegenüber deutlich gesagt, daß eine Ausgewogenheit zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem unter allen Umständen angestrebt werden müsse. Herr Altmann, Sie werden sich an manche Gespräche zu Beginn unserer Arbeiten am Bildungsbudget erinnern. Wir waren uns durchaus einig, daß das, was man bildungspolitisch vorhatte, mit der Gefahr der Einbahnstraße zur Hochschule, Folgen für das Beschäftigungssystem haben mußte. Hier wäre unter allen Umständen zumindest eine begleitende Diskussion notwendig gewesen. Dies haben die Finanzminister quasi in einem Akt der Notwehr massiv zum Ausdruck gebracht, und zwar zu einem Zeitpunkt, als die Wirtschaftskrise noch keineswegs erkennbar war.

Ein für die Argumentation der Finanzminister besonderes Gewicht hatte die Besoldungspolitik der ÖTV. Die Finanzminister haben damals gesagt: Wenn diese Einkommenssprünge in einem Sektor gemacht werden, der 60 bis 80 Prozent Akademiker aufweist, dann kostet das die Milliarden, die uns eines Tages fehlen werden, um eine vernünftige Bildungsreform durchführen zu können. Darunter haben wir heute - neben vielen anderen Faktoren, etwa der Inflation außen und innen - zu leiden. Hier liegt auch ein Ansatzpunkt für die Zukunft, nämlich in dieser Hinsicht sehr viel vorsichtiger zu sein und vor allem die Erwartungen zurückzuschrauben. Das ist aber nur möglich, wenn dies - wie das jetzt gottseidank erkennbar ist - von der Gewerkschaftsseite mitbedacht und auch öffentlich gesagt wird.

Eine abschließende Überlegung: Der Satz von Herrn Maier, wir müßten die zukünftigen Bildungsmaßnahmen finanziell absichern, ist sicher richtig, aber nur die halbe Wahrheit. Was heißt finanzielle Absicherung? Zuerst muß man doch einmal wissen, was man bildungspolitisch will. Diese Erkenntnis ist im politischen Raum offenbar überhaupt nicht vorhanden.

Und hier sehe ich vor allem folgendes Problem: Die Kultusminister verstehen es nicht, ihre bildungspolitischen Zielsetzungen in eine politische Sprache und in eine einsehbare Planung so zu transformieren, daß dem normalen Politiker eine politische Entscheidung abverlangt wird. Es ist doch immerhin bemerkenswert: Wenn heute in den Landtagen oder im Bundestag über diese Fragen gesprochen wird, sind allenfalls 20 Abgeordnete anwesend. Das zeigt doch den Stellenwert der ganzen Bildungspolitik.

### **Maier**

Ob das Gespräch der Kultusminister mit den Finanzministern stattgefunden hat oder nicht, darüber wird man lange sinnieren können, Herr Ranft. Möglich war es durchaus, nämlich im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, in der ja die Kultusminister nicht als Kultusminister, sondern als Regierungsvertreter saßen und die Finanzminister gleichfalls vertreten waren.

### **Ranft**

Ein Finanzminister war dabei, und auch dies war zunächst auf den Widerstand der Regierungschefs gestoßen.

### **Maier**

Ich sehe manchmal die Tendenz, Dinge, die die Finanzministerien, aber auch die Finanzminister mit unterschrieben haben, hinterher als alleinige Ausgeburt der Kultusminister hinzustellen. Das gilt übrigens nicht für Sie, Herr Ranft.

Ich erinnere mich sehr gut, daß wir mit den Finanzministern über alle diese Planungsprobleme reden wollten, aber dazu einfach keine Gelegenheit erhielten. Die Finanzminister haben zudem die ganze Bildungsdiskussion häufig allein unter besoldungspolitischen Aspekten geführt, wobei sie die Kultusminister oft links überholen wollten.

Das besondere Problem der Bildungspolitiker war, daß sie die am weitesten in die Zukunft reichende Planung hatten, nämlich bis ins Jahr 1985. Vergleichbares gibt es bis heute in keinem anderen Bereich. Gerade weil wir aber eine so weitreichende Planung hatten, erregten wir das Entsetzen der Finanzminister, die nun sahen, was da auf sie zukommen würde. Deshalb appellierten sie an die Regierungschefs und forderten zunächst Pläne auch in allen anderen Bereichen, damit man dann alles zusammenrechnen konnte.

Sie stellen weiter fest, Herr Ranft, die Sprache der Bildungspolitiker sei unverständlich gewesen. Ich meine, spätestens in der Bund-Länder-Kommission wurde hier ein Klärungsprozeß erreicht, auch in einer gewissen Emanzipation von der Pädagogensprache, wo wir dann wieder verständlich zu werden begannen, falls wir vorher unverständlich gewesen sein sollten.

### **Zöller**

Sie sagen, Herr Ranft: Man muß politisch wissen, was man will. Das kann ich nur unterstreichen. Herr Maier hat unter allgemeiner Zustimmung darauf hingewiesen, daß es entscheidend darauf ankomme, die Bildungspolitik wieder ins Zentrum der Politik zu bringen. Dafür reicht es nicht aus, nur das Planungsinstrumentarium und die Maßnahmekataloge zu verbessern, wie man das in den letzten Jahren getan hat.

Warum hat denn die Bildungspolitik bei uns bisher nicht den Charakter von normalen politischen Prozessen angenommen? Dafür ist in erster Linie eine bestimmte Art von bildungspolitischer

Argumentation mitverantwortlich, für die der Beitrag von Herrn von Friedeburg als exemplarisch gelten kann. Diese Argumentation spricht von der Bildungsreform nämlich immer noch in einer pseudokonkreten Weise, so als ob es nur noch der Gelehrten im Fichteschen Sinne bedürfe, die wissen, wohin die Weltgeschichte läuft, und die deshalb auch die weitere Entwicklung der Menschheit anleiten könnten.

Hinzu kommt die Verschleierung des politischen Entscheidungscharakters von Bildungspolitik, die durch das Reden von der Bildungsreform im Singular bewirkt wird. Da werden uns längst überfällige sozialtechnologische Beglückungsprogramme präsentiert, deren Nichtverwirklichung dann angeblich entweder an der Inkompetenz oder am schlechten Willen der Beteiligten liegt. Es wird aber nie politisch thematisiert, daß es um Alternativen geht, zwischen denen zu entscheiden ist.

Ich denke etwa an die Frage: Spezialisierung oder Durchlässigkeit? Oder: Strebt man Allgemeinbildung, also eine allgemeine Höherqualifizierung, an, oder will man das Berechtigungswesen beibehalten? Wir haben in der bildungspolitischen Diskussion der vergangenen Jahre immer so getan, als könne man beides haben.

Das hat zu einer Entwicklung geführt, die der Bildungsrat kürzlich als die "Vergymnasialisierung" aller Schulformen bezeichnete. Fachoberschulen legen sich in zunehmendem Maße allgemeinbildende Fächer zu, um die Kriterien der Hochschulreife zu erfüllen; Fachhochschulen werden zu Durchgangsinstitutionen in den allgemeinen Hochschulbereich. Wir erleben also eine Überbewertung der durch das Berechtigungswesen höher prämierten Formen von allgemeinthoretischer Ausbildung. Was fehlt, sind gleichwertige Alternativangebote, beispielsweise mit berufsbildenden Schwerpunkten.

Deshalb käme es darauf an, aus der Bildungspolitik erst einmal Politik zu machen, und von diesem Stil einer Pseudopolitik der Experten wegzukommen. Das scheint mir eng mit der Präsentation von Bildungspolitik in der Bundesrepublik zusammenzuhängen, die stets im Sinne eines feststehenden unumstößlichen sozialtechnologischen Programms erfolgt und nie die Form politischer Entscheidungsalternativen annimmt.

## **Linke**

Herr Zöller hat betont - und das möchte ich voll unterstreichen;- , daß es darauf ankomme zu wissen, warum man was bildungspolitisch will. Was hier in der Diskussion nicht klar wird, sind die gesellschaftspolitischen Intentionen, die hinter den Aussagen stehen. Jeder meint, das, was er sagt, sei objektiv. Merkwürdig und falsch ist, wenn jeder mit dem Anstrich der Objektivität argumentiert und dabei in Wirklichkeit von politischen und sogar ideologischen Prämissen ausgeht.

Zum Beispiel muß das Thema der Verkuppelung von Beschäftigungs- und Bildungssystem auf einfache Leitlinien zurückgeführt werden. Wie argumentieren diejenigen, die für die Verkuppelung sind? Sie sagen unter anderem, der Beruf sei ein wesentlicher Teil des Lebens; Leistung im Beruf führe zu einem Erfolgserlebnis. Für die Wirtschaft sei es wichtig, daß die Berufsausbildung den Erfordernissen der Praxis Rechnung trage. Beispielsweise sei die gegenwärtige Lehrerausbildung fragwürdig, denn viele Lehrer wiesen pädagogische Defizite auf.

Wie sehen die Argumente der Gegner einer Verkuppelung aus? Sie sagen, jede Bildung weise über den Beruf hinaus, sie betreffe auch Freizeit und Familie; außerdem sei eine Erziehung zur Demokratie nötig. Der Nachholbedarf der Wirtschaft an Akademikern wird unter anderem damit begründet, daß die "Humanisierung der Arbeit" und die "Demokratisierung der Wirtschaft" den Formalhochgebildeten, das heißt, insbesondere den Akademiker verlange. Hinzu komme, daß der Akademiker meist mobiler und insofern besser einsetzbar sei. Wenn man gegen diese Thesen ist, sollte man argumentieren und nicht polemisieren.

## **Schultz-Hardt**

Eines der Grundprobleme der Bildungspolitik in den letzten Jahren sehe ich darin, daß die Vielzahl der ausgearbeiteten Pläne "Schönwetterpläne" gewesen sind. Entsprechend negativ mußte sich eine radikale wirtschafts- und finanzpolitische Änderung auf das auswirken, was sich gegenwärtig im Prozeß der Durchführung befindet.

Hinzu kommt, daß diesen Planungen eine außerordentliche Dynamik und eine Autorität innewohnten, die zu einer hohen politischen Resonanz führten. Die Folge war eine Reihe von Zugzwängen.

Einer dieser Zugzwänge war - überspitzt gesagt der "Nulltarif" im tertiären Bereich bei gleichzeitiger Vernachlässigung des berufsbildenden Sektors. Letzteren haben wir erst mit einem erheblichen time-lag in der öffentlichen Meinungsbildung entdeckt und ziehen ihn nunmehr nach.

Ein weiterer Punkt betrifft die undifferenzierte Bildungswerbung. Während Picht mehr Abiturienten für mehr Lehrer für eine größer werdende Schülerzahl forderte, lief die Werbung verallgemeinert und undifferenziert in die Richtung: mehr Abiturienten für mehr akademische Berufe. Auch darin liegt einer der Wirkungsmechanismen, mit denen wir es heute zu tun haben.

Für die Therapie wirkt sich nun so beschwerlich aus, daß wir bei der qualitativen Reform, die wir mit all den Plänen durchgeführt haben und durchführen, heute von der Quantität überrollt werden. 1 Million mehr Jugendliche, die aus dem Ausbildungssystem in das Beschäftigungssystem eingehen, sind eine derartige politische Realität, daß die qualitativen Momente in den Hintergrund gedrängt werden. Um mit diesen Quantitäten fertig zu werden, werden wir tatsächliche Umschichtungen im Haushaltsvolumen vornehmen müssen.

Herr Ranft und Herr Matthiesen meinten, es sei den Kultusministern nicht gelungen, sich gegenüber den Finanzministern mit dem erforderlichen bildungspolitischen Druck durchzusetzen. Sie hätten Argumentationsschwierigkeiten gehabt und seien in unvermeidbare Abhängigkeiten geraten. Ich frage Sie: Welche Möglichkeiten der politischen Argumentation hat ein Kultusminister noch in Fraktionen, im Parlament, im Kreise der Finanzminister, wenn er sieben Jahre lang Großverbraucher am Etat gewesen ist? Immerhin ist es ihm gelungen, den Bildungsetat in sieben "guten" Jahren von circa 24 Prozent auf circa 33 Prozent Anteil am Haushaltsvolumen zu steigern. Haben sich da nicht auch die Finanzpolitiker in die Abhängigkeit der Kultusminister begeben? Schließlich sind die Kultusminister auch heute noch die Großverbraucher am Etat.

### **Becker**

Nun ist ja die gegenwärtige Gewichtung der Haushalte nicht irgend etwas Gottgewolltes, Herr Schulz-Hardt. Ich habe nie verstanden, warum starke Gewichtsverschiebungen, die aufgrund politischer Entscheidungen zustande kommen, an sich etwas Haushaltswidriges sein sollen, wenn sie sachlich begründbar sind. Das Denkschema, das dem zugrunde liegt - und das die politische Diskussion seit eh und je durchzieht;-, dürfte in sich revisionsbedürftig sein, und zwar im gesamten politischen System.

### **Schulz-Hardt**

Dem widerspreche ich nicht, Herr Becker. Aber was bildungspolitisch gewollt ist, muß in die politische Gesamtplanung eingepaßt werden. Wenn die Bildung bereits ein Drittel des Gesamthaushalts besetzt - mit einer Steigerung am Gesamtetat um circa 10 Prozent in den letzten "guten" Jahren;-, dann ist für die Bildungspolitik eben kaum mehr an "Masse" zur Verfügung. Schließlich gibt es ja auch noch andere Ansprüche an den Haushalt.

### **Heidhues**

Was den Finanzministern nach meinen Beobachtungen Sorgen macht, sind weniger die derzeitigen absoluten Anteile der Bildungsetats, als vielmehr die überproportionalen Wachstumsraten über längere Zeit ohne ein konkretes Ziel in Sicht.

### **Becker**

Da der Kultusminister bei der heutigen Organisation der Länder nun einmal der größte Personalherr ist, fallen 10 Prozent mehr Lehrer eben ganz anders ins Gewicht als 10 Prozent mehr Polizei. Deshalb ist eine klare politische Zielsetzung in der Tat von entscheidender Bedeutung.

### **Widmaier**

Ich möchte betonen, daß ich es für wenig sinnvoll halte, im Sinne eines "Haltet-den-Dieb" ständig die Schuldfrage im Hinblick auf die Bildungsplanung zu stellen. Vielmehr sollten wir einmal grundsätzlich den institutionellen Rahmen und die Möglichkeiten von Planung in einer Marktwirtschaft überdenken.

Eine Ursache für das Scheitern bildungspolitischer Planungen sehe ich darin, daß in den verschiedensten Modellen des Wissenschaftsrates und auch bei den Planungen der Kulturetats einzelner Bundesländer von einem gleichgewichtigen wirtschaftlichen Wachstum mit realen Wachstumsraten von 4 bis 5 Prozent ausgegangen wurde. Unser marktwirtschaftliches System wird aber nicht von einer Gleichgewichts-, sondern von einer Ungleichgewichtslogik im Mengen- und Preissystem beherrscht, die zu tiefen Einbrüchen in der kontinuierlichen Planung führt. Die Folge war, daß Finanzierungsmittel und reale Ressourcen für den Bildungsbereich nicht wie geplant freigemacht werden konnten.

Diese Ungleichgewichtslogik des marktwirtschaftlichen Systems, die heute ihren Ausdruck findet in Arbeitslosigkeit, Inflation, Unterauslastung der wirtschaftlichen Kapazitäten, muß auch von den Planern akzeptiert werden. Das heißt, sie müssen die Konjunkturzyklen, Boom und Rezession, systematisch in ihre Berechnungen mit einbeziehen. Das gilt auch für jede bildungspolitische Konzeption, die besagte Ungleichgewichtslogik unseres Wirtschaftssystems zu akzeptieren hat.

Die Ungleichgewichtslogik setzt sich im politisch-administrativen Bereich fort. So sind zum Beispiel nicht alle Gruppeninteressen organisierbar, etwa die der Kinder, Schüler und Eltern. Ebenso spielt der vierjährige Wahlzyklus eine Rolle, wenn ein Kultusminister vor den Eltern seine Politik verteidigen muß, die durch Nebenbedingungen, wie Finanzministerentscheidungen, eingegrenzt wurde. Hinzu kommt, daß gerade im Bildungssektor die Nichtsteuerbarkeit bestimmter sozialer Phänomene besonders deutlich wird. So konnte man den Zugang zu den weiterführenden Schulen nicht wie geplant in den Griff bekommen, weil es an geeigneten bildungs- und wirtschaftspolitischen Instrumenten fehlte.

Welcher Ausblick ergibt sich aus einer solchen Bilanz?

Bildungspolitikern und -planern müssen lernen, mit den zyklischen Ausschlägen des Wirtschaftsbereichs zu leben. Sie dürfen nicht angesichts einer Wirtschaftskrise einfach das Handtuch werfen. Einige Institute, wie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, haben bereits flexible Strategien im Hinblick auf die Ungleichgewichtslogik entwickelt. Das heißt: Flexibilität im Einsatz von Fachqualifikationen und Arbeitskräften und sinnvolle Verteilung von Arbeit und Freizeit auf den Lebenszyklus.

### **Linke**

Warum hat der Kulturföderalismus nicht zu einem Konkurrenzprinzip geführt, das deutlich macht, wohin bildungspolitisch die effizienteren Wege laufen? Wäre nicht auch eine Konkurrenz innerhalb der Bundesländer zwischen den einzelnen Hochschulen denkbar? Mit einer solchen Dezentralisierung meine ich keine Privatisierung, ohne daß ich diese völlig ausschließen will.

### **Maier**

Diese Frage stelle ich mir auch. Der Föderalismus wird ja immer damit gerechtfertigt, daß man sagt, hier werde im Wettstreit etwas entwickelt, das dann vielleicht von allen übernommen werden kann. Ich habe es in der Kultusministerkonferenz immer als sehr nützlich empfunden, wenn ein Land sagen konnte, unsere Schüler-Lehrer-Relationen sind im Vergleich zu euren besser. In diesem Punkt liegt auch meine Skepsis gegenüber einer Zentralisierung des gesamten Bildungswesens. Denn wenn der Bund alles selber machte, gäbe es überhaupt keine Vergleichsmöglichkeiten mehr.

Nun ist aber der Föderalismus, soweit er Wettstreit und Konkurrenz produziert und damit neue Werteschöpfung stimuliert, durch die Rechtsprechung nahezu außer Kraft gesetzt worden. Seit dem Numerus-clausus-Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 wird Mehrleistung bei der Schaffung von Studienplätzen nicht mehr honoriert, Minderleistung nicht mehr bestraft. Wenn ein Land mehr Studienplätze anbietet, als es Abiturienten und Bevölkerungsanteil aufweist, dann werden sie ihm quasi wegsozialisiert. In der Humanmedizin zum Beispiel hat Bayern nahezu ein Viertel aller Studienplätze bei 17 Prozent Bevölkerungsanteil und 11 Prozent Abiturientenanteil. Es gibt somit den größeren Teil der Medizin-Studienplätze an andere ab. Gut und schön, wenn dafür Kompensationen vorhanden wären; das ist aber nicht der Fall.

Seitdem das Bundesverfassungsgericht die zentrale Verteilung aller Studienplätze beschlossen hat, ist daher die föderalistische Konkurrenz, die zur Schaffung neuer Studienplätze angeregt hat, faktisch außer Kraft gesetzt worden. Jeder streckt sich nach der Decke, jeder schießt nach dem Durchschnitt, jeder überlegt sich: Soll ich von unserem Geld mehr Plätze schaffen, wenn sie den anderen zugute kommen? Natürlich nicht, also runter mit den Ausbauzahlen. Und die Länder, die wenig ausgebaut haben, bekommen ja die Studienplätze von den anderen umsonst.

Die Konsequenz ist, daß dieses System, das Konkurrenz stimulieren soll, nicht mehr funktioniert. An die Stelle werteschaffender Konkurrenz ist die gemeinsame Bewirtschaftung des Mangels getreten, noch dazu mit der von Andreas Flitner kürzlich beklagten Folge, daß das standardisierend auf den Schulbereich - die Oberstufen - zurückwirkt, so wie etwa das Lebensmittelkartensystem die Brotsorten standardisiert.

Lassen Sie mich noch etwas zum Thema Lehrerbedarfsplanung sagen, Herr Heidhues. Sie ist ja insofern ein Testfall, als in diesem Bereich Möglichkeiten der Berechnung und der Steuerung in stärkerem Maße vorhanden sind als in anderen Sektoren. Der immer wieder gehörte Einwand,

Bedarfsplanungen in einer offenen Gesellschaft seien im Grund unmöglich, trifft dort weniger zu, wo es sich um klare Laufbahnen mit geringen Auswechslungsmöglichkeiten handelt und wo die Anstellung allein im öffentlichen Dienst möglich ist. Das gilt ja insbesondere für den Lehrerberuf.

Wie schwierig aber die Planung ist, zeigt gerade dieses Beispiel, denn die Entscheidungen liegen oft fünf oder mehr Jahre zurück. Ich behaupte, daß seit etwa 1972 eine Lehrerbedarfsplanung möglich gewesen wäre. In jenem Jahr hatte die Bund-Länder-Kommission den Nachweis geführt, daß, selbst wenn man alle Verbesserungen der Schüler-Lehrer-Relation verwirklichte, die in der Bildungsgesamtplanung und auch von den Kultusministern vorgesehen waren, ein Rest von nichtbeschäftigten Lehrern bliebe, der von Jahr zu Jahr größer würde.

Ich erinnere mich noch gut, wie wir in der Bund-Länder-Kommission zusammensaßen und Frau Focke, der das Problem neu war - sie war damals noch Staatssekretärin beim Bundeskanzleramt;- , geradezu in Rage geriet und sagte: "Da muß doch etwas passieren. So wie man uns jetzt für den Lehrermangel prügelt, wird man uns in fünf Jahren für die nicht angestellten Lehrer schlagen." Es ist aber nichts oder nur wenig geschehen.

Ich war damals der einzige - und ich sage das jetzt nicht, um meinen Anteil hervorzuheben;- , der auf die Studie der Bund-Länder-Kommission hin ein Ende der Anstellungsmöglichkeiten für Lehrer ab dem Jahr 1978 prognostiziert hat. Das öffentliche Echo war verheerend. Ich wurde mit Entrüstung zugedeckt. Ich habe zwei Aktenordner voll Beschimpfungen, die damals von den Verbänden und von den Parteien auf mich niedergingen. Grund: Da in den Schulen in der Tat noch die Zustände sichtbar vorhanden waren, die Herr Matthiesen geschildert hat - zu große Klassen und so weiter;- , war es völlig unmöglich, die Einsicht, daß es in einigen Jahren anders sein werde, schon damals in Politik zu übersetzen.

In einer sozialstaatlichen Demokratie kann man aus einer Einsicht erst Politik machen, wenn es allen weh tut, und das dauert oft recht lange. Außerdem glaubten die Verbände damals noch, sie könnten die Einstellung der Lehrer mit Brachialgewalt durchsetzen - von der GEW bis zum Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen-Verband. Sie haben es auch noch zwei, drei Jahre durchgesetzt; dann brach das System zusammen. Und es besteht gar kein Zweifel, daß in den nächsten Jahren, ob die Kultusminister nun mehr oder weniger mannhaft sind, nicht viel mehr herauszuholen sein wird.

Deshalb ist es auch schwierig, Herr Matthiesen, hier die Schuldfrage in personeller Hinsicht zu stellen. Man kann natürlich sagen, das ganze System sei überholungsbedürftig, weil es nicht erlaube, die Schuldfrage zu beantworten; denn die Schuld verteilt sich auf zu viele Schultern. Niemand sitzt da an einem Hebel, den man nur herumreißen müßte. Es geht nur mit Abstimmungen, mit Planungen und mit Umstellungen der Planung.

Wie sieht die Zukunft bei den Lehrern aus? Ich gebe eine optimistische und eine pessimistische Alternative. Optimistische Alternative: Das Beamtenrecht bei den Lehrern wird gedehnt. Zentraler Begriff ist ja die Hingabe des im öffentlichen Dienst Beschäftigten an seinen Dienstherrn - und ich darf hier Frau Laurien zitieren: "Auch eine halbe Hingabe kann eine ganze Hingabe sein." Wenn uns also die Beamtenrechtler einen Weg zeigen, wie wir auf zwei Planstellen mehrere Lehrer setzen, dann könnte es möglich sein, die explosiv gestiegenen Besoldungskosten durch eine einvernehmlich mit den Betroffenen herbeigeführte Teilzeitbeschäftigung wieder zu senken und gleichzeitig die Lehrer-Schüler-Relationen zu verbessern. Dazu ist aber eine Änderung des Beamtenrechts-Rahmengesetzes nötig. Die Länder bereiten entsprechende Anträge im Bundesrat vor.

Jetzt die pessimistische Alternative: Die vereinigten anderen Bereiche des öffentlichen Dienstes, von den Steuerbeamten bis zu den Justizbeamten, werden aufstehen und sagen: Schon wieder die Lehrer, die Pädagogen, die Bildungspolitiker. Jetzt muß mal Schluß mit den Sonderregelungen sein. Wenn die Lehrer im öffentlichen Dienst bleiben wollen, dann sollen sie sich gefälligst nach den Regeln richten, die für alle gelten. Da gibt es dann keine Teilzeitbeschäftigung; das Beamtenrecht erlaubt eine solche Dehnung nicht.

