Zeitschrift: Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie = Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss journal of philosophy

Herausgeber: Schweizerische Philosophische Gesellschaft

Band: 34 (1974)

Artikel: Zur Philosophie der aktuellen Revolution des Erziehungswesens

Autor: Lübbe, Hermann

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-883229

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

pulation», elles sont inséparables de la condition humaine. Sans elles, il n'y aurait pas d'hommes et, par conséquent, pas d'avenir, pas de changements accomplis humainement; il n'y aurait ni choix, ni histoire, ni sens.

Ces vérités ont été oubliées, notamment par nos «sciences» humaines, qui ne sont pas proprement des sciences, même si elles contiennent des éléments scientifiques. Elles ont été gonflées et sophistiquées. Une des conséquences en est que les jeunes descendent dans la rue en réclamant «le bonheur tout de suite». On semble oublier qu'avant les sciences humaines d'innombrables poètes, philosophes, moralistes et psychologues du passé ont souligné ce fait fondamental: le bonheur n'est pour l'homme qu'une visée. Quand il le saisit, ce n'est déjà plus le bonheur parce que l'homme tend déjà vers autre chose. Platon ne faisait-il pas d'Eros le fils aussi du manque, et pas seulement de la plénitude?

Il importe que les philosophes rappellent ces vérités élémentaires oubliées de nos jours. Elles ont une incidence sur les programmes d'études des écoles et des universités, sur le rapport des maîtres avec les élèves, sur les conditions de l'enseignement, comme d'ailleurs sur tout l'ensemble de la vie individuelle et collective.

En conclusion, j'affirme que la réflexion philosophique est indispensable dans le monde d'aujourd'hui. Elle doit nous empêcher de sombrer dans une superstition scientifique qui est le contraire de la science, et qui cache les vérités de la condition humaine.

ZUR PHILOSOPHIE DER AKTUELLEN REVOLUTION DES ERZIEHUNGSWESENS

von Hermann Lübbe

I.

Der Bedarf an Philosophie wächst mit dem Tempo des sozialen Wandels und des ihn heute primär bedingenden wissenschaftlich-technischen Progresses. Die Leistungskraft der elementaren Orientierungssysteme, die unser Wirklichkeitsverhältnis stabilisieren, nimmt ab, wenn die Wirklichkeit sich gleichsam unter der Hand ändert. Die Folge sind Orientierungskrisen, und Orientierungskrisen provozieren

Philosophie, das heißt: sie erzeugen den Zwang, unsere Orientierungen, die sich auf die Welt von gestern bezogen, auf die heutigen und voraussehbar morgigen Verhältnisse einzustellen.

Die Philosophie, sofern sie diese Funktion der Lösung von Orientierungskrisen erfüllt, hat unter Bedingungen sich beschleunigenden sozialen Wandels Konjunktur. Sie hat also heute Konjunktur.

Im scheinbaren Widerspruch zu diesem Bestand steht die Tatsache, daß die professionelle akademische Philosophie der Philosophischen Institute und Seminare eher in den Aufmerksamkeitsschatten der herrschenden intellektuellen Interessen geraten ist. Wie erklärt sich dieser Widerspruch und wieso ist es ein scheinbarer Widerspruch? Meine Antwort ist: Die akademische Philosophie ist nicht deswegen von kultureller Isolation bedroht, weil Philosophie immer weniger nachgefragt würde, sondern gerade umgekehrt deswegen, weil sie der steigenden Nachfrage quantitativ und fachlich nicht mehr gewachsen ist. Entsprechend ereignet sich heute der philosophische Prozeß weithin außerhalb der professionellen akademischen Disziplin "Philosophie", nämlich dort, wo man von Orientierungskrisen unmittelbar sich bedroht oder betroffen findet, das heißt vom Ort der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Praxis – in der Esoterik der fachwissenschaftlichen Grundlagenerörterungen einerseits und in der Exoterik der öffentlichen moralischen und politischen Orientierungsdebatten andererseits. Die professionelle Philosophie ist wie nie zuvor mit der Tatsache einer außerhalb ihrer seminaristischen Disziplin stattfindenden Philosophie konfrontiert. Wie sollte die professionelle Philosophie dieser Tatsache begegnen? Auf diese Frage will ich zwei Antworten geben. Erstens muß sich die akademische Philosophie wieder in größere Nähe zu den Fachwissenschaften begeben, insbesondere zu den Fachwissenschaften jenseits der historischen und philologischen Disziplinen, in deren Ensemble sie sich heute aus nur partiell triftigen Gründen zumeist befindet, das heißt sie muß Mitsprache – oder doch Mithörkompetenz insbesondere in bezug auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen einerseits und die sozial- und handlungswissenschaftlichen Disziplinen andererseits gewinnen oder auch wiedergewinnen. – Zweitens muß die Philosophie wieder öffentlichkeitsfähiger werden, das heißt sie muß sich auf die tatsächlich vorhandenen öffentlichen Orientierungsdefizite beziehen und sich zur Teilnahme an den öffentlichen Orientierungsdebatten befähigen.