Ich kann im Augenblick noch nicht sagen, wer da den kürzeren ziehen wird. Es spricht einiges dafür, daß wir, die Bildungspolitiker, wenn wir vereint vorgehen, diese Dehnung des Beamtenrechts erreichen werden. Das halte ich übrigens für den realistischeren Weg gegenüber der Alternative, die etwa Frau Hamm-Brücher erwägt, nämlich den ganzen Lehrerberuf überhaupt aus dem öffentlichen Dienstrecht herauszunehmen. Damit würden wir in die Zeit Friedrichs des Großen zurückkehren, der ausgediente Unteroffiziere zu Lehrern machte, was heute vielleicht nicht mehr nachahmenswürdig ist.

Ein besonderes Problem ist, wie man denjenigen helfen kann, die der Staat noch geworben hat. In Bayern wurde die Werbung für den Lehrerberuf ab 1972 gedrosselt. Das kann ich nachweisen. Völlig einstellen konnte auch ich sie nicht, weil es ja noch Klassen mit zu wenigen Lehrern gab. Wir sind uns

aber mit unseren Lehrerverbänden einig, daß ab 1975 jeder, der neu ein Lehrerstudium aufnimmt, die Folgen selbst zu verantworten hat. Die davor liegen, müssen jedoch in irgendeiner Form untergebracht werden, wenn staatliche Werbungsaktionen noch einen Rest von Kredit behalten sollen. Hier besteht eine moralische Verpflichtung des Staates; denn Lehrer können in anderen Berufen nur schwer verwendet werden.

### **Köhler**

Herr Maier, Sie verweisen auf die 1972 von der BundLänder-Kommission gemachten Aussagen zur zukünftigen Entwicklung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer. Damals fehlten im Bundesgebiet rund 100.000 Lehrer, um die Forderung zu verwirklichen, daß alle Schüler in der Bundesrepublik gleiche Schulversorgungssituationen vorfinden sollten. Maßstab dafür: die günstigste, zumindest in einem Bundesland bereits realisierte Schüler-Lehrer-Relation. Diese "Harmonisierung" unter dem Gesichtspunkt des Abbaus sozialer Ungerechtigkeit bedeutete noch keine "Reformzuschläge", es sollte lediglich das Gefälle zwischen Stadt und Land, zwischen Hessen und Bayern, zwischen Gymnasium und Hauptschule verringert werden.

Die dann einsetzende Diskussion um die Schüler-Lehrer-Relation ist weitgehend der Versuch, den unzumutbaren Ist-Zustand zu "rationalisieren". Man stellte fest: Es gibt soundso viele Schüler und soundso viele Lehrer - setzte beides in Relation und erhielt die sogenannte Schüler-Lehrer-Relation. Mit einer pädagogisch begründeten Schulversorgung hat diese Beschreibung fiskalisch vorbestimmter Betreuungsverhältnisse gar nichts zu tun.

Zudem waren die seinerzeit genannten Zahlen statistisch fragwürdig und weitgehend politisch "gesetzt", sie hielten - das haben die Anhörungen der Bund-Länder-Kommission gezeigt - empirischer Überprüfung nicht stand. So glaubte die Bund-Länder-Kommission mit einer Schüler-Lehrer-Relation von 1:22 eine Unterrichtssituation zu schaffen, für die - das ergaben Modellrechnungen der GEW - tatsächlich Schüler-Lehrer-Relationen von 1:15,5 erforderlich waren.

Zum Teil haben uns die für die Bildungspolitik Verantwortlichen reine "Papierreformen" präsentiert. So hat man etwa die Schüler-Relation dadurch optisch verbessert, daß alle Bundesländer - bis auf zwei in den letzten anderthalb Jahren die Stundentafeln jeweils um ein, zwei oder drei Stunden gekürzt haben. Eine solche rund zehnpromtente Kürzung des Unterrichtsangebots entspricht etwa der Streichung eines gesamten Schuljahres. Man hat die Misere zu kaschieren versucht und diejenigen, die auf sie aufmerksam gemacht haben, als spinnerte Weltverbesserer hingestellt. So ist die Chance vertan worden, die Betroffenen zu mobilisieren, um in der politischen Auseinandersetzung Mehrheiten zugunsten einer pädagogisch begründeten Lehrerbedarfsrechnung zu erreichen.

Das eigentliche Problem ist, daß nirgendwo deutlich gesagt wird - auch nicht von den Kultusministern;- , was man eigentlich will.

Würde man die gewerkschaftliche Forderung nach acht Semestern wissenschaftlichem Studium und 18 Monaten Vorbereitungsdienst für alle Lehrer erfüllen, so bedeutete dieses einen Entlastungseffekt auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer, der, grob gerechnet, bei etwa 30.000 Lehrern liegen dürfte. Das Problem Lehrerarbeitslosigkeit wäre bis 1980 beseitigt, man hätte "mobile", wissenschaftlich besser ausgebildete und damit vielseitig einsetzbare Lehrer zur Verfügung, die den demographischen Schwankungen der Bevölkerungsentwicklung entsprechend mit dem "Schülerberg" wandern könnten. Das ist das alte Konzept des Bildungsrates vom Stufenlehrer.

Nun werden Sie einwenden, daß dieses Stufenlehrerkonzept nicht zu realisieren sei, weil es sofort wieder mit Besoldungskonsequenzen verbunden sei. Hier müßten die zuständigen Bildungs- und Finanzpolitiker vielleicht einmal über folgendes Konzept für die nächsten zehn Jahre nachdenken: Man könnte versuchen, bei den Lehrergehältern von A 13, A 14 jeweils 1 Prozent hinter der allgemeinen Steigerungsrate im öffentlichen Dienst zu bleiben, um damit in einem Zeitraum von vielleicht zehn Jahren eine besoldungsmäßige Angleichung der unterschiedlichen Lehrämter zu erreichen. Man könnte mehr Lehrer einstellen, würde viel Ärger am Arbeitsplatz sparen (unterschiedliche Besoldung und Arbeitszeit bei gleicher Arbeit und so weiter), ohne - in Relationen gesehen - das Gesamtbudget zu steigern.

### **Becker**

Diese Überlegung, Herr Köhler, ist so bedeutungsvoll, daß ich Sie fragen möchte: Ist das eine Frage, die heute seitens der Gewerkschaften ernsthaft erörtert wird, oder ist das nur ein persönlicher Diskussionsbeitrag?

**Köhler**

Das wird bei uns diskutiert. Deshalb erwähne ich es, um zu sehen, wie ein Kreis wie dieser auf einen solchen Vorschlag reagiert.

**Becker**

In einer Reihe von Äußerungen ist durchgeklungen, die Lehrer würden zu hoch bezahlt, und das sei eine generelle Ursache der Misere.

**Ranft**

Das betrifft den gesamten öffentlichen Dienst, nicht nur die Lehrer.

**Köhler**

Und im Falle internationaler Vergleiche müßte man dann auch die Relationen in den anderen Bereichen mitdiskutieren.

**Becker**

Schließlich: Wie stehen Sie zu den Beamtenrechtsvorschlägen, die Herr Maier gemacht hat?

**Köhler**

Nur ein Beispiel dazu. Der Hauptvorstand der GEW hat sich in seiner letzten Sitzung mit der Frage des Vorbereitungsdienstes befaßt. Das ist ein wichtiger Punkt angesichts der Tatsache, daß heute nicht einmal die zweite Ausbildungsphase für alle Lehrer gesichert ist. Wir könnten uns vorstellen, daß alle Referendare diese Zeit im Angestelltenverhältnis absolvieren, was ja auch im Zusammenhang mit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur Radikalenfrage von Bedeutung ist.

**Maier**

Wie wäre Herr von Friedeburg froh gewesen, wenn die GEW zu diesem Stand der Erkenntnis schon während seiner Amtszeit gekommen wäre!

**Harenberg**

Eine Bedarfsplanung und Bedarfslenkung bei akademischen Berufen scheitert schon daran, daß man den Bedarf bei vielen akademischen Berufen gar nicht definieren kann.

Wir haben hier nur über den Lehrerberuf gesprochen. Ähnlich problematisch wäre die Bedarfsfeststellung aber bei fast jedem akademischen Beruf. Denken Sie nur an das härteste Numerus-clausus-Fach, die Medizin, wo es nahezu unmöglich ist, den Bedarf festzustellen.

**Becker**

Es kommt darauf an, ob man die Ärzte oder die Patienten fragt.

**Harenberg**

Es ist auch ein Unterschied, ob man Abiturienten, die Medizin studieren wollen, oder die Medizinstudenten selbst fragt. Man kann dabei die verschiedensten Kriterien zugrunde legen und kommt dann zu den unterschiedlichsten Ergebnissen. Jedenfalls kann man das, was Ärzteverbände über den Ärztebedarf der Zukunft sagen, gestützt auf manche Studien, die populär sind, durchaus kritisch in Frage stellen. Bei anderen akademischen Berufen zeigen sich ähnliche Probleme, so daß die Bedarfsfrage schwer zu beantworten ist, nicht nur wegen der Korridore, die alle Prognosen in ihre Berechnungen miteinbeziehen.

Die Frage ist, ob aufgrund dieser Schwierigkeiten die einzige Konsequenz bleiben muß, daß man die Ansprüche des einzelnen mit der Wirklichkeit kollidieren und ihn auf diese Weise selbst feststellen läßt, welcher Bedarf vorhanden ist.

**Brendel**

In der Medizin ließe sich durchaus eine Bedarfsplanung anstellen. Sie wird in Amerika seit Jahren mit gutem Erfolg gemacht.



**Widmaier**

Von der Standesorganisation.

**Brendel**

Natürlich. Es dreht sich hier aber nicht darum, wer die Bedarfsplanung anstellt, sondern nur darum, ob es überhaupt sinnvoll und möglich ist, den Bedarf vorauszubestimmen. Grundsätzlich ist das möglich.

In den USA, wo die Standesorganisationen Einfluß auf die Zulassungen zum Medizinstudium nehmen, klappt die ärztliche Versorgung einigermaßen. In Deutschland aber auch, wo auf etwas mehr als 500 Einwohner ein Arzt kommt. Viel mehr Ärzte scheinen nicht notwendig. Wenn wir außerdem noch an den Pillenknick denken, dann werden wir in Zukunft wahrscheinlich einen Überschuß an Ärzten haben.

**Mertens**

Sie haben durchaus recht, Herr Harenberg: In Korridoren lassen sich Bedarfsaussagen vertreten; aber die Korridore sind, wenn man seriös bleibt, so groß, daß der Planer weite Spielräume hat.

Zu einer Bedarfsplanung würde ein Rückkoppelungssystem hinsichtlich der Steuerung der Zuflüsse in das Bildungssystem gehören, und das ist nach unserer Verfassung nicht möglich. Denn es würde eine vollständige Berufslenkung erfordern und auch Elemente der Wirtschaftsplanung voraussetzen, was beides nicht zur Debatte steht.

Schließlich ist es die Frage, ob die Planer oder die Bildungspolitiker, die ständig von Bedarfsaspekten reden, es wirklich ernst damit meinen. Denn das wenige, was man wirklich feststellen kann, findet doch keine Berücksichtigung. Zum Beispiel brauchen wir unter allen Akademikern am ehesten mehr Ärzte, für die aber die Ausbildungsgänge am teuersten und deswegen am knappsten sind. Was der gegenwärtigen Bedarfslage dagegen am meisten entsprechen würde, wäre sozusagen ein Numerus clausus für den Zugang zu unqualifizierten Berufen. Das will aber kaum jemand wahrhaben; denn dieser Zugang kostet die Gesellschaft - prima vista - nichts.

Statt eines doch nicht erreichbaren perfekten Prognosesystems sollte man die wahrscheinlichsten Risiken kalkulieren, das heißt, eine Prognose darüber anstellen, welcher Typ an künftigen Arbeitslosen oder nicht adäquat Beschäftigten nach der voraussichtlichen Wirtschaftsentwicklung primär zu erwarten ist, und man sollte versuchen, die unerwünschtesten Risiken zu vermeiden.

Es ist also zu fragen, ob wir etwa im Jahre 2010 im Hinblick auf das Beschäftigungssystem insgesamt eher eine Oberqualifikation in beruflicher Hinsicht ertragen können oder eher eine Unterqualifikation, wenn wir uns überlegen, was die Weltwirtschaft von uns verlangt.

**Friedrichs**

Nachdem Planung und Kopplung im Hochschulbereich nicht gelungen sind, scheint man der Ansicht zu sein, das könne man nun im berufsbildenden Bereich tun. Aber hier hat es noch nie eine Koppelung gegeben. Wenn man sich etwa die Berufsverlaufsuntersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung ansieht, muß man davon ausgehen, daß ein normal ausgebildeter Facharbeiter im Verlaufe seines Arbeitslebens durchschnittlich einmal seinen Beruf wechselt. Wenn wir ihn auf diesem offenbar unvermeidbaren Berufswechsel vorbereiten wollen, müssen wir ihm eine andere Ausbildung zukommen lassen als bisher.

Dennoch müssen wir im Augenblick froh sein, daß das Handwerk wieder einmal seine Funktion als Schwamm ausübt und Arbeitslose sozusagen von der Straße holt, obwohl wir genau wissen, daß die dort Ausgebildeten später nicht im Handwerk tätig sein werden.

Eine wirkliche Steuerung des Bildungssystems nach dem Bedarf der Wirtschaft ist schon deshalb unmöglich, weil ein Arbeitsleben noch immer bis zu 40 Jahren dauert. Solche Zeiträume sind nicht steuerbar.

**Maier**

Auf der einen Seite verlangen wir nach Instrumenten; auf der anderen Seite, wenn Instrumentarien diskutiert werden, kommt sofort die typische Abwehr des Bildungspolitikers, der in dieser Hinsicht doch mehr Pädagoge als Politiker ist: Um Gottes willen, da wird ja seligiert, da wird eingegriffen, da werden Chancen verweigert, da wird ausgelesen.

Ich bin überzeugt, daß wir dieses Spiel nicht mehr lange werden fortsetzen können, weil vom Beschäftigungssystem her ein solcher Druck auf das Bildungssystem entstehen wird, daß wir nur vor der Wahl stehen, entweder gewisse Instrumente der Verteilung in den Schulen wieder zu beleben oder aber - wie Herr Harenberg es formuliert hat - den Bedarf erst durch Kollision an der Wirklichkeit festzustellen. Was das humanere Verfahren ist, darüber überlasse ich jedem gern das Urteil selbst.

### **Altmann**

Die damalige Diskussion über die Berufsbildung konzentrierte sich vor allem auf zwei Punkte: Erstens wurde verneint, daß zwischen Bildungsplanung und Beruf ein Zusammenhang besteht, und zweitens wurde die Forderung, auch der Wirtschaft, abgelehnt, die Bildungsplanung in die allgemeinen volkswirtschaftlichen und finanzwirtschaftlichen Bedingungen einzupassen. Herr Frister hat 1971 in einer Rede in Frankfurt geäußert: Wer jetzt nach finanzpolitischen Bedingungen fragt, will nur die Bildungsreform sabotieren.

Daß die zentrale Bedeutung der beruflichen Bildung von der Bildungsreform außer acht gelassen wurde, hängt nicht nur mit Irrtümern zusammen, die in der Reform passiert sind. Dies ist auch das Ergebnis einer erbitterten ideologischen Diskussion. Denn die Reformer haben ja bestritten, daß der Berufsbildung ein solches Gewicht zukommt.

Unter diesem Aspekt müssen wir uns sehr genau überlegen, ob wir in der Bildungsplanung, Bildungspolitik und Bildungsreform in der bisherigen Weise fortfahren können. Wenn die Berufsbildung jetzt im Mittelpunkt stehen soll, dann ist ein Umbruch der Reformpolitik unumgänglich.

Wenn wir die Hauptschwierigkeiten beseitigen wollen, kommen wir nicht darum herum, folgende Probleme anzupacken. Erstens: Die Hauptschule muß in den Stand gesetzt werden, für die Jugendlichen mehr als bisher Erfolg zu bringen. Wir können unmöglich hinnehmen, daß bei den jetzt kommenden starken Jahrgängen rund 24 Prozent der Hauptschüler das Ziel der Schule nicht mehr erreichen.

Zweitens: Die Berufsschule muß auch im Hinblick auf finanzielle Maßnahmen stark in den Vordergrund rücken.

Drittens: Das Ergebnis des reformierten Gymnasiums, das zu einer reinen Paukschule entartet ist, kann nicht hingenommen werden. Wenn es zu einer Paukschule von solcher Trivialität wird, daß dabei nur herauskommt: Wer im Abitur einen Notendurchschnitt von 1,2 erreicht, kann Apotheker werden - dann ist dies lächerlich und bar jeder pädagogischen Vernunft.

Viertens: Der Trend zur Verengung der akademischen Ausbildung wird schwer zu verhindern sein. Verkürzung und Rationalisierung des Studiums führen zu einer weiteren Verengung der Berufsbildung. Auch dies ist ein negatives Ergebnis der Reform.

Wenn hier der Abbau des Berechtigungswesens gefordert wurde, dann heißt das vor allem: Abbau des Abiturs als Flaschenhals für alle Berechtigungen. Wir erzwingen ja geradezu das Abitur für soundso viele Berufe. Beispiel: In der kommunalen Verwaltung in Nordrhein-Westfalen war es bis vor wenigen Jahren möglich, daß ein Hauptschüler oder ein Realschüler über den Inspektor bis zum Verwaltungsdirektor hochsteigen konnte. Heute verlangt man das Abitur mit Fachhochschule.

Wir haben ein Gesetz verabschiedet, das es den Betrieben verwehrt, den erfahrenen Meister zum Betriebsingenieur zu machen. Wir wollen einführen, daß Realschüler nicht mehr die Fachhochschule besuchen können. Das soll nur noch mit Abitur möglich sein. Wir erzwingen das mit Verwaltungsmaßnahmen. Niemand soll sagen, das sei ein natürlicher Trend; der ganze Zulauf zum höheren Schulwesen ist hochmanipuliert.

Abbau des Berechtigungswesens heißt, daß eine Vielzahl von wichtigen Berufen ohne Studium, daß andere Berufe ohne Abitur, dessen erzieherischer Wert und dessen Bildungswert sowieso höchst fragwürdig geworden ist, erreicht werden können.

Das Hauptproblem bildet die Berufsbildung. Der eine Akzent, der auch hier deutlich wird, heißt: verstärkte Berufsbildung. Die Verteidiger des dualen Systems sind auf einmal zahllos geworden, seine Gegner ganz kleine Minderheiten. Das war vor wenigen Jahren noch umgekehrt. Da war man als Vertreter des dualen Systems in einer verzweiferten Lage. Auf einmal tönen alle vom dualen System.

Während der heute noch gültige Bildungsgesamtplan davon spricht, das Volumen der betrieblichen Ausbildung um 13 bis 15 Prozent zu vermindern, haben wir gleichzeitig ein Gesetz in Vorbereitung, das, wenn es durchkommt, der Wirtschaft gewissermaßen als Strafe einen Finanzierungsfonds auferlegt. Solche Widersprüche sind doch grotesk.

Der zweite Gesichtspunkt betrifft die Forderung, Bildung und Beruf zu entkoppeln. Man sollte sich darüber klar sein, daß die Berufsgesellschaft der soziale Boden ist, in den das Bildungswesen hineinreichen muß, das heißt, Beschäftigung und Bildung hängen eng zusammen. Die Berufsgesellschaft ist die Basis für die soziale Stabilität, den sozialen Status des einzelnen. Auch die Freizeit, die der einzelne hat, muß in Relation zur Berufsbildung gesehen werden. Das sollten wir uns bei allen Planungen und Projektionen, zu denen wir ja gezwungen sind, klarmachen.

Die These von der Entkoppelung halte ich für gefährlich und sehe in ihr die Ursache für eine neue Fehlplanung. Wir müssen in einer sehr schwierigen Situation, die uns ständig zum Handeln zwingt - etwa durch die geburtenstarken Jahrgänge;- , versuchen, wieder Tritt zu fassen und zu einer «größeren Planung zu gelangen.

### **Becker**

Für die Diskussion sollten wir doch an folgender Unterscheidung festhalten, die auch Herr Maier vorgenommen hat: Die Entkoppelung von Bildungs- und Berechtigungssystemen ist von der Frage der Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem klar zu trennen.

Außerdem, Herr Altmann: Bei aller Anerkennung für Herrn Frister als einem Reformers, genügt mir eine Frister-Rede noch nicht als eindeutiger Hinweis dafür, daß die Reform sich nicht um berufliche Bildung gekümmert habe. Immerhin ist im Bildungsrat schon 1968 oder 1969 - übrigens unter dem Vorsitz von Herrn Maier - die Lehrlingsempfehlung verabschiedet worden. Sie ist anschließend in der Regierungskommission ohne jeden Widerspruch durchgegangen und erst an den Widerständen des Industrie- und Handelstages gescheitert. Das Thema Reform der Berufsbildung hat also auf dem Tisch gelegen.

### **Friedrichs**

Es hat 1969 auch ein Berufsbildungsgesetz gegeben.

### **Altmann**

Wenn man das Problem gesehen hat, dann verstehe ich nicht, warum man in all den Jahren so wenig Mittel dafür bereitgestellt hat. Im übrigen war die Lehrlingsempfehlung schlecht.

### **Maier**

Die Lehrlingsempfehlung des Bildungsrates ist einer Strategie zuzuordnen, die eine Sanierung des dualen Systems anstrebte. Diese ist inzwischen jedoch von einer anderen Strategie überlagert worden, vor allem durch den Berufsbildungsgesetzesentwurf der Bundesregierung, die man doch wohl mit "Überwindung des dualen Systems" überschreiben muß. Ich bin der Meinung, daß die Wirtschaft auf die Lehrlingsempfehlung des Bildungsrates stärker hätte eingehen können. Wir wären weitergekommen, wenn wir von der Wirtschaft mehr Unterstützung für die Einführung des Berufsgrundschuljahres gehabt hätten.

Beim Berufsgrundschuljahr, das ich in Bayern einführe, fallen die Fronten in der Bundesregierung heute merkwürdig auseinander. Über Herrn Friderichs wird die Anrechnungsverordnung, die wir ursprünglich hatten, wieder aufgehoben. Die SPD ist inzwischen vom Sanierungskonzept zu einem Konzept der totalen Änderung übergegangen. Das gibt der FDP sozusagen freie Hand zu argumentieren: "Ihr Länder könnt das System noch in der alten Form so lange praktizieren, bis wir es total ablösen." Daher werden die Möglichkeiten für pragmatischere Reformschritte verbaut. Auf diese Weise werden die Länder daran gehindert, in diesem Bereich mehr zu tun, was sie an sich könnten.

Uneingeschränkt stimme ich dem zu, Herr Altmann, was Sie zur Hauptschule sagen. Dabei zeigt sich wieder das alte Problem. Die Entwicklung der Hauptschule stand so stark unter dem Druck der Vorstellung, nur allgemeine Bildung sei wirkliche Bildung, daß sie zunächst mit den anderen Sekundärschulen gleichziehen sollte. Deshalb war die Einführung des Englischen in die Hauptschule Reformschritt Nr. 1. Das führte dazu, daß die Quote derer, die von der Hauptschule in die Sonderschule abgedrängt wurden, ...

### **Köhler**

Die werden doch nicht wegen des Englischunterrichts abgedrängt.

### **Maier**

... anstieg, daß sich das Unterrichtsklima verschärft hat, daß schließlich der Hauptschulabschluß neben die verschiedenen anderen Abgangsqualifikationen trat. Die Folge ist, daß die Hauptschule, die früher einmal ein Ort war, wo man noch einigermaßen ohne ständigen Prüfungsdruck pädagogisch arbeiten konnte, heute eine Schule ist, die ebenso dem Prüfungsdruck unterliegt wie die anderen.

Da sollte man sich auch überlegen, ob das alleinige Starren auf die allgemeine Bildung nicht ein falscher Ansatz gewesen ist, nicht zu reden von der finanziell unzureichenden Ausstattung der Hauptschulen und des beruflichen Schulwesens. Daß man berufliche Bildung viel zu lange nur als Derivatform der allgemeinen Bildung verstanden hat, ist wohl der Hauptfehler der Bildungsreform gewesen.

### **Linke**

Die Koppelung zwischen Bildungswesen, Berechtigungswesen und Beschäftigungssystem, wie sie Herr Maier vornahm, erscheint mir zwingend.

Im Hinblick auf das Berechtigungswesen darf ich mir allerdings an Sie als Kultusminister eine Frage erlauben: Muß nicht bei jeder realistischen neuen Bildungspolitik davon ausgegangen werden, daß eigentlich die Laufbahnregelungen des öffentlichen Dienstes als Hemmschuh für optimale Leistungsgesichtspunkte entscheidend reformiert werden müßten? Eingangsvoraussetzungen des öffentlichen Dienstes, die mit formalen Bildungsabschlüssen gekoppelt sind, führten in Deutschland zu einem Nachahmungseffekt in übrigen Bereichen. Die private Wirtschaft hat sich mit Erfolg insbesondere seit dem zweiten Weltkrieg in vielen Bereichen von diesen starren Formen freigemacht.

Es ist aber zu befürchten, daß die mächtige pressure group der Beamten insbesondere in der Legislative eine kaum überwindbare Barriere sein wird.

### **Becker**

Änderungen des Beamtenrechts können nur aus präzisen politischen Forderungen abgeleitet werden. Die Beamtenrechtler werden uns lediglich beweisen, warum sich da nichts ändern läßt.

### **Mertens**

Jemand, der sich täglich mit Berufsstrukturen und Beschäftigungsperspektiven zu befassen hat, ist immer wieder davon fasziniert, wie schnell Bildungsexperten geneigt sind, bestimmte Beschäftigungsperspektiven zu unterstellen, ohne sie genau zu erkunden. Sowohl im Referat als auch in der bisherigen Diskussion wurde überwiegend der Eindruck erweckt, das Hauptproblem der Bildungspolitik, vor dem die Bundesrepublik Deutschland steht, läge darin, daß wir zu viele Hochqualifizierte ausbilden, daß wir also zu viele Ärzte, Lehrer, Physiker, Wirtschaftswissenschaftler, Soziologen und so weiter haben.

Wie sieht die Wirklichkeit aus? Die Arbeitslosigkeit von insgesamt rund 5 Prozent entspricht etwa der Arbeitslosenquote bei den Facharbeitern. Bei denjenigen, die eine schulische Berufsausbildung haben, liegt sie jetzt etwa bei 2 Prozent. Bei den Akademikern, und zwar sowohl bei den Fachhochschul- als auch bei den Hochschulabsolventen, beträgt sie nur 1,5 Prozent, wohingegen sie für die Erwerbepersonen ohne jegliche berufliche Qualifikation auf 7 Prozent ansteigt.

Das gleiche Bild zeigen die Steigerungsraten der letzten Jahre, das heißt der Anstieg der Arbeitslosenquoten nimmt mit wachsender Qualifikation ab. Die höchste Steigerungsrate hatten wir bei den Unqualifizierten, eine mäßige bei den mittleren Qualifizierten, die geringste bei den Hochqualifizierten. Von den gegenwärtig 1% Millionen Arbeitslosen sind etwa 800.000 Unqualifizierte und an die 400.000 Qualifizierte auf der Ebene der Facharbeiter oder der Fachangestellten. Im Vergleich dazu: Wir haben 15.000 arbeitslose Akademiker.

Das Verhältnis der offenen Stellen zu den Arbeitslosen ist nach Qualifikationsgruppen bei den Akademikern heute 2:1, also zwei arbeitslose Akademiker bewerben sich um eine offene Stelle. Sie beträgt im Bereich der Facharbeiter je nach Fachrichtung zwischen 5 und über 10:1. Bei den Unqualifizierten liegt diese Zahl inzwischen bei rund 55:1. Dabei hat sich diese Entwicklung von einer Krise bis zur nächsten, also von 1967 auf 1975, am meisten bei den Unqualifizierten dramatisiert, am wenigsten bei den Akademikern. 1967 betrug das Verhältnis bei den Akademikern ähnlich wie heute knapp 2:1; damals lag es aber erst bei 20:1 für die Unqualifizierten, gegenüber heute 55:1.

In den letzten zehn Jahren hat die Verwirklichung von Teilen des Bildungsgesamtplanes, hat die Bildungsexpansion dazu geführt, daß der Anteil der Hochqualifizierten an der Bevölkerung deutlich zugenommen hat, zumindest beim Zugang von neuen Absolventen - im Bestand hat sich das noch

nicht so stark ausgewirkt. Während der Anteil der Facharbeiter in etwa gleichgeblieben ist, hat der Anteil der Ungelernten abgenommen. Offensichtlich ist es jedoch nicht gelungen, die Bildungsstrukturen so stark und schnell zu verändern, wie es eigentlich nötig gewesen wäre, um der Arbeitsplatzentwicklung zu folgen. Obwohl der Anteil der Ungelernten von etwa 30 auf vielleicht 20 Prozent und bei den Neuzugängen aus dem Schulsystem sogar auf 10 Prozent abgenommen hat, sind die Unqualifizierten heute stärker von der Krise betroffen als 1967.

Ein Beschäftigungspolitiker müßte daraus eigentlich die Konsequenz ziehen, daß der Bildungsgesamtplan noch zu langsam verwirklicht worden ist; die Qualifizierung der Erwerbstätigen hätte noch rascher vor sich gehen müssen. Sie hätte tatsächlich dem Trend folgen müssen, der im Bildungsgesamtplan für 1985 eine Zielgröße von 2-3 Prozent Unqualifizierten verfolgt, wenn wir tatsächlich die Verzahnungsaufgabe zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, von der so viel und so gern geredet wird, ernst nehmen.

Wir müßten dann mit den Prognosen am unteren Ende der Berufspyramide anfangen und die Frage stellen: Wie viele Hilfsarbeiter, wie viele Ungelernte brauchen oder - normativ gefragt - wollen wir im Jahr 2000, wenn die heute auf den Arbeitsmarkt tretenden 40 Jahre alt sind? Soll der Anteil der Ungelernten bis zum Jahr 2000 wieder anwachsen oder soll er weiter schrumpfen? Streben wir eine Produktionsstruktur an, die nur "verlängerte Werkbänke" für höher intellektualisierte Nationen des industrialisierten Westens darstellt, oder wollen wir uns an der weiteren Intellektualisierung der Arbeit beteiligen? Jede Prognose zeigt, daß vor allem der Anteil der Arbeitsplätze für Unqualifizierte weiter abnehmen wird. Innerhalb einer insgesamt expandierenden Beschäftigung würde das genauso gelten wie innerhalb einer insgesamt schrumpfenden Beschäftigung.

Wenn man die verschiedenen Äußerungen in diesem Kreis zum tertiären Bereich, insbesondere zum Staat, aber auch zur Industrie zusammennimmt, entsteht ein Katastrophenszenario. Das heißt, die Beschäftigung beim Staat soll nicht zunehmen, und die der Wirtschaft nimmt insgesamt ab, wo wir doch bereits auf einem Sockel von über 1 Million Arbeitslosen stehen und in den nächsten zehn Jahren einen Zuwachs von knapp 1 Million Erwerbspersonen vor uns haben. Die Konsequenz daraus wäre dann, entweder die Arbeitszeiten radikal zu verkürzen oder ganze Partien der Erwerbsbevölkerung wieder aus dem Erwerbsleben herauszunehmen.

Wenn man das nicht will, muß man sich überlegen, welche Bereiche ihre Beschäftigtenzahl ausdehnen sollen, um die nachrückenden Jahrgänge und den jetzigen Arbeitslosensockel zu absorbieren. Man kann dann nicht nur - wie es bisher geschieht - lauter Bereiche aufzählen, die nicht expandieren oder gar schrumpfen sollen oder werden. Wollen wir dabei die Zahl der Unqualifizierten wieder erhöhen, dann müssen wir in der Tat die Bildungsexpansion drosseln. Damit würden wir uns aber zu einem Produktionsbild bekennen, bei dem wir Werkbankfunktionen in einer westlichen industrialisierten Welt wahrzunehmen haben, die sich in allen Ländern weiter der Hochqualifizierung zuwendet und die bisherigen Trends durchaus ungebrochen fortsetzt.

### **Linke**

Man müßte allerdings auch bemerken, daß zwei Drittel der Akademiker bisher in den öffentlichen Dienst und davon der größte Teil in den Bildungssektor gingen. In diesem Bereich konnten sie praktisch nicht arbeitslos werden. Da diese Situation künftig anders werden wird, besagt eine Analyse der Vergangenheit wenig.

Es besteht die Gefahr, daß Akademiker stärker als je zuvor in der Bundesrepublik arbeitslos und vor allem in nicht adäquaten Berufen beschäftigt sein werden.

### **Maier**

Herr Mertens reagiert wie die meisten Arbeitsmarktforscher sehr empfindlich gegenüber den Äußerungen, wie sie in letzter Zeit nicht nur Hegelheimer, sondern auch andere hinsichtlich der Akademikerarbeitslosigkeit gemacht haben.

Lassen Sie mich mit Deutlichkeit sagen, Herr Mertens: Ihre Argumente überzeugen mich nicht. Zum einen sind die Akademiker die einzigen, die ihre wachsende Arbeitslosigkeit kaschieren können, indem sie weiter Warteschleifen im Hochschulbereich drehen. Zum anderen ist nicht zu bestreiten, daß die Zahl der arbeitslosen Akademiker überproportional wächst, obwohl sie absolut gesehen immer noch gering ist.

### **Mertens**

Es gibt eine Gesamtstatistik.

**Maier**

Ich vertraue hier weniger auf die Statistik und mehr auf das Urteil der Landesarbeitsämter.

Außerdem kann man nicht bestreiten, daß wir erst im Jahre 1975 an den harten Kern der Akademikerarbeitslosigkeit, nämlich an die der Lehrer, herangekommen sind. Dadurch wird diese Frage sehr schnell ernster und zwingt zu Konsequenzen. Ich wehre mich dagegen, daß das Problem weggeschoben oder verharmlost wird, indem man sagt, es sei alles nicht so schlimm.

**Mertens**

Die amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit weisen in Ihrem Heft 1/1976 für den Zeitraum von September 1974 bis September 1975 folgende Entwicklung der Arbeitslosenzahlen aus: insgesamt plus 80,8 Prozent; Hochschulabgänger plus 61,1 Prozent der Anstieg der Akademikerarbeitslosigkeit ist also deutlich unterproportional und nicht, wie Sie sagen, Herr Maier, überproportional. Das sind die neuesten Zahlen, die überhaupt verfügbar sind.

**Rovan**

Was ich - als einer, der nicht in der Bundesrepublik lebt - an dieser Diskussion interessant und erstaunlich finde, ist zunächst ihr äußerst friedlicher Verlauf. Das fällt angenehm auf, wenn ich etwa daran denke, wie derartige Fragen in Frankreich von einer ähnlichen Tafelrunde - wenn eine solche dort überhaupt denkbar wäre - behandelt würden.

Weiter hat mich verwundert, daß das Thema "Die Berufsgesellschaft und ihre Bildung" in keiner Weise in

Frage gestellt worden ist. Inwieweit ist diese Gesellschaft überhaupt eine Berufsgesellschaft? Ist der Beruf nicht für viele junge Leute heute geradezu verrufen? Auf sie wirkt die Idee der Arbeit, die Vorstellung, an einen Beruf verfremdet zu sein, fast ebenso schrecklich wie das Schulleben. Beruf wie Bildung werden von einem nicht unbeträchtlichen Teil der jüngeren Gesellschaft vollkommen abgelehnt.

Das Verhältnis von Arbeit und Bildung, so wie es jahrhundertlang bestand, ändert sich. Das gilt etwa für die Einstellung zur Arbeit: "Im Schweiß deines Angesichts ...", das ist eine moralische Forderung. Ich kenne dagegen immer mehr Menschen, die Arbeit als etwas Unmoralisches ansehen, die die Schule unerträglich und auch die Universität nicht gerade angenehm finden. Das sind bestimmt Minderheiten. Aber von ihnen geht ein Anstoß aus, der dazu zwingt, das Verhältnis von Arbeit und Bildung neu zu überdenken.

Was mich weiter erstaunt hat, ist, wie sehr in einem Lande, das als Reservat der freien Marktwirtschaft gilt, auf dem Bildungssektor das Planen groß geschrieben wird - im Gegensatz zu einem Land wie Frankreich, in dem zwar sehr viel von Planung gesprochen und auch geplant wird, wo aber Bildung und Schule praktisch von jeder Planung ausgenommen sind. Sicher haben auch bei uns große Entwicklungen stattgefunden, aber ich kann dahinter beim besten Willen kein irgendwie planendes System erkennen.

Was sich auf diesem Gebiet ereignet hat, ist das sogenannte "plébiscite des petits pas" oder "des petites jambes". Das heißt, auf einmal gingen Millionen von Kindern in Schulen, in die sie früher nicht gegangen sind. Ohne irgendein gesamtpolitisches Konzept zu haben, hat der Staat zunächst einmal Dächer gebaut, damit es auf diese Kinder nicht regnet. Dann hat man Lehrer engagiert, wo man eben welche fand, um die Kinder irgendwie unterrichten zu lassen. In 15 Jahren - etwa zwischen 1950 und 1965 - ist die Gesamtzahl der Kinder in den mittleren Schulen (enseignement secondaire) von einer Million auf fünf Millionen gestiegen. Ich würde viel dafür geben, wenn mir jemand zeigen könnte, wer das beschlossen hat. Ça s'est fait, das ist einfach geschehen.

Ebenso kann ich keinen großen politischen Willen darin sehen, daß wir ausgerechnet nach 1968, wo dem Staat doch die politische Brisanz der Studenten genügend deutlich geworden war, die Zahl der Universitäten von 22 auf 70 erhöht haben. In den letzten 15 Jahren hat die Zahl der Studenten von ungefähr 150 000 auf 800 000 zugenommen.

Vielleicht ist hier insofern eine gewisse politische Weisheit zu finden, als es zweifellos gesellschaftliche Trends gegeben hat, auf die die politische Führung nicht führend, sondern eher hinkend geantwortet hat. Sie konnte gar nicht anders; wenn sie nicht gewollt hätte, wäre sie sozusagen überrannt worden. Was geschieht jeden September, wenn die Kinder aus den großen Ferien in die Schulen zurückkehren und die Eltern feststellen, daß es an Lehrern fehlt? Dann ziehen sie auf das Rektorat, von dem in Frankreich in den "Académies" genannten Regionen das gesamte

öffentliche Schulwesen abhängt, besetzen die Amtsstuben und machen so viel Lärm, daß nach circa drei Wochen genügend Lehrer da sind.

Ich will das keineswegs als nachahmenswertes Beispiel hinstellen. Während aber in der Bundesrepublik die Planung groß geschrieben zu sein scheint, hatte in Frankreich die Erziehungs- und Schulpolitik der Regierung, ich würde sagen, mehr die Funktion eines Regenschirmes. Sie tat, was nötig war, um angesichts einer Art Volksbewegung nicht in den Abgrund zu stürzen.

Diese spontane Massenbewegung hatte zur Folge, daß sich das Bildungsprivileg vom höheren Bürgertum auf die Mehrheit des Klein- und Kleinstbürgertums ausgedehnt hat. Heute kommen 75 Prozent aller Kinder auf die weiterbildenden Schulen. Bei 75 Prozent kann man nicht mehr von einem Privileg reden. Der Anteil der Arbeiterkinder auf diesen Schulen hat sich erheblich erhöht, auch wenn er noch weit hinter dem gesellschaftlichen Proporz zurückbleibt. Hier könnte man darüber diskutieren, wieweit dies unvermeidlich ist, das heißt, inwieweit sich "bessere Ausgangslagen" quasi vererben. In einer Familie, in der ein anständiges Französisch gesprochen wird, hat es das Kind bei gleicher Begabung eben leichter. In dieser Hinsicht wird auch bei uns relativ wenig getan, um dieses Handicap so weit auszugleichen, wie dies überhaupt denkbar ist.

Dieser Triumph des Klein- und Kleinstbürgertums ist keineswegs politisch einzuordnen, er ist weder ein Erfolg der Linken noch der Rechten.

Erstaunt hat mich auch der verhältnismäßig große Traditionalismus der Reformen, von denen hier gesprochen wurde. Zunächst: Das Kind und der Jugendliche bleiben weitgehend Objekt der Entscheidungen. Ich stelle dazu fest, und da befinde ich mich auch oft im Gegensatz zu den französischen Lehrgewerkschaften, daß die Ausdehnung der Schulpflicht und der Studienzeit auf einen wachsenden Widerstand der Betroffenen stößt. Das Ideal, das heute noch zum Beispiel unsere Volksschullehrgewerkschaft hat, nämlich Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, wird von den Jugendlichen immer weniger geteilt. Denn die finden die Schule entsetzlich, jede Art von Schule, ob sie nun von fortschrittlichen oder von rückschrittlichen Lehrern gemacht wird. Hier wird ein gewisser Widerspruch sichtbar. Man macht die Rechnung ohne die Jugendlichen und ohne die Kinder, wenn man nur an eine lineare Fortentwicklung des zu Recht so genannten Schulzwangs denkt.

Erlauben Sie mir eine weitere Bemerkung: Bei allen Überlegungen und Reformen, die in diesem Kreis diskutiert wurden, ist die Frage der *éducation* permanente bisher überhaupt nicht aufgetaucht. Wenn man sie ernst nimmt, dann muß vor allem die Hochschulbildung in einem ganz anderen Rahmen gesehen werden. Dann geht es nicht nur um die Frage, ob 25 oder 30 oder 15 Prozent eines Jahrgangs auf die Hochschule kommen, sondern welche Möglichkeiten es für jeden gibt, die Hochschule dann zu besuchen, wenn es ihn dazu drängt.

Es gibt viele Studenten, denen gar nicht so sehr daran liegt, nach dem Abitur unbedingt gleich auf die Hochschule zu gehen. Aber die Struktur unseres Bildungswesens und unseres Arbeitsmarktes erlaubt heute kaum einen anderen Weg. Damit werden die Studenten auch zu den endlos langen Studienzeiten gezwungen. Diejenigen, die wirklich etwas lernen, bleiben bald bis zu ihrem 30. Lebensjahr Studenten, bevor sie irgend etwas Handfestes zu tun bekommen.

Im Gegensatz dazu stelle ich wiederum fest, daß immer mehr Leute auf den Universitäten sind, die schon im Arbeitsprozeß stehen, so daß die strenge Trennung zwischen Studium und Arbeit auf die verschiedenartigste Weise durchlöchert wird. In meiner Universität in Vincennes, die allerdings nicht als Modell anzuführen ist, stehen wohl 80 Prozent aller Studenten irgendwie im Erwerbsleben - einen halben Tag oder den ganzen Tag;- , dann studieren sie nur am Abend. Jedenfalls ist die Trennung von Arbeits- und Bildungsprozeß schon sehr viel weiter durchlöchert, als es hier gesagt wurde.

In diesem Zusammenhang stellen sich auch Fragen an den Lehrerberuf. Kann der Lehrerberuf bei dem ungeheuer ansteigenden Bedarf an Lehrenden, der in einer Gesellschaft der *éducation* permanente notwendig wird, überhaupt für alle Beteiligten ein Lebensberuf sein? Muß nicht auch das Berufsbeamtentum der Schullehrer, selbst der Universitätslehrer in Frage gestellt werden? Wäre hier nicht eine größere berufliche Mobilität erforderlich, gerade in einem Beruf, zu dem doch ein Mindestmaß von Berufung gehört?

Man kann wirklich nicht behaupten, daß die Hunderttausende, die hauptamtlich im Lehrerberuf stehen - in Frankreich sind es an die 800.000;- , alle eine Lehrberufung haben und diese dann auch noch 40 Jahre hindurch behalten können. Ich würde dafür plädieren zu überlegen, wie das Leben der Lehrer reicher gemacht werden kann, indem man sie nicht zwingt, ihr ganzes Leben lang Lehrer zu bleiben - möglichst noch in denselben Fächern. Auch "die Entschulung der Schule", von der Ivan Illich in einer provozierenden Form gesprochen hat, sollte ernster genommen werden. Vielleicht könnte man aber zunächst einmal die Lehrer "descholarisieren".

Auch die Frage der knappen Studienplätze, die bei Ihnen mit dem Numerus clausus gelöst wird, sollte viel mutiger angegangen werden. Wir haben in Frankreich - im Gegensatz zu Ihnen - die Universitäten geöffnet, und zwar ohne irgendwelche Beschränkungen. Das hatte natürlich eine gewisse Anarchie zur Folge. In meiner Universität beispielsweise ist die Zahl der Studenten in acht Jahren von 8000 auf 35.000 angewachsen. Ich habe nicht den Eindruck, daß wir heute sehr viel mehr Geld als vor acht Jahren erhalten.

Was haben wir getan? Wir sind zusammengerückt. Von Zeit zu Zeit gibt es Explosionen; wir haben ein Haus, das neben unserer Universität lag und das die Militärs geräumt hatten, besetzt. Inzwischen überläßt es uns der Staat. Aber ich will das nicht als ein Modell hinstellen. Solange ein Zusammenrücken möglich ist, kann man noch etwas lernen. Da muß man die Studienplätze nicht unbedingt bewirtschaften und ein Numerus-clausus-System einrichten. Aber Zusammenrücken genügt natürlich nicht.

Letztlich geht es doch um die Frage: Wollen wir eine Universität, die vor allem in enger Beziehung zum Berufs- und Wirtschaftsleben steht, oder will sich die Gesellschaft eine Art von höherer Volksschule für Erwachsene leisten, auf die alle, die wollen, zwei oder drei Jahre gehen können, ohne daß das irgendeine voraussehbare und notwendige Beziehung zum Berufsleben hat? Ich plädiere nicht unbedingt für diese Lösung; aber die Alternative scheint es doch zu sein: Entweder kann jeder auf die Universität und treibt dort zwei, drei Jahre was er will und wird dann sehen, was er damit anfängt. Oder man sieht die Universitätszeit als Vorbereitung auf einen Beruf an. Im ersten Fall sind das sozusagen "Sabatt-Jahre", die sich die Gesellschaft für die Mitglieder leistet. Vielleicht wäre es besser, wenn diese nicht gleich nach der Schulzeit, sondern irgendwie in der Mitte des Berufslebens liegen würden.

Die meisten Studenten haben keine Ahnung, was sie lernen wollen; sie geistern so herum, machen mal dies, mal das. Nach ein, zwei Jahren fällt ihnen schon irgend etwas ein; dann müssen sie etwas verdienen, und zum Schluß machen sie ein Examen. Das scheint mir für die jungen Leute, mit denen ich zu tun habe, eine angemessenere Haltung zu sein als die Vorstellung, daß man, sobald man die höhere Schule hinter sich hat, auf die Hochschule kommt, wo man mit demselben Streß weiterarbeitet, um so früh wie möglich in einen Beruf einzutreten. Entspricht das überhaupt der geistigen Einstellung der Jugendlichen in unserer Gesellschaft?

Ich war sehr beeindruckt, als mir vor ein paar Jahren der Sekretär des Betriebsrates von Michelin, sonst nicht gerade ein fortschrittlicher Betrieb, sagte: "Immer weniger Leute interessieren sich dafür, mehr Geld zu bekommen. Wir können nicht mehr für ein höheres Gehalt, sondern nur noch für mehr Freizeit streiken. Wenn Sie einem jungen Arbeiter sagen, er soll streiken, damit er 1100 statt 1000 frs. verdient, interessiert ihn das nicht. Was er will, ist ein Tag mehr Freizeit, um reiten zu können." Nun, vielleicht brauchen die Arbeiter von Michelin doch 100 frs. mehr, um das Reiten bezahlen zu können. Aber zuerst kommt das Reiten, dann kommt das Streiken.

### **Friedrichs**

Aber nicht bei 1100 frs.

### **Rovan**

Das war vor einigen Jahren. Und das Pferd wird ja von einem Klub geliefert, der vom Betriebsrat bezuschußt wird.

Worum es mir geht, ist zu zeigen, daß hier jedenfalls aus unserer Sicht ganz andere Probleme mitspielen. Die Gesellschaft weist in der Bildungspolitik heute viel mehr "Urwald", viel tiefere Widersprüche auf, als es in diesem Gespräch deutlich wird. Deshalb erscheinen mir die Hoffnungen und die Gefahren viel romantischer zu sein als die Zustände bei Ihnen. Sie sind andererseits sehr viel dramatischer als der angenehme Befund, daß Sie so weitgehend über das Wesentliche einig sind, wie ich es gar nicht erwartet hätte.

### **Becker**

Sie haben sich einen Vorteil zunutze gemacht, Herr Rován: Wenn man als einziger Vertreter eines Landes an einer Diskussion teilnimmt, hat man immer recht. Es fehlen uns jetzt natürlich Edgar Faure und andere, um die naheliegenden Gegenpositionen zu entwickeln.

### **Maier**



So sehr ich mit Ihrer vielleicht ein wenig gespielten Liebe zur Anarchie im französischen Bildungswesen sympathisiere, Herr Rován, so stelle ich doch die Gegenfrage: Wirkt nicht manches nur anarchisch, was in Wahrheit gesteuert wird durch Traditionen, die Frankreich bis heute jenes Maß an Planung glücklicherweise erspart haben, das wir im Bildungswesen zu investieren gezwungen sind?

Da ist zum Beispiel die alte, bis heute kaum angefochtene Überlieferung des Prüfens, des Einteilens der Menschen schon im Klassenverband nach ihrer Rangfolge, nach ihrer Qualifikation. Ich weiß, es wird heute diskutiert; es gibt dagegen zum erstenmal seit zweihundert Jahren auch erhebliche Proteste. Hier liegt aber ein Steuerungselement im französischen Bildungswesen - das wird jeder, der in eine französische Klasse kommt, sofort bemerken;- , das viel stärker ist als bei uns.