In der Konsequenz dieser Forderung möchte ich jetzt einige zentrale Elemente der Philosophie thematisieren, in deren Orientierungshorizont sich die aktuelle Evolution oder auch Revolution des Erziehungswesens institutionell und wissenschaftlich vollzieht.

Ich beginne, zur Ernüchterung, mit drei Hinweisen auf Tatsachen, die uns deutlich machen können, daß die Teilnahme der akademischen Philosophie an dieser pädagogischen und erziehungspolitischen Entwicklung zur Zeit rückläufig ist.

1. Die Pädagogik als Wissenschaft hat sich, wie andere Sozial- und Handlungswissenschaften vor ihr, aus dem institutionellen Zusammenhang der akademischen Philosophie emanzipiert. Noch in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts war, in der Zuständigkeitsbeschreibung akademischer Lehrstühle, die Doppelkompetenz von Philosophie und Pädagogik gewöhnlich. Inzwischen ist sie historisch geworden und kommt gegenwärtig nur noch in Ausnahmefällen vor. Die Geschichte der Erziehungsphilosophie, die vor kurzem noch den größeren Teil des Lehrangebots in der akademischen Pädagogik ausmachte, ist an den Rand gerückt und handlungsnahe Empirie ins Zentrum der Erziehungswissenschaften. Die Philosophie erscheint im Curriculum des pädagogischen Fachstudiums unter diesem ihrem traditionellen Namen kaum noch. Dagegen ist von Wissenschaftstheorie, von Ideologiekritik, von logischer Propädeutik die Rede.

2. Die Reformen der Lehrerausbildung haben die Stellung der Philosophie in der Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens geschwächt. In vielen Ländern ist die Philosophie aus dem Katalog jener Disziplinen verschwunden, durch deren Studium sich der angehende Lehrer über seine fachwissenschaftlichen Qualifikationen hinaus als Pädagoge qualifizieren soll. Auch im Katalog dieser Fächer dominieren heute die Sozial- und Handlungswissenschaften von der Psychologie über die Soziologie bis zur Politikwissenschaft.

3. Auch die Reformen des Schulunterrichts verdrängen die Philosophie tendenziell. Im Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von Morgen, der zu Händen der schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren erstattet worden ist, erscheint die Philosophie nur noch im Unterricht der sogenannten Studienstufe, das heißt im Unterricht der zwölften und dreizehnten, abschließenden gymnasialen Schuljahre, und zwar lediglich als ein Wahlfach, das unter siebzehn anderen gewählt werden kann. Dabei ist es bezeichnend, daß hier die Philosophie unter den Fächern einer

Fächergruppe erscheint, die mit der «sozialen Umwelt» bekanntmachen sollen. Das Angebot der Philosophie konkurriert hier mit Angeboten der Geschichte, der Staatskunde, der Betriebswirtschaft, der Volkswirtschaft, der Psychologie und der Sozialkunde. Es wäre interessant zu wissen, was bei einem solchen Angebot einen Schüler heute veranlassen könnte, in der Absicht, mit seiner sozialen Umwelt sich bekanntzumachen, sich für einen Unterricht in Philosophie zu entscheiden.

II.

Nach dieser kleinen Reihe von Indizien fortschreitender pädagogischer Unzuständigkeit der professionellen Philosophie, die sich lange fortsetzen ließe, möchte ich jetzt ankündigungsgemäß mit einigen elementaren Hinweisen den Orientierungshorizont markieren, in welchem sich der aktuelle erziehungspolitische Prozeß vollzieht. Mein Thema ist somit die Philosophie dieses Prozesses, die in der wissenschaftlichen und politischen Öffentlichkeit herrscht und so diesen Prozeß ermöglicht und treibt.

Zunächst charakterisiere ich den erziehungspolitischen Prozeß durch zwei Hoffnungen, die zugleich auch den Enthusiasmus erklären, der nicht wenige unter denen erfüllt, die ihn gegenwärtig vollbringen.

Die erste Hoffnung, ja Erwartung ist die, es werde durch Reformen des öffentlichen Bildungswesens möglich sein, Gleichheit der Bildungschancen, die als formelle Rechtsgleichheit zumeist längst besteht, nun auch mit sozialer Effektivität herzustellen. – Es liegt auf der Hand, wieso gerade *diese* Hoffnung in fortgeschrittenen Industriegesellschaften sich entzünden und alsbald in konkrete politische Forderungen sich umsetzen mußte. Helmut Schelsky hat diesen Zusammenhang hart und treffend gekennzeichnet, indem er die Schule eine Institution nannte, die Sozialchancen verteilt. Insoweit das zutrifft, wird die Gleichheit der Bildungschancen zur Gleichheit im Wettbewerb um Sozialchancen, und die Erfahrung des unverschuldeten Mangels an Gelegenheit, an diesem Wettbewerb teilzunehmen, wird politisch brisant.

Es ist Sache der pädagogischen Experten und nicht der Philosophen, im praktischen Detail darzutun, mit welchen pädagogischen und institutionell-organisatorischen Maßnahmen und Mitteln man zur Verwirklichung gleicher Bildungschancen tatsächlich beitragen kann. Nur

zum Zweck der Erinnerung an Bekanntes nenne ich als Beispiel drei Fronten, an denen heute der Kampf um die Verwirklichung gleicher Bildungschancen in erster Linie gekämpft wird. Zunächst: Indem vor allem Entwicklungspsychologie und Motivationspsychologie uns gelehrt haben, daß die Lernfähigkeit des Kindes längst vor dem Eintritt ins schulpflichtige Alter sich aufbaut und festigt, muss man durch Einrichtungen vorschulischer Erziehung auszugleichen versuchen, was vielen, wenn nicht den meisten Kindern aus schichtsspezifischen Gründen an einschlägiger familiärer Mitgift fehlt. Sodann: Indem die Bildungssoziologie uns gelehrt hat, daß das herkömmliche, vertikal gegliederte Schulwesen in bezug auf die soziale Schichtenzugehörigkeit der Kinder höchst selektiv wirkt, muß man kompensatorisch die wechselseitige Durchlässigkeit der schulischen und auch nachschulischen Bildungseinrichtungen tunlichst verbessern, und international gelten heute vielfach die sogenannte Gesamtschule und darüber hinaus die Gesamthochschule als die schulorganisatorische Entsprechung zu diesem Erfordernis. Schließlich: Indem die Lehrplanforscher uns nachweisen, daß die herkömmlichen schulischen und auch akademischen Curricula diejenigen benachteiligen, die ungeachtet ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit durch das sozio-kulturelle Oberschichtenmilieu nicht geprägt sind, ergibt sich als naheliegende Konsequenz, die Curricula so zu ändern, daß die Chance zur Teilnahme an ihnen sich zu den schichtsspezifischen Milieuprägungen möglichst indifferent verhält.