Das zweite: Die Universitäten stellen in Frankreich - im Unterschied zu Deutschland - nicht die Spitze des tertiären Bereichs dar; das sind vielmehr die Großen Schulen. Insofern sind die Verhältnisse nicht ganz vergleichbar. Die gesamthochschulartige Öffnung der Universitäten ist in Frankreich schon immer möglich gewesen; sie ist auch heute leichter als bei uns. Denn bei uns sind gewissermaßen ENA und Universität in einer Institution unter einem Dach zusammengefaßt.

Drittens die Frage: Ist nicht die Entkoppelung von Bakkalaureat und Studienberechtigung auch eine planerische Folge - von Ihrem letzten Erziehungsminister auch so beabsichtigt - der Zunahme der Qualifikationen?

Diese Punkte wollte ich anmerken, weil sonst in lustiger Vertauschung der Fronten der Eindruck entsteht, daß Deutschland das Land cartesianischer Planung und Frankreich das Land des organischen Wachstums sei.

### **von Hentig**

Hier war immer wieder von Versäumnissen die Rede. Damit wird die Vorstellung erzeugt, man hätte nur früher etwas wissen oder etwas tun müssen, und dann wäre alles in Ordnung gewesen. Mich hat an dem Bild vom "Urwald", das Herr Rován für uns gemalt hat, befriedigt und fasziniert, daß es urwüchsige Schwierigkeiten gibt, bei denen alle Forstarbeit einfach nichts nützt.

Es gibt auch Sachschwierigkeiten, die etwa in der politischen Struktur oder in der Finanzstruktur liegen.

Es gibt auch so etwas wie Ideenkonjunkturen. Wie kommt es, daß heute eine Bereitschaft zu den Dingen besteht, die vor 15 Jahren nicht vorhanden war und umgekehrt: damals zu Dingen, die wir heute kritisieren? Ich denke an Pichts rein quantitative Analyse des Bildungsproblems oder an das Aufstiegssyndrom, die Hoffnung der vielen jungen Leute, man könne nun die Chancengleichheit nutzen, um der Privilegien teilhaftig zu werden. Aber wenn alle aufsteigen, steigt keiner auf.

Ich nenne weiter die Warnungen von Leo Brandt, damals Staatssekretär im Wirtschafts- und Verkehrsministerium in Nordrhein-Westfalen - Picht hat seine Argumente ja nur aufgenommen: "Wenn wir als Nation unseren Bildungsstand nicht erhöhen, werden wir in der Weltwirtschaft und damit in der Weltgeschichte zurückbleiben."

Vielleicht waren alle diese Anstöße nötig, damit wir heute die Sternstunde der Berufsbildung erleben können. Die Entkoppelung von Ausbildungs- und Berechtigungssystemen könnte vielleicht erst möglich werden, wenn eines Tages Arbeiter und Handwerker ihrerseits beanspruchen, was im staatlichen akademischen Dienst selbstverständlich ist, daß man nämlich aus einer bestimmten Ausbildung auch eine bestimmte Beschäftigungsart herleiten kann. Erst wenn dieser Anspruch allgemein und damit absurd geworden ist, kommt man vielleicht darauf, daß er schon jetzt absurd ist.

Wir sollten etwas mit der Geschichte denken und die generellen Schwierigkeiten sehen und nicht von Pannen reden, die man hätte vermeiden können. Ganz sicher gehört zu dem, was wir aus dieser Geschichte lernen sollten, die relative Ohnmacht von Pädagogik. Ich bin wohl befugt, dies zu sagen. Ich stehe an dieser elenden Front, die nicht nur daran leidet, daß man ihr die entsprechenden Stellen und die finanziellen und rechtlichen Deckungen nicht gibt, sondern auch daran, daß ihre Probleme so ungemein schwierig sind. In der Tat hat Herr Rován recht, die Lösungen, die wir anstreben, dürfen nicht nur aus unseren, der Älteren, Konzeptionen gespeist und gesteuert werden. Die heutige Jugend, die Kinder zumal, sind doch sehr anders, als wir es waren. Deshalb sind unsere Antworten meist auch nicht so sehr glücklich.

Warum ist eine anderweitige Verwendbarkeit der Lehrer so schwer möglich? Nun, sie sind schon in der Schule schlecht zu verwenden: Sie sind zu wenig vorbereitet, geneigt und geeignet, den Kindern und Jugendlichen beim Bewältigen von Lebensproblemen zu helfen. Diese Lehrer sind nicht etwa "zu gut ausgebildet", sondern sie sind zu lange falsch ausgebildet worden, was man gerade daran sieht,

daß sie in anderen Bereichen nicht verwendbar sind. Mehr Ausbildung sollte doch zu einer besseren Verwendbarkeit führen. Erst dann wären sie gut ausgebildet.

Man könnte also auch argumentieren: Wir müssen mit der Überqualifikation leben lernen. Denn Bildung und Ausbildung dienen nicht nur der Berufsvorbereitung, sondern sie sind auch ein persönliches und ein politisches Gut.

In einem hochrationalisierten Gesellschaftsprozeß mit den damit notwendig verbundenen Planungen ist es kaum möglich, die Entscheidungsfreiheit des einzelnen hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Tätigkeiten bestehen zu lassen. Dies gilt nicht nur für die Berufswahl, sondern auch etwa für die Zahl der Kinder, die einer haben will. Es entstehen Phasenverschiebungen. Während sich die eine Generation ausdenkt, wie sie die Rationalisierung wieder zunichte machen kann und die Unternehmer beschimpft, wenn und weil sie rationalisieren, wird die nächste, schon heranwachsende Generation einen gewaltigen Rentnerberg tragen müssen, wofür eine hohe Rationalisierung unerlässlich ist, auf die wir nicht vorbereiten.

An der Wurzel all dieser Fragen liegt das Planungsproblem. Ich finde Urwald schön, Herr Rován, und ich finde Forsten nützlich, aber der geforstete, also der geplante Urwald, das ist eine schwierige Sache. Und damit haben wir es doch allenthalben zu tun.

Wir haben eine Arbeitssituation vor uns, die wir im Augenblick nur durch die vielen Warteschleifen verschleiern. Was auch immer man für Ausbildungsgänge erfindet, sie sind eine Art von Wartestuben, und als solche wirken sie auf die Betroffenen demoralisierend. Wir sind von der pädagogischen Wissenschaft überhaupt nicht darauf vorbereitet, etwas Sinnvolles in neuen Ausbildungsgängen zu machen. Ich kann nur warnen davor, da jetzt große Gelder zu investieren, ohne daß man genauer weiß, was man damit eigentlich erreichen will. Die Absichtserklärungen und Modelle sind alle schön und gut; worauf es aber ankommt, sind Experimente und noch einmal Experimente, bevor man solche Dinge im großen Stil einführt.

Es geht auch um die Art der Arbeit. Was ist eigentlich aus dem großen Dienstleistungsbedarf geworden, den man uns seit Fourastier immer vorhergesagt hat und der zugleich auch ein Weg in befriedigende Beschäftigungsmöglichkeiten war.

### **Widmaier**

Der ist zu teuer.

### **von Hentig**

Jetzt redet niemand mehr davon. Das gleiche gilt für die Vorstellung, daß sich manuelle und geistige Arbeit einander annähern würden.

Hier liegen eine Reihe von Sachschwierigkeiten, an denen wir uns vorbeidrücken, wenn wir immerzu neue Ausbildungsjahre in neuen organisatorischen Modellen erfinden, mit denen wir nur die Kinder von der Straße holen. Damit lösen wir keines der anstehenden Probleme, sondern erhöhen nur noch die sowieso schon vorhandene Neuroseanfälligkeit der Gesellschaft. Was sich gegenwärtig in den Gesamtschulen zeigt, ist potentiell auch an anderen Schulen vorhanden: Die Hektik, die Rappeligkeit, die ungezügelte Vitalität der Kinder gibt es überall; sie wird nur an den meisten Stellen unterdrückt.

Diesen Problemen sollte man jetzt in einer Zeit der Not mit großer Besonnenheit entgentreten, und zwar empirisch. Empirisch heißt nicht nur theoretisch und nicht nur auf die alte Erfahrung bauend, man muß vielmehr zwischen Theorie und Erfahrung eine Beziehung herstellen. Dann braucht man auch nicht ständig von Versäumnissen zu sprechen.

### **Zöller**

Hier muß man doch eines feststellen, Herr von Hentig: Zum Teil hat man die beabsichtigten Ziele der Schulreform erreicht. So scheint unser Schulsystem im Sinne der Sozialverteilung gerechter geworden zu sein. Was man aber offenbar nicht sehen will, sind die mit diesen Ergebnissen notwendig verbundenen Nebeneffekte, wie zum Beispiel der Anstieg von Schulmüdigkeit und Schulstreß. Niemand will heute für die Konsequenzen der gewollten Veränderungen politisch einstehen.

### **Maier**

Mit Ihrem elegischen Hinweis auf die Ohnmacht der Pädagogen und der Bildungsreformer bin ich einverstanden, Herr von Hentig. Recht haben Sie auch, wenn Sie sagen, man solle die Dinge nicht zu

sehr personalisieren und von Versäumnissen oder mangelnder Verantwortlichkeit reden. Aber Herr Matthiesen hat ja schon durch die Art seiner Fragestellung gezeigt, wie die Öffentlichkeit denkt.

Leider kann sich der Bildungspolitiker nicht in die schöne Ohnmacht der Pädagogen zurückziehen. Er hat auch nicht nur seine Biographie zu bewältigen - das unterscheidet ihn vom Pädagogen;- , sondern er muß für Entwicklungen, die er in der Tat nicht in der vollen Breite mitsteuern kann und konnte, heute vor Parlamenten und Planungsausschüssen und zunehmend auch vor der Öffentlichkeit Rechenschaft geben.

Dabei setzte sich die Pädagogik in den vergangenen Jahren zum Teil an die Stelle der Bildungspolitik, die als Politik noch gar nicht vorhanden war; vieles trat durch Direktschaltungen unter Umgehung von Parlament und Planung in die Wirklichkeit. Die Pädagogik hat hier eine quasi politische Rolle gespielt, aus der sie sich jetzt elegisch zurückzieht unter Hinweis darauf, daß die Schule ohnehin ein hoffnungsloses Unternehmen und die Lehrer nicht einmal dort zu gebrauchen seien.

Ich hatte bei Ihren Büchern oft den Eindruck, Herr von Hentig, daß da sozusagen eine Theorie die andere konsumiert. Bildungsplanung, Bildungsreform aber, so sehr sie von diesen wechselnden Moden erreicht werden, gehen zwangsläufig auf längere Planungszeiträume hin. So gern ich mir rein intellektuell dieses Spiel zu eigen mache, einmal so, einmal so - Sanierung des dualen Systems, dann Liquidierung des dualen Systems, und plötzlich sind alle wieder für das duale System;- , als Politiker kann ich mich nicht auf einer schlingernden Kurve der wechselnden öffentlichen Meinung auf- und abbewegen.

Auf der anderen Seite waren die Bildungspolitiker, das gestehe ich gern ein, auf die Pädagogik, auf die Wissenschaft und auf die öffentliche Meinung auf das stärkste angewiesen. Es ließen sich leicht die wechselseitigen Rechnungen aufmachen. Wenn heute Scherbengerichte abgehalten werden über Picht und die Folgen, so kann Herr Picht natürlich auch mit Recht sagen, daß sich viele Bildungspolitiker mangels eigener Gedanken seine rein quantitativen Analysen zu eigen gemacht und sozusagen am Kopf vorbei in Praxis umgesetzt haben.

### **Becker**

Eine der Schwierigkeiten bei solchen Schuldabrechnungen, wer was falsch gemacht hat, liegt daran, Herr Maier, daß die Erfolge und die Mißerfolge in der Bildungspolitik in dem Zeitrhythmus, der einem demokratischen Politiker zur Verfügung steht, nur sehr wenig kontrollierbar sind. Wenn ein Kultusminister zehn Jahre im Amt ist, dann ist das ungewöhnlich lange für die heutigen Verhältnisse. Man kann aber unmöglich wissen, wie sich eine bildungspolitische Entscheidung in zehn Jahren in der Generation, die dann die Schule besucht, auswirkt. Diese Schwierigkeit ist auch eine Ursache für die Spannung zwischen den Politikern, die den Alltag bewältigen müssen, und den Pädagogen und anderen Wissenschaftlern, die eine langfristige Perspektive fordern.

Ich halte es nicht für sinnvoll, hier nun Schuldrechnungen aufzumachen. Vielmehr kommt es darauf an, die Kooperationsmöglichkeiten, die zwischen Industrie, Gewerkschaften, Kultusministern und Wissenschaftlern möglich sind, zu realisieren. Die Tatsache, daß alle Beteiligten in der Vergangenheit ihre Rolle gespielt und infolgedessen auch ihre Fehler gemacht haben, ist unstrittig.

### **Mayer**

Herr Maier, bei Ihnen und auch bei anderen Diskussionsrednern klang die These durch, die Bildungsreformer zeichneten sich durch eine Hypertrophie der sogenannten allgemeinen Bildung aus, was eine Atrophie der eigentlichen Berufsbildung zur Folge hätte. In Ihrem ZEIT-Artikel sprechen Sie auch von den Bildungsinhalten. So schreiben Sie etwa, es gebe eine Art modischen Trend, in dem zahlreiche Hilfswissenschaften in der allgemeinen Bildungsplanung als unabdingbar bezeichnet werden. Dabei stellte sich die Frage, ob nicht allgemeine Bildung, so wie Sie diese verstehen, und Berufsgesellschaft Antithesen sind. Inwiefern kann in der gegenwärtigen Berufsgesellschaft der überkommene Begriff der allgemeinen Bildung überhaupt noch realisiert werden? Bildung in der Berufsgesellschaft könne nur auf eine konkrete Berufsbewährung ausgerichtet sein, und zwar in einem statisch gesehenen, nicht veränderbaren System.

Es ist gut, wenn wir über die materialen Inhalte der Bildung einmal nachdenken. Was ist denn allgemeine Bildung heute etwa im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrern, die in der Schule Deutschunterricht geben sollen? Dazu will ich kurz den historischen Kontext herstellen; denn wir müssen ja ungefähr wissen, wo wir zur Zeit in unserem Konzept der allgemeinen Bildung stehen.

Auf seinem Grabstein im Münster zu Basel wird von Erasmus von Rotterdam gesagt, er sei "vir omnibus modis maximus" gewesen, ein Mann also, der in allen Bereichen der Größte gewesen sei.

Erasmus war bekanntlich Historiker und Philologe. Er hat Lehrer ausgebildet. Seine Wissenschaft war die der Philologie und der Geschichte.

Zu Beginn der bürgerlichen Aufklärung, in der Zeit der aufsteigenden bürgerlichen Gesellschaft, haben die Enzyklopädisten den Begriff der allgemeinen Bildung völlig anders gesehen. Diderot stellt in seiner Enzyklopädie die Realien, die Realwissenschaften, das Handwerk, die Agrikultur, die Wirtschafts- und die Sozialwissenschaften in den Mittelpunkt. Philologie ist nur eine Randerscheinung.

Dann kommt Humboldt mit dem Inbegriff der deutschen Universität, der Einheit von Forschung und Lehre. Wenn wir über die Berufsgesellschaft und ihre Bildung sprechen, so sind wir uns sicher darüber einig, daß Humboldt nicht mehr realisierbar ist. Aber ist er denn jemals realisierbar gewesen? War das Humboldtsche Universitätsideal, diese idealistische Konzeption der Bildung, welche die bürgerliche Gesellschaft bis ins Kaiserreich hinein geprägt hat, in einem gesellschaftlich und wirtschaftlich unterentwickelten Land nicht eigentlich ein Fehlgriff?

Mit dem Beginn der Industrialisierung, bereits um 1870 herum, war diese philologisch-klassische Allgemeinbildung völlig obsolet geworden. Es gibt die schöne Rektoratsrede des Philologen Dubois Reymond in Berlin, in der er formuliert: "Goethes Faust ist ganz unsinnig konzipiert worden; Faust hätte Gretchen heiraten und die Luftpumpe erfinden sollen." Diese Fragen sind seitdem auch in unserer Bildungsplanung nicht ernsthaft diskutiert worden.

Was verstehen wir unter allgemeiner Bildung? Was ist unabdingbar für die Erziehung in unserer Gesellschaft? Soweit ich sehe, haben in dieser Hinsicht alle Kultusminister gemeinsam gesündigt - über die Grenzen aller Parteien und Länder hinweg. Gemeinsam haben sie den Entschluß gefaßt, alles, was sich musische Bildung nennt, schrittweise abzubauen; der Kunstunterricht ist verringert worden. Was aber noch schwererwiegend ist: Auch die Literatur ist in der Oberstufe der Gymnasien auf ein Wahlfach reduziert worden. Das ist nicht die individuelle Marotte eines Germanisten; vielmehr haben diese Fragen die Berliner Akademie der Künste seit zwei Jahren ernsthaft beschäftigt.

Wohin führt diese Tendenz, die sogenannte musische Bildung als einen modischen, hübschen, aber letztlich unwichtigen Firlefanz zu betrachten, die nur diejenigen betreiben sollten, die sich dafür interessieren? In einem solchen Konzept wird der Gegensatz zwischen der allgemeinen Bildung und einer streng auf den Beruf ausgerichteten Ausbildung am deutlichsten sichtbar; denn für die Berufsgesellschaft ist die musische Bildung einschließlich der literarischen Bildung nicht mehr notwendig.

Auch von meinem Standpunkt aus muß ich natürlich fragen: Inwieweit ist es für die bestehende Gesellschaft von Bedeutung, daß im Deutschunterricht heute noch der Faust oder der Prinz von Homburg, irgendein Goethe-Gedicht oder auch die moderne Literatur behandelt werden? Von der bürgerlichen, kapitalistischen Leistungsgesellschaft her ist das jedenfalls nicht unabdingbar. Da reicht es auch als Begründung nicht aus zu sagen, man müsse doch über die Vergangenheit informiert sein. Das wäre lediglich ein musealer Standpunkt. Die Bedeutung etwa der Goetheschen "Iphigenie" oder von Lessings "Nathan der Weise" für das heutige Leben? Diese Werke können uns nur den Abstand zu damals zeigen, was Brecht mit dem Wort ausgedrückt hat: Zweihundert Jahre sind eine lange Zeit.

In dieser Berufs- und Leistungsgesellschaft haben die Literatur und die Kunst im weitesten Sinne keine Funktion mehr. Man kann nicht zwingend begründen, warum sich junge Menschen damit beschäftigen sollen. Auch die Germanisten können den Studenten nicht zwingend begründen, warum sie mit ihnen Seminare über den Grünen Heinrich oder über den Faust oder über die Buddenbrooks abhalten.

Welche Schlußfolgerung ist aus dem Gesagten zu ziehen? Wenn wir diese Gesellschaft nur als eine Berufsgesellschaft - statisch gesehen - verstehen, dann können wir in der Tat keine allgemeine Bildung mehr akzeptieren. Allgemeine Bildung kann in diesem Falle nur noch verstanden werden als allgemeine Fertigkeit, etwa als sprachliche Fertigkeit, das heißt, man lernt Deutsch nur noch, um Reden halten oder Geschäftsbriefe schreiben zu können. Dazu braucht man aber keine Universität, weder eine Humboldtsche noch irgendeine andere.

Die Universitäten sind in der Bundesrepublik nach 1945 restaurativ wieder aufgebaut worden, so sehe ich es jedenfalls. Daß die gleichen restaurativen Tendenzen beim Aufbau des Bildungssystems auch in der DDR vorhanden sind, ist selbstverständlich. In der DDR ist dabei eine Leistungsgesellschaft in Form eines totalitären Systems entstanden. Dort wird zwar keine Antwort gegeben auf die Frage, warum man den Faust studieren muß, aber es wird dekretiert, daß Faust ein "nationales Kulturerbe" sei, und wo die Begriffe fehlen, stellt zur rechten Zeit das Wort sich ein.

Ja, warum muß man den Faust studieren? Hinter dieser Frage verbirgt sich doch ein sehr viel tiefergehendes Problem, dem sich alle Bildungsreformer gestellt haben und das auch hinter dem Unbehagen der Studenten steht. Die Universität wird von diesen Kritikern eben nicht nur als eine Ausbildungsstätte gesehen, in der man möglichst schnell eine Berechtigung erhält und mit der Berechtigung dann ein höheres Einkommen, sondern eine Universität, die diesen Namen verdient, wird vor allem auch als Permanenz der Aufklärung verstanden. Eine solche Universität gibt es gegenwärtig nicht, und sie ist auch in diesem Gespräch, initiiert durch das Referat von Herrn Maier, offenbar nicht vorgesehen.

Universität als Ort für maximale wissenschaftliche Erkenntnis-, Denk- und Lernmöglichkeiten zum Zwecke einer allgemeinen Bildung bedeutet ebenso permanente Aufklärung, und zwar auch im Sinne des Infrage-Stellens einer bestehenden Gesellschaft und ihrer Ideologie. Wenn die Universität zu einem reinen Berechtigungswesen wird und nicht mehr die Möglichkeit bietet, daß junge Menschen frei sich bilden und zu sich selbst kommen und ihre Stellung in der Gesellschaft bestimmen können, dann hat die Universität keinen Sinn mehr. Dann ist sie auch nicht länger eine Stätte der Bildung.

Herr Maier äußert sich nun in der Richtung: Wir müssen uns wieder, überspitzt gesagt, auf die soliden, alten Fächer konzentrieren - Geschichte etwa, wie wir dieses Fach eben verstanden haben - und die "modischen Hilfswissenschaften", heißen sie nun Soziologie oder Marxismus oder Psychoanalyse oder Sozialpädagogik oder Politologie, abbauen. Damit würden wir die Universität wieder auf eine Form reduzieren, wie ich sie in der Weimarer Republik erlebt habe. Damals gab es auch kein Ordinariat für Theaterwissenschaft oder für Politologie und Soziologie, weil Politologie und Soziologie nicht als würdige Wissenschaften galten und demzufolge auch nicht eines Ordinariats würdig sein konnten. Das sind sie heute.

Wenn wir das alles aber nicht ernst nehmen, finden wir keine Antwort auf die materiale Frage nach den Inhalten unserer Bildung. Dann müssen wir die Bildung auf die Berufsgesellschaft ausrichten, wo für Berechtigungsscheine und gute Jobs gepaukt wird. Dann dürfen wir uns aber auch nicht wundern, wenn gerade die besten jungen Menschen an den Universitäten fragen: "Das soll das Ziel meines Lebens sein? Da mache ich nicht mit."

### **Maier**

Ich habe 1972 in einem kleinen Bändchen "Zwischenrufe zur Bildungspolitik" all diese Probleme diskutiert, allerdings in einer etwas anderen Richtung.

Mit meiner Bemerkung von den "Hilfswissenschaften" war nicht gemeint, daß nicht jede Art von Wissenschaft potentiell auch Einfluß auf die Schule nehmen könne. Ich wollte nur vor der Übertreibung dieses Prinzips warnen. Denn das hat in den letzten Jahren dazu geführt, daß die Lehrpläne immer unverdaulicher wurden. Früher hat man von erfahrenen Schulmännern Lehrpläne machen lassen. Diese waren abgestimmt auf durchschnittliche Schüler, durchschnittliche Lehrer und auf eine durchschnittliche Arbeitszeit.

### **Mayer**

Und auf ein durchschnittlich etabliertes Gesellschaftssystem.

### **Maier**

Ganz richtig. Heute dagegen sind an der Ausarbeitung der Lehrpläne Hunderte von klugen Wissenschaftlern beteiligt. Das Ergebnis ist diese maßlose Stofffülle, in der der Gedanke der Allgemeinbildung nun ebenfalls ertränkt werden kann. Worum es mir geht, ist, daß der alte Grundsatz, wonach erst wissenschaftlich leidlich geklärte Stoffe und Prozesse sich eignen, in Schullehrpläne übernommen zu werden, wieder Beachtung finden sollte. Die ständige Selbstüberholung des Wissens, die Forschung und Wissenschaft kennzeichnet, kann nicht in der Schule nachvollzogen werden oder jedenfalls nur in einem gewissen Umfang. In dieser Hinsicht dürften wir gar nicht so verschiedener Meinung sein, Herr Mayer.

Nun ein Wort zur Allgemeinbildung und Aufklärung. Gerade die Aufklärung hat Formen der Fachbildung und der Addition verschiedener Fachbildungen entwickelt. Diese haben sich bis heute vielleicht am reinsten in den Großen Schulen in Frankreich erhalten - nicht in den französischen Universitäten, die demgegenüber eher Stätten mittelalterlich-scholastischer Intellektualität sind. Die Leistung Humboldts lag nun darin - das sehe ich etwas anders als Sie;- , diesen ganzen Urwald zunächst einmal auszuroden. Humboldt beschränkte die allgemeine Bildung im Grunde auf zwei

Prinzipien, nämlich auf Mathematik und Sprachen, und zwar alte Sprachen. Humboldts Ideal von Allgemeinbildung war die Reduktion der Schule auf theoretische Bildung.