Abermals ist es Sache der pädagogischen Experten und nicht der Philosophen, die *zweifelnde* Frage im einzelnen zu beantworten, wieweit man durch Maßnahmen der Curriculumreform, durch Bildung von Gesamtschulsystemen und durch Einrichtungen vorschulischer Erziehung tatsächlich Gleichheit der Bildungschancen herstellen kann. Die pädagogischen Experten haben denn auch solche zweifelnde Fragen längst gestellt, und sie wissen selbst längst am besten, daß auch in der Gesamtschule, was immer sonst sich zu ihrem Nutzen und Nachteil sagen läßt, die soziale Schichtung der Gesellschaft nicht verschwindet, vielmehr in den Leistungsgruppen sich spiegelt und wiederholt.

Skepsis, die auf dieser Ebene argumentiert, betrifft die pädagogischen und organisatorischen Mittel, über die die Fachleute sich verständigen müssen. Aber diese Skepsis läßt die Geltung des Ziels gleicher Bildungschancen für alle unberührt. Die Hoffnungen und Er-

wartungen, die sich an dieses Ziel knüpfen, ergeben sich zwingend aus den Bedingungen hochentwickelter, mobiler Wachstumsgesellschaften und müssen praktische Leidenschaft der Beteiligten und der Betroffenen herausfordern. Welche Fortschritte auf dieses Ziel hin trotz aller Hemmnisse möglich sind – das ist auch für Außenstehende immer wieder einmal eindrucksvoll. Aus der Fülle des statistischen Materials, das in diesem Sinne Eindruck machen kann, zitiere ich ein einziges Beispiel. Als im Jahre 1963 mit dem Bau der Ruhr-Universität Bochum begonnen wurde, waren im Durchschnitt weniger als 7% der deutschen Studenten Arbeiterkinder. Zehn Jahre später, als an dieser Universität bereits zwanzigtausend Studenten immatrikuliert waren, war die Anzahl der Arbeiterkinder unter ihnen auf weit mehr als das Doppelte des alten Durchschnitts angestiegen. Das ist ein, wie mir scheint, eindrucksvolles Beispiel eines allgemeinen Trends, der nicht in allen seinen weitreichenden Folgen und Nebenfolgen bereits übersehbar ist, gegen den sich aber öffentlicher Widerspruch oder gar Widerstand nicht mehr erheben kann.

Zweitens möchte ich den aktuellen erziehungspolitischen Prozeß durch den Enthusiasmus der Erwartung charakterisieren, daß wir nun zum ersten Mal in der Geschichte der menschlichen Zivilisation drauf und dran sind, das menschliche Leben in seiner Totalität pädagogisch zu integrieren. Man lernt nie aus – so lautet ein alter Gemeinplatz. Was er besagt, gewinnt eine gänzlich neue Qualität, indem lebenslanges Lernen nunmehr veranstaltet und zur Institution wird, so daß wir von den beruflichen Fortbildungskursen über die akademischen Kontaktstudien bis hin zu den geriatrienahen Volkshochschulkursen für Pensionäre und Rentner zu keiner Zeit unseres Lebens mehr aus pädagogischer Zuständigkeit und Verantwortung entlassen sind.

Es scheint mir nicht zweifelhaft, daß der jugendbewegte Glanz, der heute die erziehungspolitische Szene erhellt, mit diesem Niederreißen der Grenzen pädagogischer Zuständigkeit am Ende der Schulpflicht zusammenhängt. Das Lernen läßt sich nun nicht mehr nur als ein Vorgang beschreiben, durch den die Jüngeren lernen zu sein, was die Älteren, die Erwachsenen, bereits sind. Vielmehr gilt das Lernen jetzt als ein Vorzug, an dem teilzuhaben die Älteren zu ihrem eigenen Nutzen wieder lernen müssen. Wo diese Idee eines institutionell abgesicherten lebenslangen Lernens kulturell herrschend wird, muß sich das Verhältnis der Generation zueinander tiefgreifend verändern. Es

ist plausibel, daß die Pädagogen diese Veränderung als einen *Fortschritt* feiern. Der Bereich ihrer Zuständigkeit dehnt sich immerhin gewaltig aus und wird umfassend wie der des Arztes oder des Juristen. Damit ist auch der alte Kampf der Lehrer, als Absolventen der unteren Fakultät, um ein Maß sozialer Anerkennung, das dem traditionellen Ansehen der Absolventen der oberen Fakultäten adäquat ist, erfolgreich bestanden.

Die anwachsende Abhängigkeit unserer sozialen und kulturellen Existenz von pädagogischen Prozessen der Bildung und Fortbildung ist ein objektiv begründeter Bestand, und entsprechend muß man in der Tat die Anstrengungen würdigen, die gegenwärtig unternommen werden, dem lebenslang anwachsenden Bedarf an Bildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten endlich auch institutionell zu entsprechen. Der Vorschlag einiger Studenten, eingedenk der rasch absinkenden Halbwertszeit wissenschaftlicher Ausbildung die Gültigkeitsdauer akademischer Diplome zeitlich zu begrenzen und ihre Verlängerung an erfolgreich bestandene Nachprüfungen zu binden, war gewiß als eine ironische Provokation gemeint. Daß die Reaktion sich allerdings nicht nur in ironischen, sondern auch in empörten Kommentaren zeigte, läßt erkennen, daß die Provokateure in der Tat zielsicher einen wunden Punkt berührt hatten. Die Trennung von Schule und Leben, an deren Grenzlinie die «Reife» erteilt wird, wird unscharf. Auch dieser Vorgang ist in seinen Folgen und Nebenfolgen kaum schon absehbar. Aber seine Notwendigkeit liegt zutage, und das macht die pädagogische Feier der Fortschritte plausibel, die dieser Notwendigkeit zu entsprechen versuchen.

Drittens schließlich läßt sich die aktuelle Erziehungsrevolution durch die Hoffnung charakterisieren, die lebenslang zuständigen Einrichtungen des Bildungswesens könnten zu Örtern neuer Erzeugung und Konfirmation moralisch praktischer Zielgewißheit werden, nachdem in vielen modernen Wachstumsgesellschaften die Zielgewißheit ihrer Bürger offensichtlich abnimmt und das Maß der Selbstzweifel anwächst. Weltweit, von Kalifornien über Japan bis nach Dänemark, sind Bildungsinstitutionen, die Universitäten in erster Linie, zu Örtern moralisch-politischer Gesellschaftskritik geworden. Die internationale neue Jugendbewegung hat zwar den aktuellen pädagogischen Prozeß nicht ausgelöst, ja sie hat ihn auf der technisch-organisatorischen Ebene eher behindert; aber sie hat ihn mit einem eigentümlichen Pathos erfüllt, das der moralischen Sensibilität entspricht, die in der

neuen Jugendbewegung kultiviert wird und die es immer noch anwachsenden Teilen der sich bildenden Jugend unerträglich erscheinen läßt, in die Gesellschaft, so wie sie ist, sich einfügen zu sollen. Es ist längst nicht mehr möglich, den akademisch-intellektuellen Kultus der Kritik, ja der Verweigerung als Protuberanz eines irrationalen Unbehagens an der modernen Zivilisation abzutun. Die Grenzen des technisch-industriellen Fortschritts sind ja inzwischen vermessen, und man akzeptiert, daß es so, wie es zur Zeit geht, nicht auf Dauer weitergehen kann.