Dem fiel vieles zum Opfer. Es verschwand nicht nur die Polymathie und Fachbildung des Ancien Régime und der Aufklärung, es verschwanden auch die protestantisch-melanchthonianischen Bildungstraditionen, ebenso die süddeutsch-benediktinischen. Es verschwanden die alten Artes, es verschwanden die Realien, es verschwanden Spiel, Theater, Sport, Dichtung. Was übrig blieb, war philologischer Nachvollzug der Sprache. Man las den Faust, aber man schrieb keinen Faust, was die englische Schule immerhin noch potentiell in verkleinerten jokosen Formen tut. Dort wird ja Latein nicht nur, Herr von Hentig weiß das viel besser als ich, nachvollzogen, sondern man probiert auch etwas damit, man erfindet.

Wogegen ich mich wehre, das ist diese allzu reduktionistische Form von Allgemeinbildung, wie wir sie in Deutschland vor allem der Humboldtschen Schule verdanken. Wenn ich von beruflicher Bildung als Erweiterung dieser auf Theorie geschrumpften Allgemeinbildung rede, dann schwebt mir nicht die Leistungsgesellschaft vor, die den Menschen zum Empfänger für spezielle in der Schule einzutrichternde Kenntnisse macht. Sondern: Wenn wir diese Humboldtsche Verengung der Allgemeinbildung überwinden und Bildung wieder in der Breite ihrer beruflichen und sozialen Dimensionen verstehen, dann kann uns das auch helfen, etwas einzubeziehen, was - vielfach außerhalb der Universitäten und des Gymnasiums - von Pestalozzi, von Kerschensteiner, von den Arbeiterbildungsvereinen, von der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung und anderen entwickelt worden ist.

Für mich ist Berufsbildung ein Versuch, die berufliche und soziale Dimension der von Humboldt zur abstrakten Theorie reduzierten allgemeinen Bildung zurückzugewinnen. Insofern ist meine Fragestellung und sind die Frontstellungen etwas andere als die, die Sie vielleicht aufgrund meines kurzen Aufsatzes in der ZEIT bei mir vermuten oder voraussetzen.

Es geht, mit einem Wort, gegen Humboldt und gerade nicht gegen die Aufklärung. Ich darf daran erinnern, daß Humboldt dem deutschen Idealismus zugehört, also einer Bewegung, die sich als Gegenaufklärung verstanden hat, mindestens in ihrer kulturpolitischen Zielsetzung; geschichtsphilosophisch kann man das alles anders deuten.

### **Mayer**

Ich würde es als permanente Aufklärung bezeichnen, genau wie Fichte und Hegel ja auch permanente Aufklärung waren.

### **Maier**

In sehr vielen Dingen dürften wir durchaus übereinstimmen, in anderen ließe sich zumindest fruchtbar miteinander diskutieren, aber wohl nur am Rande dieses Gespräches, weil wir das nicht in den Mittelpunkt stellen können.

### **Becker**

Es ist evident, daß hier zwei sehr unterschiedliche Humboldt-Vorstellungen entwickelt wurden, denen sich möglicherweise weitere hinzufügen ließen. Was jedoch deutlich wird, ist, daß die Fragen: Was ist Bildung? und: Was soll in der Schule vermittelt werden? nicht durch ein reines Bekenntnis zur Berufsbildung beantwortet werden können.

### **Maier**

Und vice versa.

### **Becker**

Ich halte das für ein so wichtiges Problem, daß ich vorschlage, diese Fragen einmal nicht nur mit Fachpädagogen, sondern in Konfrontation auch mit Industrie und Gewerkschaften und anderen in einem eigenen Gesprächskreis anzugehen.

### **Raschert**

In einigen Beiträgen, besonders bei Herrn Maier, wird gleichsam unterstellt, wir hätten eine Reihe von bildungspolitischen Verteilungsproblemen besser lösen können, wenn wir frühzeitiger eine Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung herbeigeführt hätten, etwa durch eine

bessere Finanzierung der Berufsschulen. Wird hier nicht suggeriert, man könnte durch Strukturmaßnahmen eine Expansion, die Herr Rovon für Frankreich so überzeugend als "naturwüchsig" geschildert hat, in den Griff bekommen?

Es gibt ja Gegenmodelle. Schweden hat nicht den französischen Weg gewählt, sondern eine überlegte, übrigens auch durch Experimente gut vorbereitete Schulreform durchgeführt. Man hat dort die Sekundarstufe II mit acht Bildungswegen eingeführt, von denen sieben berufsbezogen und einer allgemeinbildend waren. Man hat sorgfältige Motivationsüberlegungen angestellt und Verteilungsprognosen gemacht. Alle sind durchkreuzt worden. Schweden hat für Jahre hinaus ein vollkommen überlaufenes System der allgemeinbildenden Sekundarstufe II bekommen. Die sehr gut geplanten beruflichen Angebote in den anderen Teilen der Sekundarstufe II wurden kaum gewählt.

Es gab trotz sehr viel sorgfältigerer Planung auch eine der unseren entsprechende Hochschulexpansion. Diese konnte erst aufgefangen werden, als sich Arbeitsmarktprobleme zeigten. Erst als deutlich wurde, daß die Leute im Beschäftigungssystem keine Position fanden, wurden stärker die berufsbezogenen Bildungswege gewählt, aber nicht aufgrund der bildungsplanerischen Prognosen.

Ich führe als ein weiteres Beispiel Berlin an, wo die Politik des Schulsenators schon seit Jahren nicht mehr primär auf die Abiturientenquote zielt, und zwar aufgrund von Gutachten des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung über Facharbeitermangel. Auch die Planung der Hauptschule war in Berlin im Vergleich zu anderen Bundesländern sehr viel vernünftiger. Es besteht eine bessere Lehrer-Schüler-Relation in der Hauptschule, es gibt mehr Lehrmaterialien; die Arbeitslehre wird auf breiter Grundlage in den Unterricht mit einbezogen. Die Hauptschule ist im 9. und 10. Schuljahr zusätzlich differenziert im Hinblick auf verschiedene berufspraktische Kurse, um die Wahlangebote noch weiter zu erhöhen. Ferner ist das Angebot von Lehrstellen im dualen System aufgrund der Industriestruktur in Berlin außerordentlich hochwertig. Das waren und sind alles sehr gute Voraussetzungen für den von Herrn Maier geschilderten Weg.

Wie sahen die Konsequenzen aus? Mehr und mehr Schüler zeigten in der Hauptschule gute Leistungen und hatten den Wunsch, nach dem 9. auch ein 10. Schuljahr zu besuchen. Das 10. Schuljahr wurde eingeführt und in wenigen Jahren von mehr als 50 Prozent der Schülerschaft absolviert, die dort so etwas wie eine mittlere Reife erlangten. Diese mußte man wiederum kompatibel zur Realschule gemacht und Möglichkeiten zum Übergang auf die Sekundarstufe II geschaffen werden. Das war gar nicht zu verhindern.

Dieser Ausbau der Hauptschule und des entsprechenden Berufsbildungssystems hat in Berlin in diesem Jahr zu folgender Schulstruktur geführt: 22 Prozent der Berliner Schüler sind noch Hauptschüler, 21,5 Prozent sind Realschüler, 25 Prozent Gesamtschüler und 30 Prozent Gymnasiasten. Von den Gesamtschülern gehen 50 Prozent auf die Sekundarstufe II über, eine immer noch gymnasiale Oberstufe. Der Ausbau der Berufsschule und die Vermehrung der Ausbildungsbetriebe bei einer hochqualifizierten Industriestruktur führt dazu, in der Sekundarstufe II, wo die Schülerzahl am meisten expandiert, dann auch Berufsschulen, Berufsfachschulen und gymnasiale Oberstufen in einem Gebäude zusammenzulegen, um gemeinsame Lehrveranstaltungen und möglicherweise ein gemeinsames Berufsprüfungsjahr durchführen zu können.

Mit einer gewissen Automatik und unvermeidlich von den Ansprüchen der Betroffenen her, ist hier also eine ausgesprochen berufsbezogene Bildungspolitik in eine Richtung gelaufen, die schließlich zu Gesamtschuloberstufen führt - wie integriert, wissen wir noch nicht. Das kann man nur schrittweise entwickeln. Jedenfalls läuft dies auf eine Schule hinaus, die ein Abitur mit hohen Übergangsquoten in die Sekundarstufe II anzielt.

Diese ganze Entwicklung läßt mich fragen, ob man eine Strategie, wie Sie sie andeuten, Herr Maier, überhaupt verfolgen und gegen den Willen der Betroffenen durchsetzen kann. Überschätzen Sie da nicht die Möglichkeiten der Steuerung erheblich?

Dann zum Thema Schulstreß: Ich habe in letzter Zeit sowohl aus A- wie aus B-Ländern neue Lehrpläne zur Begutachtung bekommen, aus Rheinland-Pfalz wie aus Bremen und Berlin. Dabei fällt mir generell auf, daß sich die Schere zwischen Anspruch und Wirklichkeit in den einzelnen Schulformen und insbesondere in der Hauptschule immer stärker öffnet. Die Lehrpläne, auch die Rahmenrichtlinien, werden immer unrealistischer. Da stößt man auf Sozialkundelehrpläne, bei denen ich sagen würde: Wenn jeder Diplomsoziologe wüßte, was Kinder nach dem 10. Schuljahr wissen sollen!

Welches sind die Ursachen für eine solche Entwicklung? In allen diesen Ländern gewinnen Lehrpläne zunehmend eine Legitimationsfunktion nach außen. Wenn man nicht, wie Herr von Friedeburg, mit

Rahmenrichtlinien hereinfließen will, muß man Lehrpläne mehr und mehr pluralistisch gestalten. Das geschieht durch Addition. Beispiel: Die neuen Lehrpläne in Berlin. Da werden der Historikerverband, der Geographenverband, die Soziologen, die Linken und die Rechten und wer sonst noch Forderungen anmeldet, berücksichtigt, indem in die Rahmenrichtlinien alles hineingepackt wird, was den verschiedenen Gruppen gefällt.

Die Folge ist, daß Innen- und Außenfunktion von Lehrplänen nicht mehr miteinander in Einklang zu bringen sind. Außenfunktion meint: Der Kultusminister muß vorweisen, daß, sagen wir, vom kommunistischen Manifest bis zu de Maistre oder was sonst alles enthalten ist - Geographie und Geschichte, auch die Integration von beiden und natürlich die Sozialgeographie, die ein neuer Hit ist. Auf diese Weise wird die Innenfunktion der Lehrpläne jedoch unerfüllbar, denn damit kann kein Lehrer mehr Schule machen. Die Lehrpläne - das gilt zum Teil auch für die bayerischen Oberstufenpläne - haben eine reine Außenfunktion. Es sind gleichsam Parteiprogramme, die man kaum ernst nehmen kann.

Herr Maier betonte, wir müßten von den bildungspolitischen Moden wegkommen. Wenn dies nicht als bloßer Appell gemeint ist, stellt sich die Frage, wie wir im Bereich Bildungspolitik zu mehr Empirie kommen können. Ich halte es doch für erschreckend, daß aus einigen ZEIT-Artikeln, denen man das Ad-hoc-Geschriebensein anmerkt, quasi ganz wichtige Bestandsaufnahmen werden. Wäre da nicht eine systematischere und umfassendere Analyse des Bildungswesens notwendig?

Bildungspolitik ist ohnehin stark ideologieanfällig, weil ein Erziehungssystem mit seinen normativen Funktionen besonders ideologieanfällig ist. Man müßte sich aber doch fragen: Wie können wir in diesem Bildungssystem zu einer kontinuierlichen Realitätskontrolle gelangen und eine gewisse Dauerbeobachtung anstellen, vielleicht in Form von Zwei-Jahresberichten, in denen man bildungspolitische Entwicklungen kontinuierlich analysieren kann, was gelungen und was schiefgelaufen ist, und wo sich neue Krisenprobleme zeigen?

#### **Altmann**

Die Bildungsinstitute müßten kontrolliert werden, Herr Raschert.

#### **Becker**

Eine solche Analyse müßte dann in einer etwas handlicheren Form erfolgen, als das beim Bildungsbericht 1975 der Fall ist, der zum Teil aber das enthält, was Sie hier fordern, Herr Raschert. Er ist aber so kompliziert, daß der normale Politiker ihn nicht mehr lesen kann.

#### **Maier**

Natürlich kann niemand beweisen, Herr Raschert, daß die Entwicklung anders gelaufen wäre, wenn man nach 1964 Realschule, Gymnasium und Berufsschule gleichmäßig ausgebaut hätte. Es hat aber auch niemand den Gegenbeweis, daß man nicht durch einen solchen gewichteten Ausbau die Verzerrungen, die wir heute haben, hätte vermeiden können.

Das schwedische Beispiel ist für mich kein Gegenbeweis. Denn der starke Sog zu den theoretischen Disziplinen in der Gymnasieskola ist eine Folge der Integration. Wenn Sie die verschiedenen Ausbildungsgänge unter ein Dach ziehen, wird die theoretische Bildung immer einen stärkeren Sog entwickeln, als wenn Sie berufliche und allgemeine Bildung isoliert entwickeln. Schon wegen der Größenordnung entstehen besondere Probleme; man kann diese riesigen Institutionen, in denen Kollegstufen und Fachakademien integriert sind, nicht mehr in den Städten, sondern nur am Stadtrand bauen.

Mir geht es dagegen gerade um eine Verselbständigung des beruflichen Schulwesens und nicht um dessen Integrationen die allgemeine Bildung. Man kann darüber streiten, ob das der richtige Weg ist, aber jedenfalls ist es ein anderer Weg als der schwedische, so daß das schwedische Beispiel dagegen nicht sticht. Außerdem: Mein Vorschlag wäre 1964, spätestens 1969 nach der Sekundar-Abschlußempfehlung des Buderates, zu realisieren gewesen, so daß auch die jüngsten Berliner Vorschläge nicht dagegehalten werden können.

Worin ich Ihnen ausdrücklich zustimme, Herr Raschert, ist, daß heute in den Lehrplänen politische Streitfragen vielfach neutralisiert werden. So wie wir uns mit altjüngferlichem Gruseln zurückhalten, wenn es ernst wird, wenn es ans Eingemachte und an die Planungsinstrumente geht, so zögern wir auch hier, die Entscheidung zu treffen, wenn nicht genügend Geld vorhanden ist, um beide Wege zu finanzieren.



Das Neue an der Situation des Jahres 1975/76 scheint mir zu sein, daß uns von außen - durch das egalisierende Recht und durch die knappen Kassen - Entscheidungen abgefordert werden, denen wir unter rein pädagogischen Gesichtspunkten vielleicht ausweichen wollten. Ich zitiere nur Herrn Harenberg: Wollen wir den Bedarf erst durch Kollision mit der Wirklichkeit feststellen, oder gibt es andere Möglichkeiten für eine Bedarfsplanung?

### **Raschert**

Was den Ausbau der Sekundarstufe II betrifft, so empfehle ich das Berliner Modell der Oberstufenzentren, welches sowohl gymnasiale und Fachschulbildungswege als auch Berufsschulbildungswege zusammenfaßt. Auch die gymnasialen Bildungswege setzen hier eine Entscheidung für ein Berufsfeld voraus.

Ich vertrete gegen Sie, Herr Maier, insbesondere gegen das, was Sie über Schweden sagen, die Auffassung, daß auch der Berufsschulweg und der Fachschulweg an einer solchen Schule attraktiver sind als der Versuch, Berufsschule und duales Bildungssystem isoliert für sich auszubauen und möglichst gegen eine sogenannte allgemeinbildende Schule stark abzusetzen.

Das Berliner Modell hat den Vorteil, daß Gymnasiasten nach dem 10. Schuljahr wenigstens zu einer Berufsfeldentscheidung gezwungen und die Jugendlichen schon mit einem gewissen Ernst auf eine mögliche berufliche Situation hin vorbereitet werden. Die Entwicklung wird verstärkt, wenn in dieser Schule, so plant man es in Berlin, ein für alle gemeinsames Berufsgrundbildungsjahr im 11. Schuljahr eingeführt wird.

Mit einem solchen Schultyp würden wir eine ganze Reihe von Intentionen abdecken, was etwa Chancengerechtigkeit und Mobilität, aber auch die Forderung nach Flexibilität gegenüber Arbeitsmarktbedürfnissen angeht. Außerdem enthält eine solche gymnasiale Bildung bereits eine Berufsorientierung, welche spezialisierter ist als der bisherige Typ des Gymnasiums, also mehr dem Ernstfall entspricht.

### **Heidhues**

Die Bildungspolitik der letzten beiden Jahrzehnte war im Grunde erfolgreicher, als es in unserem Gespräch zum Ausdruck kommt. Das gilt vor allem für die Hochschulpolitik.

Etwa seit 1972/73 wird deutlich, daß sich die Ausbildungsstrukturen in den Hochschulen und das gesamte Bildungssystem schneller ändern als die Beschäftigungsstrukturen in der Berufswelt. Deshalb stellt sich heute die Frage, wie wir Bildungssystem und Beschäftigungssystem wieder aufeinander einspielen können.

Vor allem zwei Fragen sind zu beantworten: Wie können einerseits die Hochschulabsolventen so ausgebildet werden, daß ihr Studium für ihre spätere berufliche Tätigkeit von Nutzen ist? Und wie lassen sich andererseits auf dem Arbeitsmarkt Öffnungen erreichen, damit die Hochschulabsolventen nach Abschluß Ihres Studiums unterkommen - nicht immer in traditionell akademischen Berufen, sondern in der Schicht darunter? Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist es, die Erwartungen der Studenten möglichst frühzeitig so zu korrigieren, daß sie sich auf andere Tätigkeiten einstellen, als auf die bisher für Hochschulabsolventen üblichen.

Über eines sollten wir uns jedoch im klaren sein: Selbst wenn wir versuchen, alle Studierwilligen in die Hochschulen aufzunehmen, müssen dennoch auch in der beruflichen Bildung noch mehr junge Menschen untergebracht werden als in der Vergangenheit. Das Bildungssystem wächst in den nächsten Jahren in allen seinen Teilen.

Deshalb komme ich auf die Frage der Bildungsinhalte noch einmal zurück. Ich meine, ohne ein gewisses Maß an Allgemeinbildung - nicht in der reduktionistischen Form, wie sie Herr Maier attackiert hat, sondern im Sinne der angelsächsischen liberal arts - erreichen wir nicht das nötige Maß an Flexibilität in der Zuordnung von Studium und Beruf, das notwendig ist, um das System funktionsfähig zu erhalten. Wir müssen eine breitere Ausbildungsbasis schaffen, auf der dann spezifischere Komponenten aufgesetzt werden können. Wir sollten deshalb auch versuchen, die normale berufliche Ausbildung an den Hochschulen um solche allgemeinbildenden Komponenten zu ergänzen. Es gibt kein Zurück zur Vergangenheit der stark berufsorientierten Ausbildung deutscher Prägung, wie wir sie an den Hochschulen in einer Phase der Knappheit kennengelernt haben. Wir brauchen erweiterte Reaktionsmöglichkeiten.

### **Becker**

Eines der brennenden Themen ist: Was geschieht mit den nächsten zehn Jahrgängen, die vor den Türen der Hochschulen und Betriebe stehen? Was geschieht zur Schaffung von Ausbildungsplätzen, was geschieht in diesem Zusammenhang mit dem Numerus clausus und mit dem Berufsgrundschuljahr? Vor diesen Problemen werden Politiker und Parteien sehr viel schneller stehen, als ihnen heute schon bewußt ist.

### **Pistor**

Alle Maßnahmen, die vorgeschlagen werden, müssen auch unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden: Wann greifen sie? Angesichts der geburtenstarken Jahrgänge kommen wir gar nicht umhin, sozusagen Krisenmanagement zu betreiben. Diese Jahrgänge sind, wie vor kurzem jemand sagte, "in der Pipeline drin", das heißt, sie befinden sich bereits im Sekundarbereich, wo die grundlegenden Entscheidungen schon gefallen sind. Das wird man kaum rückgängig machen können.

Wie sieht - und diese Frage stellt sich gleichzeitig - die langfristige Entwicklung aus? Was tun wir, wenn die quantitative Krise vorüber ist? Wie soll zukünftig die Entkoppelung oder die Verkuppelung der verschiedenen Bereiche aussehen?

Wenn man das relativ kurzfristige Problem, das aber immerhin zehn Jahrgänge betrifft, diskutiert, darf man nicht so tun, als hätte man damit für die nächsten 20 Jahre eine neue Bildungspolitik konzipiert.

### **Becker**

Wir sind uns sicher alle einig, daß man die nächsten zehn Absolventenjahrgänge nicht von vornherein benachteiligen darf. Wir werden uns aber ebenso einig sein, daß man sie nicht zum alleinigen Maßstab der gesamten Bildungspolitik machen darf. Das heißt: über diese zehn Jahrgänge und ihre Unterbringung hinaus müssen wir uns um eine Gesamtperspektive bemühen.

### **Ranft**

Sie sprechen von zehn Jahren, Herr Becker. Wir sind gezwungen, jetzt zu entscheiden, was in den nächsten fünf Jahren zu geschehen hat. Haben wir eigentlich eine Alternative zu dem, was wir bildungspolitisch in Gang gesetzt haben, nämlich den Weg zum Abitur, der nachher eigentlich nur noch in die Hochschule führt, das heißt in den tertiären Bereich? Zeitpunkt, ökonomische Situation und die Frage, ob sich unser Beschäftigungssystem elastisch genug erweist, das sind drei Komponenten, mit denen wir uns auseinandersetzen haben.

Ich bin nun der Auffassung, daß wir in die vorhandenen Bildungseinrichtungen im tertiären Bereich soweit wie nur irgend möglich alle Bewerber, die mit Abitur und Studienberechtigung kommen, aufnehmen sollten. Dabei plädiere ich allerdings für ein differenziertes, tertiäres System, das sich weitgehend an Kurzstudiengängen orientiert und mit den Regelstudienzeiten ernst macht. Außerdem müssen wir den wissenschaftlichen Nachwuchs, den wir für die Innovationen der Zukunft brauchen, einigermaßen zu retten versuchen. Im übrigen sollten wir im Sekundarbereich pragmatisch alle Möglichkeiten einer dualen Ausbildung ausschöpfen.

Es gehört zu meinem Metier, auch vom Geld zu reden. Wir sollten uns keinen Illusionen hingeben, daß solche Maßnahmen kein Geld kosten; vielmehr ist es unerlässlich, die notwendigen finanziellen Mittel durch Umschichtungen freizumachen. Das ist eine politische Entscheidung, und es wäre wünschenswert, wenn sich die politischen Parteien im bevorstehenden Bundeswahlkampf darin einig werden.

### **von Friedeburg**

Ein Schlüssel für die Lösung des Hochschulproblems wird eine erheblich stärkere Kooperation im Grundstudium sein. Es gibt Fachbereiche, in denen die Studenten im Grundstudium etwa 60-70 Prozent ihrer gesamten Nachfrage nach Lehrveranstaltungen konzentrieren, während die Dozenten nur 30-40 Prozent ihres Lehrdeputats im Grundstudium anbieten. Um diese Diskrepanz zu überbrücken, halte ich für die nächsten Jahre ein Notprogramm für erforderlich, um das Lehrdeputat der Professoren zu vermehren, vor allem aber, um das Angebot zeitweise umzustrukturieren.

Ferner sehe ich es als notwendig an, einen Abschluß nach dem Zwischenexamen zu eröffnen. Ich plädiere dafür, daß in diesem Zeugnis positiv ausgewiesen wird, was als Prüfungsleistung abverlangt wurde. Wenn es gelänge, den Studenten durch das Zwischenexamen eine Art Abschluß zu eröffnen, könnte die Zahl der Abbrecher - gegenwärtig circa 20 Prozent an den Hochschulen - sicher verringert werden.

Was die Flexibilität des Studienverhaltens angeht, so finde ich es sehr interessant, daß die festgesetzten Kapazitäten für die Lehrerausbildung - mit Ausnahme der Gymnasiallehrer - in diesem Semester nicht einmal ausgefüllt worden sind, obwohl sie extrem niedrig angesetzt worden waren. In Frankfurt, wo Lehrerkapazitäten drastisch heruntersetzt wurden, hat der Zugang von Studenten diese verringerten Kapazitäten erstmals nicht ausgeschöpft. Dies dürfte eine Reaktion der Studenten auf die Lehrerarbeitslosigkeit sein.

Das heißt, wenn wirkliche Erfahrungen vorliegen und nicht immer nur Prognosen der Kultusminister für die nächsten zehn Jahre, ist das Studienverhalten und das Ausbildungsverhalten überhaupt offenbar flexibler, als wir bislang angenommen haben.

### **Schnitker**

Grundsätzlich geht es um zwei Fragen. Erstens: Ist aufgrund erkennbarer Fehlentwicklungen eine Kursänderung der Bildungspolitik erforderlich? Zweitens: Wie werden wir mit den Schwierigkeiten der Gegenwart fertig? 100.000 Jugendarbeitslose sind nun einmal ein unüberhörbares Signal für Bildungspolitiker, aber auch für die Wirtschaft.

Das Handwerk zum Beispiel hat dieser Entwicklung dadurch Rechnung getragen, daß es 1975 über 500.000 Lehrlinge ausbildete gegenüber 406.000 1971. Diese Vermehrung von Ausbildungsplätzen geschah in einer Zeit wirtschaftlicher Rezession, als die Betriebs- und auch die Beschäftigtenzahlen rückläufig waren. Das Handwerk nimmt also seine Ausbildungsverantwortung sehr ernst.