Eben das aber besagt, daß wir in wachsendem Maße auf Menschen angewiesen sind, die gelernt haben, gegen den Zug der Zeit, gegen die herrschenden Tendenzen, gegen den Strich der Entwicklung zu denken, und es ist plausibel, daß solche Kultur der Kritik sich zuerst in den Bildungsinstitutionen entwickelt und daß man in diesen bemüht ist, diese Kultur der Kritik auf Dauer zu stellen. In einer Gesellschaft, die ihrer Sache sicher wäre, würden sich auch die Bildungseinrichtungen nicht in Distanz zu dieser Sache befinden. Daß sie es heute aber teilweise tun, ist nur als Reflex der Identitätskrise deutbar, in der sich die moderne Gesellschaft befindet, und alsdann kann es, wie zum Beispiel im deutschen Bundesland Hessen, dahinkommen, daß die schulische Gesellschaftslehre über ihre Funktion der Belehrung der Schüler über die Gesellschaft hinaus zur Instanz der Belehrung der Gesellschaft durch die Schule sich entwickelt. Dadurch gelangt natürlich der Pädagoge, sekundär auch der Schüler, in eine Rolle, die ihnen bislang nicht zustand, nämlich in die Rolle gesellschaftskritischer Besserwisser, und die Schule wird zum Ort einer Kultur der Distanzgefühle. – Es ist nötig und es ist leicht, solchen hypertrophen Anspruch der Schule zu kritisieren. Wichtiger ist die Einsicht in die Gründe dieses Anspruchs. Er läßt sich erklären als der Reflex einer Krise der Selbstgewißheit hochkomplexer Wachstumsgesellschaften, sofern sie zugleich, unabhängig von dieser Krise, durch einen permanenten Funktionszuwachs der pädagogischen Institutionen charakterisiert sind.

III.

In einem zweiten Durchgang möchte ich jetzt einige *skeptische Anmerkungen* zu den Hoffnungen machen, durch die ich die Philosophie, die der aktuellen erziehungspolitischen Bewegung zugrunde liegt, charakterisiert habe. Ich möchte dabei das Ziel sozial effektiver

Gleichheit der Bildungschancen, an das sich diese Hoffnungen in erster Linie knüpfen, nicht in Frage stellen. Der kritische Punkt, auf den ich aufmerksam machen möchte, ist der, daß die öffentlich allgemein anerkannte Forderung nach Herstellung der Gleichheit der Bildungschancen nur dann eine widerspruchsfreie Forderung ist, wenn auch die Folgen ihrer Verwirklichung anerkannt und gewollt sind. Welches sind diese Folgen? Die allgemeine Antwort lautet: In jedem sozialen System produziert realisierte Chancengleichheit nicht ein Weniger, sondern ein Mehr an Ungleichheit, und mit den Spannungsfolgen dieser Ungleichheit gilt es fertig zu werden. Man erkennt diesen Zusammenhang, wenn man sich erinnert, daß auch mit den klassischen politischen Gleichheitsforderungen, sofern sie ideologisch konsistent begründet wurden, stets die Einforderung einer Differenzierungschance verbunden war. Exakt in diesem Sinne entsprach der Forderung nach bürgerlicher Rechtsgleichheit der Individualismus der bürgerlichen Kultur. Die Gleichheit des Rechts, als Forderung polemisch gegen einen historischen und politischen Zustand des legitimen Privilegienbesitzes gerichtet, verstand sich in ihren klassischen Begründungen stets und ausdrücklich als Forderung nach Herstellung eines egalitären Rechtsbodens zum Zweck uneingeschränkter Entfaltung der individuellen Kräfte und Fähigkeiten. Der Effekt war, im sozialen Vermittlungszusammenhang, der einer extremen gesellschaftlichen Differenzierung, und genau diese Differenzierung gehört denn auch tatsächlich zu den historisch beispiellosen Charakteristika der sogenannten bürgerlichen Gesellschaft.

Die sozialistischen und, in der Überbietung, kommunistischen Gleichheitspostulate haben diesen sozialsystemtheoretisch zwingenden Zusammenhang *nicht* dementiert. Sie setzen ihn voraus und nehmen ihn auf. Die Menschen sind verschieden – dieser ebenso triviale wie richtige Satz ist das auch in den sozialistischen und kommunistischen Theorien als selbstverständlich unterstellte anthropologische Axiom politischer Gleichheitsforderung. In der Gleichheitsforderung sozialistischer Theorie bedeutet das bekanntlich die Forderung nach Beseitigung der nach der Herstellung bürgerlicher Rechtsgleichheit noch verbliebenen faktischen, polit-ökonomischen Privilegien, die die Gleichheit der Chancen freier Entfaltung individueller Kräfte und Fähigkeiten einschränken, während der Kommunismus, in theoretischer und historischer Überbietung des sozialistischen Egalitarismus, der Name eines gesellschaftlichen Zustands ist, in welchem die Gleich-

heit der Chancen aller Menschen realisiert ist, sich in derjenigen Differenzierung ihrer Natur frei entfalten zu können, die noch elementarer ist als die Differenzierung menschlicher Fähigkeiten, und diese elementarste Differenzierung, die der kommunistische Egalitarismus möglich zu machen verheißt, ist die Differenzierung der Menschen nach den Unterschieden ihrer entwickelten Bedürfnisse.