Das Handwerk stellt heute erheblich mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung - Hamburg meldet eine Zunahme von über 25 Prozent; -, wobei diese Zunahme vor allem auch auf Betriebe zurückzuführen ist, die bisher noch nicht ausgebildet haben. Das große Problem ist aber, wo die Ausgebildeten nach ihrer Ausbildungszeit beschäftigt werden sollen; denn es ist sehr bedenklich, wenn der Ernst des Lebens mit Untätigkeit beginnt. Aber ich sehe keine andere Alternative, als daß wir den jungen Menschen zunächst einmal eine Ausbildung geben.

Das kann vorzüglich geschehen im Rahmen des dualen Systems. Unser duales System der beruflichen Bildung ist dem Grunde nach gut, was nicht heißt, daß man es nicht verbessern könnte. Ich meine, wir selber schätzen gering, worum man uns im Ausland vielfach beneidet. Deshalb sollte vor weiteren Modellerprobungen und Reformen für das Jahr 2000 zunächst einmal ein Hilfsprogramm stehen, um auch denjenigen zu helfen, die heute schon in der Berufsbildung stehen, beziehungsweise eine Berufsbildung anstreben.

Daneben muß es vordringlich darum gehen, einige Hauptfehler zu beseitigen, die der Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung im Wege stehen. Hier ist die Berufsschule zu nennen. Sie leidet seit vielen Jahren Not und wurde sträflich vernachlässigt. Es fehlen 15.000 Berufsschullehrer. In den meisten Bundesländern können nicht einmal die gesetzlich vorgeschriebenen Pflichtstunden gegeben werden. Hier besteht ein erheblicher Nachholbedarf. Das Land Nordrhein-Westfalen, gewiß nicht eines der ärmsten Bundesländer, sieht sich nur in der Lage, etwa 50 Prozent dieser Pflichtstunden zu leisten.

Das zeigt einmal mehr, wie sehr die Berufsschule vernachlässigt worden ist. Wir benötigen jetzt dringend Hilfsprogramme, die sofort greifen, um das Problem der geburtenstarken Jahrgänge bis 1981 lösen zu helfen. 1982 ist es dafür zu spät. Dann könnte die Lage schon wieder völlig verändert sein, das heißt, es könnten wieder mehr Lehrstellen angeboten als nachgefragt werden.

Aber auch die Hauptschule leidet Not. Wir haben immer gesagt: Laugt die Hauptschule nicht aus; denn das ist die Schule, aus der die gewerbliche Wirtschaft immer noch die Hauptgruppe ihres Nachwuchses bezieht. Diese Hauptschule aber droht zu einer Art Restschule zu degenerieren.

Neben den strukturellen und personellen Ausbau der Haupt- und Berufsschulen müssen außerdem Hilfsprogramme treten, zum Beispiel für Lernbehinderte, die heute den Abschluß einer Hauptschule nicht mehr erreichen. Das sind schon 30 Prozent mit noch steigender Tendenz. Diejenigen, die den Schulabschluß besitzen, lassen sich relativ nahtlos in eine Berufsbildung vermitteln. Es sind die Lernbehinderten, unsere Handwerksmeister sagen "die Schulgeschädigten", die es immer schwerer haben.

Ein so großer Prozentsatz von jungen Menschen, die keinen Schulabschluß erreichen, signalisiert, daß auch gewisse Bildungsinhalte und Rahmenlehrpläne verändert werden müssen, und zwar im Sinne einer stärkeren Hinwendung zur Praxis. Es geht außerdem darum, auch in der Berufsarbeit selbst die menschen- und charakterbildenden Kräfte wieder zur Wirkung zu bringen und das auch zu wollen. Die Ernstsituation im Betrieb läßt sich durch die Schule nicht ersetzen.

Deshalb ist zu fragen: Warum alle Investitionen in eine Erstausbildung stecken? Warum soll sich der junge Mensch nicht erst einmal im Beruf bewähren, bevor er auf Kosten der Gesellschaft weiter gefördert wird? Das wäre die beste Meßlatte. Hier geht es also um ein neues Verhältnis zum praktischen Beruf überhaupt.

Für die Pädagogik müßte sich daraus die Konsequenz ergeben, um einen Gedanken Pestalozzis aufzunehmen, daß wieder mehr Werkstatt, mehr Garten, mehr Stall und mehr Küche an die Stelle akademisierenden Abstrahierens zu treten hätten. Und mehr Praxis, das bedeutet zugleich: Erfolgserlebnis über praktisches Tun.

Dazu gehört zugleich auch die Forderung, unserem Volk wieder Wert und Würde der handschaffenden Arbeit verstärkt einzuprägen. Hingegen ging die Tendenz der Bildungspolitik vergangener Jahre in eine andere Richtung; es wurden immer größere Bezirke berufspraktischer Ausbildung akademisiert. Ich erinnere an die Beseitigung zum Beispiel einer so hervorragenden Schulform wie die der Ingenieurschule. Dort wurde jenes mittlere Management herangebildet, das wir in den wachsenden Betrieben und wachsenden Leistungseinheiten des Handwerks wie auch der Industrie so dringend brauchen. Diese Schule wurde ersatzlos beseitigt. Ich meine, sie wird wieder gebraucht.

Der handfeste Ingenieur jedenfalls, der auch eine praktische Ausbildung kennenlernte, der auch einmal mit Gummistiefeln in eine Baugrube steigt, dem Maurer ein Lot aus der Hand nimmt um einen Eckverband anzulegen, stirbt aus. An seine Stelle treten in unseren Werkstätten mehr und mehr Vertreter jener Spezies, die sich weniger durch außergewöhnliches Wissen als durch außergewöhnliche Kleidungsstücke auszeichnen und die reine Wahrheit mit dem spitzen Bleistift aufs Papier zeichnen.

Es ist somit ein neuer Ansatz der Bildungspolitik notwendig, das heißt, die berufliche Bildung muß als eine ebenbürtige Form der Bildung anerkannt werden, ohne daß jetzt die allgemeine Bildung an Attraktivität zu verlieren braucht. Beide Bildungswege sind durchlässiger zu machen. Das gilt besonders für berufliche Bildungswege.

"Warum tun sich manche Bildungspolitiker eigentlich so schwer? Natürlicher Verstand kann jeden Grad von Bildung ersetzen, nicht aber Bildung den natürlichen Verstand" (Schopenhauer).

### **Becker**

Vor einem möchte ich warnen, Herr Schnitker, das ist die Konfrontation von Theorie und Praxis. Die Verteufelung der Theorie von der "gesunden" Praxis her ist genauso problematisch wie die Vorstellung, daß Theorie allein uns rettet. Die Tendenz, Theorie in stärkerem Maße einzuführen, hing damit zusammen, daß man mehr Flexibilität benötigte. Theorie wurde also nicht von ungefähr gerade auch von der Industrie für die Berufsbildung gefordert.

Ich will nicht soweit gehen zu behaupten, die Tatsache, daß das Handwerk in der Rezession mehr Auszubildende aufnimmt, hinge auch damit zusammen, daß das Handwerk in der Rezession Interesse an billigen Arbeitskräften hat. Das wäre ein boshafte marxistisches Argument. Aber ich will verhindern, daß wir in eine Konfrontation geraten: Hier die gesunde Praxis und das Hände-dreckig-Machen und dort der spitze Bleistift.

Ich meine, es ist heute für jedermann klar, daß wir niemanden mehr ohne ein Stück Theorie ausbilden können. Wenn ich allerdings sehe, wie im Ausbildungsprogramm einer Floristin Theorie in der Weise eingebaut wird, daß die Namen der Blumen auf lateinisch auswendig gelernt werden müssen, dann halte ich das natürlich für übertrieben. Ich habe noch niemanden gesehen, der in einem Blumengeschäft Blumen auf lateinisch verlangt.

Worauf es mir ankommt, ist, daß Praxis und Theorie vernünftigerweise keine Gegensätze sein sollten. Ich will nur verhindern, daß Ihr Beitrag gewissermaßen als ein antitheoretisches Bekenntnis mißverstanden werden kann.

### **Schnitker**

Es ist natürlich ein Geben und Nehmen. Aber die Praxis ist zu kurz gekommen. Die Tendenzen sind zu kopflastig auf die Theorie ausgerichtet. Gerade auch musische Bereiche sind davon betroffen.

### **Maier**

Ich ziele nicht auf eine Entgegensetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung hin, Herr Schnitker. Mir geht es vielmehr um das, was Sie Beruf als Element der Bildung genannt haben.

Lassen Sie mich ein Beispiel aus dem Bereich Arbeitsmarkt und Berufsgesellschaft geben. Nehmen Sie den Baumarkt. Es werden jetzt Konjunkturförderungsprogramme aufgelegt, die das Bauvolumen, das sich in den letzten Jahren herausgebildet hat, stabilisieren, koste es, was es wolle. Was ist das Ergebnis? Auf der einen Seite werden Städte und Dörfer immer häßlicher, es entstehen unabsetzbare Betonhalden, während auf der anderen Seite notwendige Erhaltungs- und Sanierungsmaßnahmen unterbleiben.

### **Friedrichs**

Das ist effektiv falsch, Herr Maier. Die Halden sind vor der Rezession entstanden. Was man jetzt macht, sind Stabilisierungsprogramme zur Restauration, das heißt zur Erhaltung und Modernisierung.

### **Maier**

Da bin ich ganz anderer Ansicht, obwohl ich weiß, daß die Baulöwen und die Neue Heimat hier genau die gleiche Meinung vertreten.

Wir diskutieren zur Zeit im Nationalkomitee für Denkmalpflege die Frage einer Umwidmung des Bauvolumens, um von Neubauten weg und zu Erhaltungsmaßnahmen hinzukommen. Auf die Arbeitsmarktpolitik und auf die Ausbildungsfrage hin gewendet bedeutet das: Wenn das Bauvolumen etwa zu einem Viertel auf Erhaltungsmaßnahmen umgepolt wird, kann sich zum Beispiel das jahrelang zur Seite gedrückte Bau- und Kunsthandwerk in diesem Bereich wieder erholen. Denn beide braucht man sowohl für die Haussanierung als auch im Bereich der Denkmalpflege und des Denkmalschutzes.

Ich will mit diesem Beispiel nur andeuten, daß es auch von politischen Entscheidungen abhängt, ob man den Arbeitsmarkt und die Verteilung der Berufe in der bisherigen Weise weiterlaufen läßt mit der Tendenz zu größerer Konzentration, zur Abschleifung der individuellen Ausbildung, oder ob man sich wieder stärker einer individuellen Ausbildung annähert, also handwerklichen Maßstäben. Das hat nichts mit Sozialromantik zu tun, sondern betrifft auch die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Dazu noch eine Bemerkung. Heute kann sich ein Studienrat gegenüber seinen mündig gewordenen Oberstufenschülern fast nur noch behaupten, wenn er von Funk und Fernsehen, von Kraftfahrzeugmechanik und künftig vielleicht sogar von Hausbau etwas versteht. Diese handwerklichen Fähigkeiten, die sich die jungen Leute aneignen, sind fast schon zu einem Element einer neuverstandenen Allgemeinbildung geworden. Auch aus diesem Grunde muß das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung neu gesehen werden.

Es hat zumindest den Anschein, als ob sich das alte Schema: Erst erlangt man einen Grundbestand an Bildung, dann kommt die Praxis und später vielleicht ein Element der Weiterbildung, grundlegend wandelt. Ich drücke das jetzt sehr unvollkommen aus, weil ich da auch noch keine klar umrissenen Vorstellungen habe. Nur muß man heute von der wachsenden Freizeit her und der in ihr sich entwickelnden Bedürfnisse nach allgemeiner Bildung gerade bei den manuell Tätigen auch das Problem der Schule ganz neu sehen.

### **Linke**

Noch einige Hinweise zum Problem Jugendarbeitslosigkeit, bei dem alle Beteiligten, vor allem auch die Gewerkschaften und die Arbeitgeberverbände, eine ähnliche Verpflichtung empfinden müßten und wohl zum Teil auch empfinden.

Zunächst muß man sich darüber klarwerden, daß gegenwärtig zwei Drittel der jugendlichen arbeitslosen Hauptschulabbrecher, Sonderschüler und übrige Geschädigte sind beziehungsweise auch einen Mangel an Eigenverantwortung aufweisen.

Ständige Veränderungen im Bildungssystem, die den Grad der Verwendbarkeit und der Berufsmündigkeit der Jugendlichen herabdrücken, sowie genetische Minderbegabung tun ein übriges. Es besteht aber kein Zweifel darüber, daß zum Teil in neuartigen Modellversuchen und durch verkürzte Ausbildung in Teilbereichen insbesondere durch die Unternehmen versucht werden muß, die Jugendlichen jetzt und künftig von der Straße zu bekommen. Es müßte auch die These bejaht werden, daß eine verkürzte Ausbildung besser ist als keine. Ebenfalls sollte das Berufsgrundbildungsjahr, das sicher in der Wirtschaft nicht unumstritten ist, nach meiner persönlichen Ansicht neu überdacht werden.

Im Zusammenwirken von Betrieben, Berufsschule, Arbeitsamt und Staat muß und kann das Problem bewältigt werden. Dabei gibt es keine Alternativ-Ausweichmöglichkeiten auf Kosten der Beschäftigung

von Frauen, älteren Arbeitnehmern oder Ausländern, wie es teilweise gefordert wird. Jugendliche dürfen gerade in einer freiheitlichen Gesellschaft an einer entscheidenden Stelle ihres Lebens - dem erstrebten Berufsbeginn - nicht enttäuscht werden.

### **Becker**

Ich möchte jetzt noch jemanden zu Wort kommen lassen, der nicht zu unserem Teilnehmerkreis gehört, nämlich den Ausbildungsleiter der Hauni-Werke, Herrn Eberhard Reuther, der außerdem der Sprecher des Arbeitskreises der Ausbildungsleiter in Hamburg ist.

### **Reuther**

Für jemanden, der von der Bildungsdiskussion direkt betroffen wird, zeigen sich heute vor allem für die nächsten 5-8 Jahre drei Probleme: 1. Jugendarbeitslosigkeit oder Ausbildungslosigkeit. 2. Stau vor den Hochschulen. 3. Fehlende Attraktivität des gesamten Mittelbaus der Berufsbildung; damit meine ich auch Fachoberschule und Fachhochschule, die bislang weder vom öffentlichen Dienst noch von der privaten Wirtschaft akzeptiert worden sind.

Zu Punkt 1: Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit und der fehlenden Ausbildungsplätze - in den nächsten Jahren kommen 100.000-150.000 Jugendliche auf uns zu - hat seine Ursache vor allem darin, ich provoziere bewusst, daß die ausbildende Wirtschaft "mauert". Ich habe keinen Zweifel, daß es möglich ist - das Handwerk beweist es ja, in Hamburg sogar mit beispielhaften Zahlen;- , das Ausbildungsangebot ohne wesentliche finanzielle Mehrbelastungen von heute auf morgen um 10-12 Prozent zu steigern. Das würde ausreichen, um die Jugendarbeitslosigkeit vom Tisch zu bringen.

Ich habe nur insofern Verständnis für das Verhalten der ausbildenden Wirtschaft, als ihr gegenwärtig keinerlei Garantieerklärung dafür gegeben wird, daß sie auch zukünftig - nach Überwindung der Jugendarbeitslosigkeit - an der Gestaltung der Berufsausbildung direkt und maßgeblich beteiligt sein wird. Das heißt, das duale System, also die Verbindung von Schule und Praxis, müßte auch für die Zukunft als das die Berufsbildung tragende Prinzip anerkannt werden.

Jeder größere leistungsfähige Betrieb, einschließlich der Unternehmen, auf die der Staat Einfluß hat, müßte darüber hinaus für Sonderschüler und Hauptschüler ohne Hauptschulabschluß berufsfördernde Maßnahmen mit folgender dreifacher Zielsetzung zur Verfügung stellen. Erstens: Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses ohne externe Prüfung. Zweitens: Berufsvorbereitung - allerdings auch eine Warteschleife;- , um die Eignung dieser Jugendlichen für eine Berufsausbildung zu erhöhen. Überdies kann dieses Jahr der Berufsvorbereitung, wenn der Jugendliche es mit Erfolg absolviert hat, angerechnet werden, ohne daß es gleich wieder einer "Anrechnungsverordnung" bedarf. Drittens: Die Schwächsten, vermutlich die Sonderschüler, sollten zumindest, wie man es heute so nennt, "betriebsreif" gemacht werden, um im Betrieb ein Unterkommen zu finden. In jedem Betrieb gibt es Arbeitsplätze, die von solchen Jugendlichen ausgefüllt werden könnten.

Mein zweiter Punkt betrifft den Stau vor den Hochschulen. Hier sehe ich folgenden Zusammenhang: Die Jugendlichen gehen davon aus, daß sie aus dem Bildungsprozeß nicht aussteigen dürfen, weil sie anderenfalls befürchten müssen, nie wieder in die Ausbildung zurückkehren zu können. Jeder hat Angst, daß für ihn nach dem Schritt in die Praxis alle Türen für eine weiterführende Ausbildung verschlossen sein werden. Deshalb diesen Run aufs Gymnasium, auf die Fachoberschulen bis hinein in die Hochschulen. Jeder glaubt, er müsse die Bildungsphase soweit wie nur irgend möglich ausdehnen, und das macht die Hochschule so teuer.

Es ist Sache der Bildungsplanung, denjenigen, die bewußt den Umweg über die Praxis wählen, zu garantieren, daß sie nach einigen Jahren der Berufspraxis wieder eine Schule, Fachhochschule oder Hochschule besuchen können, um sich dort weiter zu qualifizieren. Dieser Weg ist für den Staat auch ein kostengünstiger Weg.

Dazu ein praktisches Beispiel: Seit zehn Jahren unterhalten wir in Bergedorf ein Institut zur Fortbildung von Ingenieuren, die bereits mehrere Jahre in der Praxis tätig gewesen sind und sich in einem sechsmonatigen Ausbildungsgang das Wissen nachreichen lassen, das zur Wahrnehmung von Führungsaufgaben notwendig ist. Diese Leute erkennen, daß es sinnvoll ist, mit ihrer Erfahrung im Berufsleben eine berufsbezogene Weiterbildung zu betreiben, um sich weiter entwickeln zu können. Dafür sind sie dann auch bereit, Geld auszugeben.

Drittens: Die fehlende Attraktivität im Mittelbau, vor allem in der Fach-, Fachober- und der Fachhochschule. Man hat im Mittelbau zwar verschiedene Ausbildungsgänge geschaffen - zum Beispiel für Techniker, Fachwirte und so weiter - und als neuestes die sehr sinnvollen "doppelqualifizierten Ausbildungsgänge". Für die jungen Menschen mit diesen Abschlüssen werden

jedoch weder im öffentlichen Dienst noch in der Wirtschaft entsprechende Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt.

Es geht also darum, denjenigen, die den Weg einer weiterführenden Berufsbildung gehen wollen oder schon gegangen sind, qualifikationsgerechte Arbeitsplätze zur Verfügung zu stellen, damit sie, wenn sie diesen Weg beschreiten, die Sicherheit haben, nicht in eine Sackgasse zu geraten.

Heute erleben wir - zumindest in Hamburg - genau das Gegenteil. Für diejenigen, die nach der Realschule eine Berufsausbildung machen, um anschließend die Fachhochschule zu besuchen, wird heute im Fachschulbereich der Numerus clausus eingeführt. Das heißt, diejenigen, die zunächst in die Praxis gegangen sind, also eine Wartschleife gedreht haben und jetzt ihre schulische Ausbildung fortsetzen wollen, sollen daran durch den nur auf sie angewendeten Numerus clausus gehindert werden. Ich halte das für eine katastrophale Entwicklung, die denjenigen Recht gibt, die so lange wie nur möglich auf dem rein schulischen Weg weitergehen.

Meine Forderung wäre deshalb: Der zweite Bildungsgang müßte gezielt aufgewertet werden. Für die Absolventen bestehen auch Arbeitsplätze in der Industrie; denn wir werden in Zukunft immer anspruchsvollere Arbeitsplätze erhalten, für die wir dann die Mitarbeiter benötigen, die wir heute aus dem Bereich der Facharbeiter heranbilden müssen.

#### **Kieffer**

Sie sagen, Herr Reuther, die Wirtschaft könnte ohne weiteres 10-12 Prozent mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Ein Unternehmen, das am Rande seiner Rentabilität steht, kann es sich aber nicht leisten, über den eigenen Bedarf hinaus Lehrlinge auszubilden.

#### **Reuther**

Die Kosten über die Ausbildungsvergütung hinaus werden dadurch kaum nennenswert erhöht; denn die wichtigsten Kostenfaktoren, also Maschinen-, Ausbilder-, Raumkosten, bleiben doch annähernd gleich, auch wenn Sie 10 oder 15 Prozent mehr Jugendliche ausbilden.

#### **Schnitker**

Sorge bereitet uns vornehmlich der öffentliche Dienst. Auch im Bereich der staatlichen Betriebe wird das Angebot an Ausbildungsplätzen stark gedrosselt. Das erscheint den Handwerksmeistern, die noch ständig steigend neue und zusätzliche Ausbildungsplätze schaffen, nicht berechtigt.

#### **Kieffer**

In diesem Zusammenhang erwähne ich das Thema Kostenausgleich. Wenn alle Betriebe einen bestimmten Prozentsatz der Lohnsumme für die Ausbildung zur Verfügung stellen und andererseits jeder ausbildende Betrieb pro Kopf der bei ihm Ausgebildeten einen gewissen Betrag erhält, dann könnte die Zahl der Ausbildungsplätze erheblich erhöht werden. Im übrigen muß eine systematische Förderung auch ausgedehnt werden auf Jugendliche ohne Lehrvertrag, die wohl das Hauptkontingent der Jugendarbeitslosigkeit stellen. Entsprechende Modelle gibt es bereits in der Industrie.

#### **von Friedeburg**

Das zentrale Problem besteht darin, wie in den nächsten Jahren erheblich mehr Ausbildungsplätze im dualen System geschaffen werden können. Wenn gegenwärtig 450.000 Plätze pro Jahr angeboten werden, müssen es zukünftig zwischen 580.000 und 600.000 sein, wenn erst die geburtenstärksten Jahrgänge die Schule verlassen. Darauf gibt es seitens der Wirtschaft bisher keine befriedigende Antwort.

Soll dieses Problem nun noch dadurch verschärft werden, daß man die Ausbildungsplätze im tertiären Sektor verringert und Studenten, die in den Hochschulen nicht mehr unterkommen, zusätzlich mit in das duale System hineinzunehmen versucht?

Worum es heute geht, ist, die gegenwärtige Verteilung der Ausbildungschancen durchzuhalten. Denn die kommende Generation hat ein Anrecht auf die gleichen Ausbildungschancen, wie die vorangegangenen und die künftigen. Das heißt, wir müssen in den bestehenden Hochschulkapazitäten noch 25-30 Prozent mehr Studenten unterbringen mit all den Problemen, auf die hier verschiedentlich hingewiesen worden ist.

Wenn der erbitterte Kampf um die Ausbildungsplätze abnimmt oder ganz aufhört, würde auch der Schulstreß abgebaut werden. Heute wird die Schule aufgefaßt als ein Wettrennen um Noten für Abschluszeugnisse, mit denen man bestimmte Ausbildungsplätze erhält. Dann würde auch wieder, so wie in den fünfziger und sechziger Jahren, inhaltliche Reform in der Schule möglich werden.

Durch schärfere Selektion lassen sich diese Probleme jedenfalls nicht lösen. Denn einmal erhöht jede Selektion den Streß in der Vorstufe. Zum anderen ist mit ihr die Gefahr verbunden, daß der Anteil der Ungelernten in den kommenden Jahren sich erhöht. Darin sehe ich ein soziales Schlüsselproblem. Wir müssen alles tun, um zu verhindern, daß der Anteil der Ungelernten in den nächsten 10 Jahren nicht beträchtlich größer wird.

### **Mertens**

Die Wirtschaftskrise hat aufgedeckt, wo die Bildungspolitik mit der Wirklichkeit, die Herr Maier beschwört, kollidiert, nämlich bei der Überproduktion von Unqualifizierten, wie Herr von Friedeburg richtig betont. Zur Zeit sind rund 800.000 Unqualifizierte arbeitslos, und uns bleibt gar nichts anderes übrig, als dieses Problem dadurch zu lösen, daß wir in Zukunft auch für diese Gruppe Qualifizierungsmethoden finden. Bei den geburtenstarken Jahrgängen wird sich die Zahl der Betroffenen sogar noch erheblich erhöhen, wenn das Bildungssystem in der bisherigen Form bestehen bleibt oder auch nur in dem geringen Maße expandiert, wie es vorgesehen ist.

Und wenn wir über Bedarf sprechen, müssen wir uns ernsthaft fragen: Sind wir ein System, das zunächst den Bedarf an Hilfsarbeitern feststellt und nicht mehr davon "produziert", als garantiert beschäftigt werden können, damit derjenige, der auf berufliche Bildung und auf Aufstiegschancen verzichtet, wenigstens die Garantie eines Arbeitsplatzes hat, während alle anderen qualifiziert werden? Oder sind wir ein System, das zunächst feststellt, wieviel Akademiker wir brauchen und nur genauso viele zum Studium zuläßt, so daß jeder, der mit dem erheblichen Aufwand an öffentlichen Mitteln studiert, dann auch ein Leben lang die entsprechenden Einkommenschancen garantiert bekommt, während wir den Rest vorsichtshalber nicht qualifizieren, ohne uns darum zu kümmern, was aus ihm wird.

### **Hitpaß**

Wollen Sie, Herr von Friedeburg und Herr Mertens, so verstanden sein, daß es keine Arbeitslosen mehr geben wird, wenn alle Schüler eine Qualifikation, also mindestens den Hauptschulabschluß erreichen?

### **Mertens**

Keineswegs. Das hängt immer noch von der Gesamtnachfrage und der Produktionsstruktur ab. Wenn wir aber große Anteile Unqualifizierter zulassen, heißt das strukturelle Arbeitslosigkeit in jedem Fall vorprogrammieren.

### **von Friedeburg**

Allerdings werden die Chancen derjenigen, die heute einen Hauptschulabschluß und eine Ausbildung erhalten, in zehn oder fünfzehn Jahren größer sein, weil dann die Jahrgänge der Schulabgänger schwächer werden und es sehr viel weniger Auszubildende geben wird. Die Abnahme ab Mitte der achtziger Jahre wird weit drastischer sein als die gegenwärtige Zunahme. Ihre Aussichten werden auch im intereuropäischen Wettbewerb größer sein, wenn sie eine qualifiziertere Schul- und Berufsausbildung haben.

### **Friedrichs**

Die kommenden Jahre sind dadurch gekennzeichnet, daß wir einen Schülerberg, einen Lehrlingsberg und einen Studentenberg bewältigen müssen. Danach folgt eine ganz andere Situation, nämlich eine Zeit der Knappheit. Das dürfen wir nicht aus dem Auge verlieren.

Kurzfristig kommt es darauf an, eine Art Notprogramm zu entwerfen, um das, was unbedingt geleistet werden muß, sicherzustellen. Dabei dürfen keine Kapazitäten entstehen, die später nicht mehr genutzt werden können. So wäre es unsinnig, angesichts des Lehrlingsberges Ausbildungskapazitäten zu schaffen, die morgen leerstehen.

Andererseits ist darauf zu achten, daß dort, wo ausgebildet wird, auch vernünftig ausgebildet werden kann. So macht es die zunehmende Spezialisierung vielen Betrieben unmöglich, ein volles Ausbildungsprogramm zu leisten. Hier sind Kooperationsformen zwischen mehreren Betrieben in



Verbindung mit schulischen Einrichtungen und mit überbetrieblichen Lehrwerkstätten und dergleichen erforderlich.

Was die Situation der Studenten angeht, so halte ich es für einen wichtigen Gesichtspunkt, ihre Zukunftserwartungen zu korrigieren. Wenn man bei den Studenten die Erwartungen erweckt, sie könnten alle Wissenschaftler, Finanzchef eines Unternehmens oder Bundesverfassungsrichter werden, darf man sich nicht wundern, wenn die Ansprüche entsprechend ausfallen. Ein ähnliches Problem stellt sich in der Lehrlingsausbildung, nur merken die Lehrlinge meist schneller, daß Ausbildung und spätere Tätigkeit im Beruf nicht korrespondieren.

Mit Herrn Maier stimme ich prinzipiell überein, wenn er die Bedeutung der beruflichen Bildung hervorhebt; aber er macht nicht deutlich, wo in Zukunft die Schwerpunkte liegen sollen, welches die dringlichsten Probleme sind, die gelöst werden müssen. Das betrifft den Bereich der Berufsschule und die generelle Frage der Finanzierung, aber auch das Defizit an leistungsfähigen Ausbildungsstätten. Wir wissen, daß in der Industrie zwar teuer, aber auch hochwertig ausgebildet wird. Daneben gibt es jedoch große Bereiche, die keine vergleichsweise Ausbildung leisten können, obwohl diese erforderlich wäre.

Der Bildungsrat hat vor einiger Zeit eine Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II vorgelegt. Dieses langfristige Konzept enthält wichtige Punkte, die darauf abzielen, eine gewisse Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu erreichen. Zugleich werden auch in der allgemeinen Bildung berufliche Akzente gesetzt, um sowohl den drop outs einen unmittelbaren Anschluß als auch den Absolventen der Sekundarstufe II einen beruflichen Übergang zu ermöglichen.

Wenn man über Bildungssystem und Beschäftigungssystem spricht, muß man sich weiter darüber klar sein, daß es sich hierbei nicht um eine isolierte Fragestellung handelt, die nur die Bildungspolitik betrifft. Vielmehr ist eine Abstimmung mit anderen Politikbereichen unerlässlich, wenn die vorgesehenen Maßnahmen Erfolg haben sollen. Das gilt etwa für die Arbeitsmarktpolitik, aber auch für die allgemeine Wirtschaftspolitik. Denn die Beschäftigungsmöglichkeiten der Zukunft hängen entscheidend vom Wirtschaftswachstum und von der künftigen Struktur unserer Wirtschaft ab. Sind die Wachstumsraten nicht groß genug und wird auch weiterhin keine vorausschauende Strukturpolitik betrieben, wird Arbeitslosigkeit ein notwendiges Übel sein. Die Bildungspolitik allein ist also nicht in der Lage, diese Probleme zu lösen.

### **Linke**

Es heißt, wir brauchen ein Sofortprogramm, um die Not der nächsten Jahre zu beseitigen. Wenn sich nun die Wirtschaft bereit erklärte, mehr Jugendliche auszubilden, als sie eigentlich benötigt, dann sehe ich die große Gefahr, daß die Gewerkschaften die Forderung stellen, alle Jugendlichen, die eine Ausbildung erhalten haben, müßten anschließend auch beschäftigt werden. Wir müßten erreichen, daß Ausbildung zunächst als ein Wert an sich angesehen wird, ohne daß damit automatisch ein Anspruch auf Beschäftigung verbunden wird. Dann ließe sich hier sicher einiges machen.

In diesem Zusammenhang sollte man vielleicht einmal folgenden unorthodoxen Vorschlag diskutieren: Wäre es nicht möglich, übrigens auch im Sinne der Wehrgerechtigkeit, jeweils alle Jugendlichen eines Jahrgangs zur Bundeswehr einzuziehen, wobei sie die Wahl haben, 2 Jahre entweder militärischen oder zivilen Dienst zu absolvieren und während dieser Zeit eine zweckdienliche Ausbildung zu erhalten? Auf diese Weise würde man wieder einen Teil der Jugendlichen unterbringen. Soweit mir bekannt ist, werden solche Überlegungen auch im Verteidigungsministerium angestellt.

Mit Hilfe des Berufsgrundbildungsjahres und der Wehrpflichtigkeit würden wir also etwa 400.000 bis 500.000 Jugendliche wegbekommen. Das sind natürlich keine langfristigen bildungspolitischen Perspektiven, sondern Maßnahmen, um Zeit zu gewinnen, die man für langfristige bildungspolitische Initiativen nutzen könnte.

### **Köhler**

Ich meine, wir müssen Antwort geben auf die Frage, wem und wie vielen Bürgern wir welche Ausbildung mit welchem Ziel eröffnen wollen. Es muß auch für die Betroffenen endlich deutlich werden, was die für die Bildungspolitik Verantwortlichen anstreben. Ich habe auch in diesem Gespräch einmal mehr den Eindruck, daß es letztlich darum geht, die soziale Auslese durch das Bildungssystem jetzt auf eine andere Art zu rechtfertigen. Lange Zeit reichte das Auslesekriterium "soziale Herkunft". Dann brauchte man mehr und besser ausgebildete Arbeitskräfte. Das Rekrutierungsfeld "soziale Oberschicht" reichte nicht mehr aus, um dem Bedarf des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Die Auslese-Diskussion ging über zum IQ und zur biologischen Mitgift. Heute heißt

das Rechtfertigungskriterium finanzpolitische Vorgaben oder Bedingungen des Beschäftigungssystems. Welche Bedingungen das aber sind, wird nie recht deutlich.

Wie sollen die Arbeitsplätze in den nächsten Jahren aussehen? Eines ist sicher: Die Gewerkschaften wenden sich gegen solche Arbeitsplatzvorstellungen, die den Arbeiter acht Stunden am Fließband einfache Handarbeiten verrichten und ihn die Monotonie seines Arbeitsplatzes anschließend als kreativer Freizeitgestalter kompensieren lassen wollen. Es ist unser Ziel, das "Teilhaberecht auf Bildung" mit dem "Recht auf bessere Arbeitsplätze" zu verbinden. Bei einer Festschreibung inhumaner Arbeitsbedingungen wird sich die Unzufriedenheit der Betroffenen organisieren und, wenn nicht gleich, so zu einem späteren Zeitpunkt um so vehementer Antwort verlangen.

Natürlich muß es auch kurzfristig pragmatische Hilfen und Übergangsprogramme geben, ohne daß solche Maßnahmen zur Handwerkelei verkümmern dürfen. Dabei denke ich etwa an die Diskussion um das 10. Schuljahr mit veränderten Curricula. Dazu gehören auch der verstärkte Ausbau der überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Veränderungen im Bereich der Lehrerausbildung, zum Beispiel die Einführung des Stufenlehrers bei achtsemestriger wissenschaftlicher Ausbildung für alle. Dazu gehört weiterhin die bessere Ausnutzung der Kapazitäten durch eine gerechtere Verteilung von Lehrverpflichtungen im Hochschulbereich.

Dies alles ist angesichts der immer größer werdenden Zahl derjenigen erforderlich, die als "die Verlorengegangenen" beim Ausbau des Bildungswesens in den letzten zehn, fünfzehn Jahren zu bezeichnen sind. Das sind primär die Sonderschüler und die Hauptschüler ohne Abschluß. Für sie muß etwas getan werden. Das ist auch aus folgendem Grunde wichtig: In absehbarer Zeit wird es angesichts schwächerer Geburtenjahrgänge wieder zu einer Verknappung der natürlichen Ressourcen für qualifizierte Arbeitskräfte kommen. Es wird dann sehr viel teurer sein, diejenigen, die 10 Jahre "brach gelegen" haben, wieder an den Arbeitsmarkt heranzuführen und in den Arbeitsprozeß zu integrieren. Man sollte also den gegenwärtigen, ökonomisch bedingten Krisendruck zu strukturellen, inhaltlichen Reformen nutzen. Die vielen, vielleicht gut gemeinten Sofortprogramme verschieben nur notwendige Antworten. Leidtragende sind immer die abhängig Beschäftigten.

### von Hentig

Ich wehre mich dagegen, daß man Fragen wie: Was geschieht mit den zehn Jahrgängen? Was geschieht mit dem Numerus clausus und mit dem unseligen Berufsgrundbildungsjahr? isoliert betrachtet. Denn es wird nirgendwo deutlich gemacht, wohin die vorgeschlagenen Maßnahmen führen sollen. Und Maßnahmen ohne Maßstab sind so schädlich wie das, was sie zu lösen vorgeben. In einem Beamtenstaat wie dem unseren werden Maßnahmen, die für zehn Jahre gedacht sind, sofort zu einer Institution; sie führen zu Verfestigungen. Wie wollen wir beispielsweise jemals eine Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) wieder loswerden, die mit ihren etatisierten Stellen für 130 oder 140 Beamte 24 Millionen DM im Jahr kostet? So wird es mit den anderen Dingen erst recht gehen.

Wenn man schon solche Maßnahmen trifft, dann mußten sie auch in einer für die mündige Bevölkerung verständlichen Form begründet werden. Wie könnte eine solche Begründung aussehen? Die Arbeitsplätze in dieser hochrationalisierten Gesellschaft werden nicht zunehmen. Es wird immer wieder zu Schwankungen im Wirtschaftsgeschehen kommen, wie sie Herr Widmaier geschildert hat. Höhere Qualifikation für sich allein wird vor allem in Zeiten mangelnder Arbeitsplätze keine Arbeit schaffen. Kein pädagogisches Programm schafft irgendeinen Job. Was wir garantieren können, ist zwar keine Beschäftigung, aber eine Existenzsicherung, indem wir jedem ein Mindesteinkommen zahlen. Ich halte es jedoch für fraglich, ob Menschen ohne Arbeit auf die Dauer sinnvoll leben können, für den Fall, daß wir einmal nicht mehr ausreichend Arbeit zur Verfügung haben.

Leben kann nicht heißen, in einem Freizeitpark Nichtigkeiten zu tun. Wir können Menschen nicht von Entscheidung und Produktion ausschließen und sie ins Abseits stellen. Leben muß heißen: verstehen, Sinn wahrnehmen, sich an etwas beteiligen, was einem zumindest sinnvoll erscheint. Das bedeutet auch, an der Politik mitwirken, vielleicht auch an der Sinngebung - an dem, was ich so Philosophie nenne.

Die Jugend ist der vitalste Abschnitt unseres Lebens. Wenn sie in den nächsten zehn Jahren als Bewahranstalt mit cooling-out-function mißbraucht wird, dann werden die folgenden Jahrzehnte fürchterlich werden. Schulen können hier nur helfen, wenn sie eigens für diesen schwierigen Auftrag gerüstet sind: wenn sie zu einem Lebensraum werden. Und auch das ist nicht unbedenklich, solange die Umwelt das Gegenteil von dem behauptet, was man die Kinder in den Schulen lehrt. Die Umwelt sagt beispielsweise: Du mußt dich spezialisieren, damit du dich teuer verkaufen kannst. Dabei wirst du zwar in dieser Arbeit vermutlich nicht glücklich werden, aber wenn sie ordentlich rationalisiert ist, wird

das Leiden an der Arbeit durch wachsende Freizeit kompensiert. Auf diese Weise wird das falsche System verewigt, in dem die Menschen nicht glücklich werden können.

Hier kommt es auch darauf an, daß man Utopien eröffnet. Die Produktionsüberschüsse müssen zur Herstellung von Arbeits-, Lebens- und Entscheidungsformen verwendet werden, die zwar weniger produktiv, dafür aber befriedigender, stabiler und menschenwürdiger sind. An dieser Utopie müssen wir in den nächsten zehn Jahren arbeiten, während wir zugleich die aktuellen anderen Probleme lösen.

Das mag wieder sehr elegisch klingen, Herr Maier. Ich nenne es lieber skeptisch. Ich finde, daß Skepsis jetzt notwendig ist, gerade gegenüber einer Disziplin wie der Pädagogik, die einerseits maßlos überfordert worden ist und die andererseits eitel genug war, diese Überforderung auf sich zu ziehen.

### **Maier**

Und die überfordert hat.

### **Hentig**

Die Pädagogik hat gemeint, sie könne alle diese Probleme lösen. Das müssen jetzt die Kinder und die Jugendlichen ausbaden.

### **Buschbeck**

Unser bildungspolitisches Defizit besteht keineswegs in erster Linie in den fehlenden großen Perspektiven und Plänen, sondern darin, daß wir meist nicht in der Lage sind, ein erkanntes Problem mit einer politischen Initiative und mit einem entsprechenden Konzept zu beantworten.

Dafür war typisch, wie hier über die Frage der Bedarfsfeststellung gesprochen wurde, wobei wir zumindest vier verschiedene Bedarfsversionen gehört haben, die auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden. Wir sind bisher nicht in der Lage, über dieses von allen als zentral angesehene Problem des Bedarfs, das ja auch für das ganze Bildungssystem äußerst wichtig ist, einen politischen Konsensus zu erreichen.

Ein weiteres Beispiel ist die Hauptschule, die gegenwärtig von zwei Seiten in Bedrängnis kommt. Einmal wird der Hauptschulabschluß gewissermaßen von oben gegenüber Realschulabschluß und Abitur immer weiter zurückgedrängt. Auf der anderen Seite erleben wir durch die Auszehrung der Hauptschule eine soziale Auslese, die den Einfluß eines bildungsfeindlichen Gesellschaftsmilieus in der Hauptschule verstärkt. Wir haben, wie Herr Ebert vom Lehrerverband gesagt hat, kein pädagogisches Rezept, um dem zu begegnen. Dieses Problem ist seit einiger Zeit deutlich hervorgetreten, aber es geschieht nichts, um daran etwas zu ändern.

Ähnlich prekär ist die Situation der 250000 berufsschulpflichtigen Jungarbeiter. Jedermann ist sich darüber im klaren - sehen Sie sich die gesamte Literatur zu diesem Thema an;- , daß diese Jungarbeiter in den Berufsschulen kaum etwas Sinnvolles anfangen können; denn die Berufsschule ist auf einen Beruf hin ausgerichtet, und Jungarbeiter haben keinen Beruf. Sie sitzen da und werden in ihrer ganzen Stilmüdigkeit und Lernverdrossenheit noch bestärkt. Wenn sie nachher die Schule verlassen, sind sie in ihrem Verhältnis zum Erwerbsleben noch gestörter.

Auch hier liegt das Problem auf dem Tisch, und die zuständigen politischen Instanzen tun nichts. Das Berufsgrundbildungsjahr, das als die große Möglichkeit angesehen wird, einen neuen Anfang zu machen, ist noch völlig unklar. Im Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung steht fast wörtlich: Wir befürworten alle die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres, aber wie es inhaltlich aussehen soll, das wissen wir nicht.

Solange wir nicht in der Lage sind, Instrumente zu finden und Pläne umzusetzen, so lange sind alle Diskussionen über neue Anfänge oder über die große Wende in der Bildungspolitik nicht sehr glaubwürdig. Dann haben wir vielleicht wieder ein neues Konzept und wieder eine neue Theorie der Bildungsreform, die von vornherein zum Scheitern verurteilt sind, weil es an der politischen Handlungsfähigkeit mangelt.

### **Matthiesen**

Wir stehen heute in gewisser Weise vor einer ähnlichen Problematik wie vor zehn Jahren. 1965 ging es darum, eine Gesamtstrategie für die Bildungsreform zu konzipieren. Dabei ist meiner Meinung nach im wesentlichen übersehen worden, daß die notwendigen inhaltlichen Innovationen damals wesentlich

unter einem quantitativen Aspekt standen. Innerhalb von zehn Jahren hat sich sowohl die Schülerzahl als auch die Studentenzahl verdoppelt, was zugleich eine Verdoppelung der Lehrer- und Hochschullehrerzahl notwendig machte.

Dies ist nur scheinbar ein formaler Aspekt. Sehen Sie sich heute die Gesamtschule an oder einen Modellversuch wie die Bielefelder Schulprojekte, dann ist klar zu erkennen, wie sehr inhaltliche Reformen unter den quantitativen Bedingungen zu leiden haben. Der bildungspolitische Reformknoten reduziert sich an einigen Stellen auf die Banalität von drei, vier oder fünf A13-, A14- oder H2-Stellen.

Heute, zehn Jahre später, geht es nicht um eine Gesamtstrategie, sondern um ein sektorales Problem, nämlich vor allem um die berufliche Bildung. Vielleicht täte es der Bildungspolitik dieses Mal gut, etwas bescheidener zu sein und den quantitativen Aspekt nicht zu vergessen. Wir haben in den nächsten zehn Jahren etwa 1,4 Millionen Jugendliche zu erwarten, die aus dem Bildungssystem herausdrängen, in das Beschäftigungssystem nach heutigen Kriterien aber nicht hineinkommen können. Aus diesem Grunde kann Bildungspolitik in den nächsten Jahren nicht in erster Linie Reformpolitik, sondern sie muß primär Beschäftigungspolitik sein. Wenn die Bildungspolitiker einen Beitrag dazu leisten, wie diese Jugendlichen in das Beschäftigungssystem zu integrieren sind, könnte die Bildungspolitik vielleicht etwas von dem Kredit, den sie in den letzten Jahren verloren hat, wieder gewinnen.

Deshalb formuliere ich vor allem an die Adresse der Kultusminister drei Forderungen. Erstens - und das halte ich für vordringlich - sollten sie sofort beginnen, einen Gesprächskreis mit Verbänden der Wirtschaft einzurichten: mit dem BDA, mit dem BDI und mit dem DIHT. In der Bundesrepublik gibt es etwa 22.000 Ausbildungsbetriebe, aber nur 8000 Abiturienten beginnen jährlich eine betriebliche Ausbildung. Großbetriebe wie VW und Edeka haben nach ihrer eigenen Aussage nichts, was einer qualifizierten Abiturientenausbildung gleichkommt. Dies muß nicht sein, wenn man sich vergleichsweise Firmen wie Siemens, Lufthansa oder BASF ansieht.

Zweitens wäre es notwendig, mit den Parteien und mit dem Bonner Innenministerium Kontakte aufzunehmen, um endlich eine Änderung des Laufbahnrechts im öffentlichen Dienst zu erreichen, das von allen Parteien seit Jahren angestrebt wird. Gegenwärtig gibt es für Abiturienten keine Möglichkeit, sinnvoll in den öffentlichen Dienst einzusteigen, weil er im Grunde auf einer Stufe mit dem Realschüler oder dem Abgänger mit mittlerer Reife steht.

Drittens sollten sich die Kultusminister intensiv darum kümmern, daß an den Universitäten endlich die Studienreform in Angriff genommen wird, ein Projekt, das seit zehn Jahren überfällig ist. Es gibt Untersuchungen, auch wenn sie einige Jahre zurückliegen, die den Schluß erlauben, daß wir alle die Probleme an den Hochschulen nicht hätten, wenn die durchschnittliche Studiendauer nicht 16,1, sondern 8 Semester betragen würde.

Außerdem müßten die Kultusminister die Nutzung der Hochschulkapazitäten in einem viel stärkeren Maße überwachen. Es ist doch ein Unding, daß 200 oder 300 Abiturienten per Klage und einstweiliger Verfügung in die Universitäten hineinkommen. Die Vermutung liegt nahe, daß die vor den Toren der Hochschulen wartenden Studenten problemlos aufgenommen werden könnten, wenn diejenige Berufsgruppe in unserer Gesellschaft, über die wir hier heute überhaupt nicht geredet haben, die Professoren, ein wenig enger zusammenrücken würde.

## **Mayer**

Herr Matthiesen hat mit Recht auf die Notwendigkeit einer Studienreform hingewiesen, und damit sind wir wieder bei den materialen Inhalten der Bildung. Was ist die Konsequenz, wenn diejenigen, die heute auf die Universität kommen, nur eine völlig berufsbezogene Ausbildung erhalten? Angst und Langeweile werden die Folge sein; Angst und Langeweile sind zweifellos Grundgefühle in der gegenwärtigen entfremdeten Gesellschaft. Die Beschäftigung mit Ausbildungsinhalten, die einen nicht interessieren, diese Arbeit für einen Beruf, der einen nicht interessiert, das ist für einen Lehrer, also für einen künftigen Träger des Bildungssystems, das zentrale Thema.

Wir haben die ganze Zeit im Grunde über die Möglichkeit gesprochen, in einer völlig entfremdeten Gesellschaft weitere Formen der Entfremdung durchzuführen. Das läßt diese Diskussion für mich sehr unbefriedigend sein. Wir können nicht die quasi technologischen Aspekte der Bildung von dem materialen Inhalt trennen, also von der Frage nach den Bildungswerten, von den Perspektiven der Bildung etwa für die Lehrer in der Universität und später in der Schule.

Wir können auch die pädagogischen nicht von den politischen Aspekten trennen. Denn das Problem der Angst und der Langeweile ist ein politisches Problem, das sich auswirken wird sowohl in einer Entpolitisierung wie in einer Gegenpolitisierung, die unter Umständen durchaus wieder bedenkliche

Formen annehmen kann. Mir steht hier das Erlebnis des Jahres 1933 und der Jahre, die dem vorausgegangen sind, deutlich vor Augen.

### **Rovan**

Unser zentrales Problem in Frankreich wird in den nächsten Jahren ebenfalls die Jugendarbeitslosigkeit sein, und zwar nach dem Abgang aus der Mittelschule (C.E.S.) mit 16 und nach dem Abitur mit 18 oder 19 Jahren. Dabei haben wir die große erste Universitätsstufe, die allen zugänglich ist.

Sollte das wirtschaftliche Wachstum in Zukunft nicht wieder erheblich ansteigen, wird es unerlässlich sein, sehr viel zu investieren, um Berufe zu schaffen, die unabhängig von den Schwankungen der Wirtschaftslage sind. Ich denke dabei an den sozialen und den kulturellen Bereich, in dem die Bedürfnisse unabsehbar sind, die aber gegenwärtig nicht finanziert werden können. Dafür wäre ein immenser Einkommenstransfer notwendig, und es ist die Frage, ob eine liberale Marktwirtschaft, von der man nicht sicher ist, daß sie sozial ist, ihre Wähler dazu bringen kann.

Wenn das nicht der Fall ist, werden die betroffenen Jugendlichen mit ihren Wählerstimmen der politischen Richtung die Mehrheit verschaffen, die im Gegensatz zu der in der Bundesrepublik praktizierten Alternative eine ganz andere Republik will, und das mit Mitteln, welche die demokratischen Freiheiten erheblich einschränken könnten. In einem gewissen Sinn ist die Lage in Frankreich diesbezüglich dramatischer als bei Ihnen, aufgrund der radikalen Differenz zwischen den beiden politischen Gruppierungen. Dort könnten die Grundfreiheiten mit auf dem Spiele stehen.

Demgegenüber werden die Ausbildungsfragen fast zweitrangig. Auf jeden Fall muß in den nächsten Jahren auf allen Ebenen eine Ausbildung für gegenwärtig noch nicht vorhandene Berufe geschaffen werden. Ich bin auch nicht sicher, ob Sie recht haben, wenn Sie als Engpaß lediglich die nächsten zehn Jahre sehen. Denn es ist keineswegs ausgemacht, ob es nach diesen zehn Jahren nicht einen großen Wunsch nach Weiterbildung geben wird, der von der Demographie unabhängig ist und der alle Ihre Berechnungen über den Haufen werfen kann.

### **Raschert**

Wenn wir politisch etwas durchsetzen wollen, muß die Diskussion über Ziel- und Programmorientierung zunächst zurückgestellt werden. Worum es geht, ist, daß - um es pointiert zu sagen - die unterschiedlichen Zielvorstellungen eines Herrn von Friedeburg und eines Herrn Maier im Hinblick auf bestimmte Maßnahmen vereinbar gemacht werden. Das heißt, wir müssen Maßnahmen finden, an die sich unterschiedliche Ziele knüpfen lassen. Das scheint mir etwa für eine flexible Form der vorhin erwähnten Oberstufenzentren zu gelten.

### **Buschbeck**

In der nächsten Zeit müssen Entscheidungen von großer Tragweite getroffen werden, und zwar über inhaltliche Fragen der Bildungspolitik, bei denen sich die Kultusminister in den vergangenen Jahre in keiner Weise einig werden konnten. Ich denke dabei nicht nur an das Hochschulrahmengesetz und an das Berufsbildungsgesetz.

Bei den heutigen Konstellationen sowohl politisch als auch hinsichtlich des Föderalismus ist es außerordentlich schwierig, auf diesem Gebiet zu Entscheidungen zu kommen. Dabei ist hier einmal mehr deutlich geworden, daß die Programme der nächsten zehn Jahre mit einem inhaltlichen Konzept gekoppelt sein müssen, wenn sie nicht völlig danebengehen, also zu einer rein formalen Angelegenheit werden sollen, die ins Leere läuft.

Meine Frage an Sie, Herr Maier, als Kultusminister lautet deshalb: Halten Sie es für möglich, daß sich die Kultusminister unter dem Druck der sich verschärfenden Probleme in absehbarer Zeit über solche inhaltlichen Fragen verständigen? Oder wird man sich wieder nur auf einen organisatorischen Rahmen einigen, eventuell auf so etwas wie einen finanziellen Korridor zur Lösung dieser Probleme?

Kurzum: Wird man wiederum nur organisatorische Maßnahmen ergreifen, um dem Zwang zu entgehen, sich auf eine inhaltliche Neuorientierung und ein inhaltliches Konzept einigen zu müssen?

### **Maier**

Ich halte es für ausgeschlossen, daß sich die Kultusminister auf sogenannte inhaltliche Fragen in allen Einzelheiten einigen können. Das liegt nicht im System. Hier wird die Bildungspolitik überschätzt oder in ihrer politischen Funktion nicht richtig verstanden. Sich auf inhaltliche Fragen zu einigen, ist eher

Aufgabe der Wissenschaft, der Pädagogik, der öffentlichen Meinung, der Gesellschaft, was immer man darunter versteht. Aber diejenigen, die politische Entscheidungen zu treffen haben, können einen solchen Grundkonsens, wenn er nicht vorhanden ist, nicht künstlich nachschaffen. Sie können ihn höchstens nachvollziehen, wenn er vorhanden ist.

Als ich vor fünf Jahren mein Amt als Kultusminister übernahm, hatte ich von Anfang an den Eindruck, daß man in der Bildungspolitik zweiseitig fahren müsse: Einerseits muß man die öffentliche Meinung abklopfen, analysieren und versuchen, damit umzugehen; andererseits muß man bestrebt sein, sie auch mitzugestalten. Das ist die merkwürdige Doppelgleisigkeit unseres Metiers, das sich in dieser Hinsicht von den klassischen Ressorts der Politik sehr unterscheidet. Man mag das, wie Herr Zöller, als einen Nachteil, gewissermaßen als eine parasitäre Seite der Bildungspolitik ansehen. Man kann darin aber auch eine Chance sehen. Ich habe stets das Gefühl gehabt, nur soviel Spielraum für politische Entscheidungen zu besitzen, wie in der öffentlichen Meinung an Spielraum zu erkennen war.

Das mag skeptisch klingen, aber ich meine, es ist auch ein Stück Realismus. Man darf die Bildungspolitik nicht überfordern. Die Zeiten Humboldts sind vorbei, wo aufgeklärtes Bewußtsein unmittelbar in obrigkeitlich verordnete Pläne umgesetzt wurde, was sich dann in den Büchern der Geschichtsschreiber als die große Wende darstellte. Ich begrüße das nicht, ich bedaure das nicht, ich registriere das nur. In einer pluralistischen Demokratie lebt Bildungspolitik auch von dem, was sich in der Gesellschaft voraufgehend herausarbeitet. Sie kann nur subsidiär wirken; sie kann diese Dinge nicht machen. Alles andere ist Obrigkeitsstaat, alles andere ist Überforderung der Möglichkeiten der Bildungspolitik.

Sie mögen sagen, das sei zu wenig. Es müßten doch Entscheidungen getroffen werden. Dazu einige pragmatische Bemerkungen: Die wichtigste gesetzgeberische Aufgabe im beruflichen Bereich sehe ich in der Schaffung eines in sich zusammenhängenden Systems der beruflichen Schulen und der beruflichen Bildung. Das ist noch keineswegs in allen Ländern realisiert. Es gibt noch nicht überall durchstrukturierte Berufsbildungsgesetze.

Um den schulischen Anteil der beruflichen Bildung zu verstärken, sehe ich kurz- und mittelfristig die Einführung des Berufsgrundschuljahres als vordringlich an. Dafür lassen sich auch Mittel beschaffen, die wir allerdings im Hochschulbereich freimachen müssen. Es führt kein Weg daran vorbei, daß wir den Ausbau der Hochschulen nicht mehr mit den gleichen Zuwachsraten werden fortsetzen können. Wir werden umfangreiche Mittel ins Berufsgrundschuljahr umleiten müssen. Wenn es gelänge, das in den nächsten fünf Jahren in allen Ländern durchzusetzen, wäre das ein gewaltiger Fortschritt.

Das Berufsgrundschuljahr würde übrigens im Hinblick auf die Jugendarbeitslosigkeit eine ähnliche Pufferfunktion haben, wie sie der Hochschulbereich im Augenblick glücklicherweise noch hat, um die Probleme der Akademikerarbeitslosigkeit abzumildern. Da sind also durchaus pragmatische Entscheidungen möglich, die weiterführen.

Was jedoch den Grundkonsens über die Bildungsinhalte angeht, so bin ich skeptisch, ob das unter den Kultusministern erreichbar ist. Ich möchte sogar weitergehen und fragen: Ist es überhaupt wünschbar, daß über Inhalte des Bildungswesens in der Politik Festlegungen getroffen werden?

**von Hentig**

Sie machen doch Normbücher.

**Maier**

Die Normbücher sind eine ganz und gar formale Angelegenheit.

**von Hentig**

Na, Herr Maier.

**Maier**

Die Normbücher sind genau das, was man vorweisen muß, um die Forderung des Bundesverfassungsgerichts im Numerus-clausus-Urteil für erfüllt zu erklären, damit man auf diese Weise im Laufe der nächsten Jahre von den Auswirkungen des Staatsvertrages, also von den Zehntel-Noten, weggommt.

Auch diese Antwort mag bescheiden klingen. Aber überschätzen Sie doch die Normbücher nicht. Sicher, es gibt einige Fächer, wo der Einfluß der Normbücher deutlicher hervortritt; in anderen ist er so

formal, daß niemand, der sich ernsthaft damit beschäftigt, dahinter inhaltliche Festlegungen vermuten wird.

Den Juristen gestehe ich zu: Wenn ein Gut knapp wird und nach Grundsätzen der Gleichheit verteilt werden soll, kommt man nicht darum herum, den Zugang zu normieren. Es ist ungerecht, wenn in dem einen Land die einzelne Schule die Aufgaben stellt, während das in einem anderen Land zentralisiert gehandhabt wird, oder wenn es in einem Land nur einen Prüfer gibt, während es in einem anderen Land drei Prüfer sind mit der Möglichkeit der Revision. So sehr ich die Buntheit und die "tausend Blumen" sonst liebe, so wenig komme ich daran vorbei, daß, wenn 'Güter knapp sind und eine gleiche Verteilung nach sozialstaatlichen Gesichtspunkten erforderlich ist, dann eben auch Normbücher nötig sind.

Abschließend noch einige Bemerkungen zur Diskussion. Zunächst zu den Instrumenten. Ich nenne als erstes die Beratung. Man mag sofort zweifelnd fragen: Genügt Beratung? Gegenfrage: Ist denn der Spielraum der Beratung überhaupt schon ausgenutzt worden? War Beratung bisher nicht mehr ein Vernebeln? Gehört nicht zur Beratung auch Warnung und Kritik, der Appell an das eigene Urteil? "Sieh dich vor; diese und jene Risiken läufst du, wenn ... " In dieser Hinsicht würde ich Beratung sehr viel energischer handhaben als bisher.

Unstrittig, ebenfalls in der höchstrichterlichen Rechtsprechung, dürfte auch das zweite Instrument sein, die Kapazitätsplanung. Sie erlaubt bis zu einem gewissen Grade ihrerseits eine Bedarfssteuerung. Darüber hinaus sehe ich freilich weitere Möglichkeiten der Verteilung, Lenkung, Selektion ähnlich skeptisch und zurückhaltend an wie die Mehrzahl dieses Kreises. Herr Raschert hat nicht unrecht, wenn er sagt, die Öffentlichkeit sei inzwischen so sensibilisiert, daß sie die Festlegung von Verteilerkreisen - ein Wort, das ich in den sechziger Jahren erfunden habe - nur in sehr engem Rahmen toleriert. Da man auch die "unsichtbare", die verteilte Selektion, wie sie in den fünfziger Jahren bestand, nicht wieder zum Leben erwecken kann, ist der Spielraum in der Tat recht eng.

Die Dinge dürften sich nur unter zwei Voraussetzungen ändern. Einmal könnte durch die Spätkollision - ich greife das Wort von Herrn Harenberg auf - des Bedarfs an der Wirklichkeit und damit durch die Spätfrustration bei den 22- und 24jährigen ein solcher Druck auf das Schulwesen und auf die Eltern entstehen, daß man wieder bereit ist, in gewissem Umfange Lenkungs- und Selektionsmechanismen innerhalb der Schulen als Alternative zu diskutieren. Wie ich es formuliert habe: Es kann humaner sein, Alternativen für 16jährige bereitzustellen, als Verweigerungen gegenüber 24jährigen auszusprechen.

So wie sich hinsichtlich der Einkommen heute schon eine gewisse Angleichung zwischen Akademikern und Nichtakademikern vollzieht, wird eine solche Angleichung auch im Bereich der sozialen Erwartungen und des sozialen Status vor sich gehen. Wenn sich das erst einmal herumgesprochen hat bis zu den Eltern, die ja die entscheidenden Transformatoren sind, könnte die Wahl der Schulart ein anderes Gesicht gewinnen. Heute geistern bei der Einschätzung von Schularten und Bildungswegen vielfach noch alte, zum Teil weit überholte Vorstellungen des 19. Jahrhunderts in den Köpfen herum.

Der Entleerung der Hauptschule, von der Herr Schnitker sprach, kann man kaum durch ein noch stärkeres Anheben der Übergangsvoraussetzungen entgegentreten. Ich habe hier schon so weit angezogen, daß ich mir den Zorn von Herrn von Friedeburg, von Herrn Matthiesen und anderen zugezogen habe. Da muß erst die Verteilungsfrage von selten der Eltern und von Seiten der Lehrer frei von Sozialprestige als reines Orientierungsproblem begriffen werden. Das wird allerdings noch einige Zeit dauern.

Der notwendige Abschied vom Akademiker als Folge der Bildungsexpansion ist nach meiner Meinung durch die starke Koppelung von Bildung und Berechtigung verzögert worden. Das sind zweifellos die sozialstrukturellen Defizite der Bildungsexpansion, so eindrucksvoll sie sich in den Zahlen quantitativ ausnimmt. Sie hat im Grunde etwas restauriert, was ich - Allgemeinbildung hin, Allgemeinbildung her - mit dem 19. Jahrhundert für überlebt ansehe.

Meine Kritik zielt einmal nach links mit dem Vorwurf, daß gerade die Linke ihren Begriff von Bildung nicht zureichend geklärt hat. Der Begriff der "Allgemeinbildung" - ich komme auf das Thema von Hans Mayer zurück - setzt sich aus vielen historischen Schichten zusammen. Darin sind höfische und ritterliche Elemente ebenso enthalten wie geistliche und bürgerliche. Aber wo bleibt eigentlich die Arbeiterschaft, die Arbeitswelt? Wo ist das, was ich noch in der Bibliothek meines Vaters aus Arbeiterbildungsvereinen, aus Bruno Bürgels astronomischer Bibliothek und anderen Quellen entnommen habe? Ich bin erstaunt und enttäuscht, daß das so völlig versickert ist.

Vom Godesberger Programm bis zu Herrn von Friedeburg hat man an das Bildungswesen im Grunde nur die Frage gerichtet: Wie kommt gymnasiale und universitäre Bildung auch den Arbeiterkindern zugute? Eine berechnete Frage, aber eine Verengung des Problems. Ich hätte eher gefragt: Wie wird allgemeine Bildung erweitert durch etwas, was als eine Sonderkultur bereits vorhanden ist, was aber in unsere überlieferte geistlich, ritterlich, höfisch, bürgerlich geprägte Bildung erst noch einzubringen wäre?

Die andere Richtung meiner Kritik ist: Ich befürworte eine Entkoppelung, aber nur zwischen Bildungs- und Berechtigungssystem, nicht zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Worum es mir geht, ist, die Bildung von dieser ständigen Begleitung der Qualifikationen und Berechtigungen zu befreien, die heute die Allgemeinbildung, was an ihr noch vernünftig ist, einfach zerstört. Bis in die Hauptschule hinein werden heute Qualifikationen gefordert. Unter dem Druck des Lehrstellenmangels muß jetzt auch noch der Hauptschulabschluß weiter forciert werden. Die Folge ist, daß wir keine Schulart mehr haben, die nicht unter der täglichen Belastung des abprüfbaren Wissens und der schriftlich erhobenen Qualifikationen steht. Daß hierbei die Gerichte mit ihrer Forderung nach Schriftlichkeit und nach Nachprüfbarkeit unter prozessualen Gesichtspunkten ein gerüttelt Maß Schuld tragen, erwähne ich nur nebenher.

Die Kultusminister würden ihre Position überziehen, wenn sie unmittelbar auf Einzelfragen der Bildungsinhalte politisch einwirken wollten. Das führt meistens zu jenen schrecklichen Formelkompromissen, zur Addition des Unvereinbaren, die später in Gestalt überhöhter und überzogener Stoffpläne auf den einzelnen Schüler zurückschlägt. Lieber etwas mehr Einigung über Verfahren, über Prozesse, über Formen. Die deutsche Verachtung der Formen in der Politik ist ein Teil der Krise unserer politischen Institutionen, speziell in der Bildungspolitik. Man kommt schon weiter, wenn man sich in den nächsten Jahren in den verschiedenen politischen Lagern über die einzuschlagenden Wege, über einige Prioritäten und vor allem über die Gewichtung der Finanzierung einig wird. Das kann erreicht werden, und in dieser Hinsicht wird die Mitarbeit der Öffentlichkeit von den politisch Verantwortlichen sicher dankbar begrüßt werden.

### **Becker**

Wir haben Ihnen, Herr Maier, unter anderem für die Tatsache zu danken, daß Sie sich als ein amtierender Minister einer Diskussion in dieser Breite gestellt haben. Dieses ist bei den Ministern aller Parteien nicht mehr so selbstverständlich. Die Gefahr solcher Diskussionen im intimen Kreise liegt ja darin, daß man sie nicht in der üblichen Weise einfach abtun kann, sondern sich im einzelnen Aussagen stellen muß, die zum Teil unbequem sind.

Nur zwei Bemerkungen von meiner Seite: Das erste betrifft die Ausnutzung der Kapazität der Universität und eine Öffnung der Hochschulen für die fraglichen zehn Jahre, wobei entsprechende Maßnahmen an der Universität zu treffen sind. Gleichzeitig ist das aufzufangen, was zwischen den politischen Parteien kontrovers ist, nämlich einerseits die Frage der finanziellen Stützung von Angeboten aus der Industrie und andererseits die der überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Das ist kein Entweder-Oder, wie es heute in der Öffentlichkeit und zwischen den Parteien dargestellt wird, sondern ein Sowohl-als-auch im Hinblick auf die Notsituation der kommenden Jahrgänge. Hinzu kommt drittens die systematische Nutzung der berufsbildenden Vollzeitschulen. Alle drei Elemente, die zwischen den Parteien kontrovers sind, werden wir anwenden müssen. Hier läuft die politische Diskussion zwischen den Parteien an der Notlage etwas vorbei.

Mein zweiter Punkt betrifft Ihre Interpretation der Normbücher, Herr Maier, die in Ihrer Darstellung so quasi zu einem formalistischen Vergnügen geworden sind. Man sollte jedoch sehen, daß hier etwas auf die Schule zukommt, wovon die deutschen Pädagogen, die sonst alles andere als eine verschworene Gemeinschaft sind, nicht umsonst so einhellig warnen. Eine derartige Fixierung wäre überhaupt nur möglich, wenn ihr, wie Herr Zöller sagte, ein echter politischer Entscheidungsprozeß vorausgegangen ist. Mit diesen Normbüchern wird nämlich realiter über politische Grundvorstellungen in den betreffenden Fächern entschieden. Hier sind wirkliche politische Entscheidungen auch in den Parlamenten unumgänglich, selbst wenn dabei die Gefahr entstünde, die mich allerdings gar nicht so schrecken würde, daß dann in Bayern und in Hessen unterschiedlicher Unterricht erteilt wird; das ist nämlich in der Bildungsgeschichte auch schon früher so gewesen.

Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß die Frage der Strukturen und die Frage der Inhalte im Grunde nicht zu trennen sind, obwohl sie natürlich arbeitsteilig diskutiert werden müssen.

Die Diskussion hat immerhin gezeigt, daß niemand sich darauf zurückziehen kann, der andere sei schuld - das gilt für Kultusminister und Wissenschaftler, Arbeitgeber und Gewerkschaften gleichermaßen. Es ist dringend notwendig, die Kooperation zwischen allen Beteiligten zu verstärken.



Dabei geht es nicht um die Erzielung eines Konsensus. Ich bin mit Ihnen einig, Herr Maier, daß ein Konsensus etwa in Fragen der Bildungsinhalte weder möglich noch wünschenswert ist. Auf der anderen Seite meine ich, daß ein Konsensus überfällig und auch möglich ist, wenn es darum geht, mit ganz konkreten Dingen fertigzuwerden, etwa mit dem Problem, wie wir die nächsten Jahrgänge auffangen können.

Zu Herrn Körber möchte ich sagen: Vielleicht haben Sie aus dieser Diskussion den Eindruck gewonnen, daß die Bildungspolitiker zwar wie die Artisten in der Zirkuskuppel bei Alexander Kluge "ratlos" sind, daß sie aber vor Problemen stehen, deren politische Relevanz so brennend ist, daß man die Gelegenheit, die uns hier geboten wurde, dankbar genutzt hat.

### **Körber**

Es ist nicht Sinn und Zweck der Bergedorfer Gesprächskreise - und bei den stets kontrovers zusammengesetzten Teilnehmerrunden ist das auch gar nicht möglich;-; die unterschiedlichen Standpunkte zu den Kernfragen in unserer Gesellschaft auf einen politisch verwertbaren gemeinsamen Nenner zu bringen. Uns geht es vor allem darum, diese Grundprobleme in ihrer Bedeutung für die Entscheidungsprozesse in unserer Republik sichtbar zu machen und Lösungsmöglichkeiten anzudeuten. In diesem Sinne möchte ich zum Abschluß unseres Gespräches versuchen, auf die Fragen, die unser heutiges so heißdiskutiertes Bildungsthema stellte, die Antworten zusammenzufassen, bei denen trotz der vielen auseinanderlaufenden Auffassungen in meiner Sicht eine weitgehende Übereinstimmung feststellbar ist.

Zunächst: Voraussetzung für das Gelingen zukünftiger Bildungspolitik sind eindeutige, für die Öffentlichkeit verständliche bildungspolitische Zielsetzungen und einsehbare Planungen, die eine klare Prioritätensetzung ermöglichen.

Weiterhin ist es unerlässlich, die Bildungsplanung in die allgemeinen volks- und finanzwirtschaftlichen Bedingungen einzupassen, das heißt, finanziell abzusichern und mit den anderen politischen Bereichen abzustimmen.

Nach jahrelangem Vorrang des allgemeinbildenden Schulwesens und des Hochschulbereiches brauchen wir jetzt eine Konzentration auf die Berufsbildung, um den gegenwärtigen Engpaß im berufsbildenden Schulwesen und die Strukturschwächen in der betrieblichen Ausbildung zu überwinden. Die dafür benötigten finanziellen Mittel sind nicht zusätzlich verfügbar; sie müssen durch Umschichtung in anderen Bildungssektoren freigemacht werden.

Bildung und Beruf hängen eng zusammen. Die Abstimmung von Ausbildungssystem und Beschäftigungssystem bereitet jedoch große Schwierigkeiten, weil Prognosen über die Entwicklung der Beschäftigungsstrukturen mit hoher Unsicherheit belastet sind. Aus diesem Grunde ist eine Bedarfsplanung im Berufsfeld sehr problematisch.

Ausbildungssystem und Berechtigungssystem sind in den vergangenen Jahren immer stärker gekoppelt worden. Hier ist wieder eine schrittweise Entkoppelung anzustreben. Das heißt, der "Flaschenhals", den das Abitur für alle Berechtigungen darstellt, muß abgebaut werden. Insbesondere ist einer stärkeren Akademisierung der Berufswelt Einhalt zu gebieten. Es bedarf fließender Übergänge von der beruflichen bis zur Hochschulbildung.

Der Staat hat die Aufgabe, Eingangsvoraussetzungen und Laufbahnregelungen im öffentlichen Dienst zu ändern, damit Leistungsgesichtspunkte für die im öffentlichen Dienst Beschäftigten zur Anwendung kommen können.

Gerade ein Land wie die Bundesrepublik Deutschland kann für die Zukunftssicherung auf ein hohes Ausbildungsniveau seiner Arbeitskräfte nicht verzichten. Deshalb ist dafür Sorge zu tragen, daß die Zahl der Unqualifizierten, die ohne jede Ausbildung sind, weiter reduziert wird. Es wird nicht bestritten, daß die am wenigsten Qualifizierten die geringste Chance auf einen Arbeitsplatz haben.

Zur Behebung der Jugendarbeitslosigkeit sind kurzfristige Maßnahmen zu treffen. So ist allen Jugendlichen ein Ausbildungsplatz zur Verfügung zu stellen, auch wenn damit keine Garantie auf einen Arbeitsplatz verbunden sein kann. Außerdem sollte in allen Bundesländern das Berufsgrundschuljahr als 10. Schuljahr eingeführt werden.

Abweichend von den in diesem Gespräch getroffenen Feststellungen bin ich der Auffassung, daß wir, so wie wir bei der Währungsreform die Rationierung abgeschafft haben, jetzt auch den Mut haben sollten, den Numerus clausus an den Hochschulen - von wenigen Ausnahmen abgesehen - aufzuheben. Das wird für eine Übergangsphase zunächst zweifellos einen unkontrollierbaren Stau zur Folge haben. Je mehr in der breiten Öffentlichkeit deutlich gemacht wird, daß in Zukunft ein

Facharbeiter bessere Existenzchancen hat als ein Akademiker, desto stärker wird sich die Nachfrage nach Hochschulplätzen reduzieren.

Der mögliche Einwand, in Frankreich, wo es keinen Numerus clausus gibt, würden die Schwierigkeiten an den Hochschulen auch nicht gemeistert, sollte uns - und damit meine ich weniger die Bürokraten als vielmehr die Politiker - von einem solchen Versuch nicht abhalten; denn die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Nebenbedingungen sind in unserer Republik; ganz andere. Mit der Abschaffung des Numerus clausus werden der unzumutbare Leistungsdruck, die Streßerscheinungen in Schulen und Hochschulen und der damit in unserer Gesellschaft bewirkte Schwund an Loyalität bei den Examensvorbereitungen aufgehoben.

Die Hochschulsituation sollte darüber hinaus durch die Einführung von Kurzstudiengängen und Regelstudienzeiten weitgehend entspannt werden.