Das ist der allgemeine ideologiehistorische Horizont, in dem man nun auch die Forderung nach Herstellung gleicher Bildungschancen, der ja von links bis rechts heute zugestimmt wird, einbeziehen muß. Die Differenzierung, die sich unter der Voraussetzung gleicher Bildungschancen soll entfalten können, ist natürlich die Differenzierung unserer kreativen Fähigkeiten. Wer die Gleichheit der Bildungschancen will, muß diese Differenzierung wollen. Das ist aber, wie mir scheinen will, nicht mehr selbstverständlich. Je mehr die moderne Gesellschaft zu einer Bildungsgesellschaft sich entwickelt, um so strenger sind im statistisch nachweisbaren Durchschnitt mit dem schulischen Erfolg die Prämien von Sozialchancen verknüpft. Entsprechend ist die Forderung nach Herstellung gleicher Bildungschancen, sofern sie konsistent erhoben wird, identisch mit der Anerkennung der Legitimität unterschiedlicher Sozialchancen, die entsprechend dem unterschiedlichen Glück, das wir in der Schule machen, zugeteilt werden. Und diese Anerkennung der Legitimität sozialer Differenzierung eines Chancengleichheit gewährleistenden Bildungssystems hängt, soweit ich sehe, am Konsens über die Notwendigkeit von Leistungen, zu denen wir uns in individuellen Bildungsprozessen qualifizieren. Die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen gehört zu einem sozialen System, das die Leistung entsprechend bildungspolitisch freigesetzten Fähigkeiten als Bedingung seiner Selbsterhaltung fordert.

Dieser systemtheoretisch zwingende Zusammenhang ist, wie man weiß, in den sozialistischen Ländern generell anerkannt. In den liberalen Gesellschaften ist dagegen die Geltung des Zusammenhangs von bildungspolitischer Chancengleichheit und legitim eingeforderter, individuell differenzierter Leistung brüchig geworden. Der Forderung nach Herstellung bildungsmäßiger Chancengleichheit widerspricht öffentlich niemand. Aber die zur Konsequenz dieser Forderung gehörige Idee einer sozialen Differenzierung nach Leistungskriterien ist fragwürdig geworden. Auch diesen Vorgang kann man natürlich plausibel finden. Es gibt gute Gründe für die Annahme, daß das Maß

an differenzierender Leistungszumutung, dem der Mensch der modernen Gesellschaft sich ausgesetzt findet, ein unzumutbares Maß geworden ist. Aber das ist hier nicht das Thema. Das Thema ist die Konsequenz des geschilderten Zusammenhangs, den man nicht einseitig aufheben kann. Eine Bestätigung für die Konsequenz dieses Zusammenhangs ist die in der Publizistik als Sensation vermerkte Tatsache, daß neuerdings konsequente Pädagogen im Protest gegen eben diesen Zusammenhang konsequenterweise nicht nur die Leistung, sondern auch die Schule in Frage stellen und, wie bei Illich, die Entschulung der Gesellschaft gefordert haben.

Die leistungsdifferenzierenden Folgen einer chancengleichen Schule können eben nur Anerkennung finden, sofern die Schule, sofern das Bildungssystem überhaupt in seinen Repräsentanten sich im ganzen mit der leistungfordernden Gesellschaft identifiziert, deren Moment sie sind. Die Krise der Schule, von der heute gesprochen wird, ist ja in ihrer Substanz nicht eine Krise aus Gründen immer noch unzureichend realisierter Gleichheit der Bildungschancen, die sie gewähren sollte. Sie ist eine Krise aus Gründen eines sich ausweitenden Unwillens ihrer Repräsentanten, daß die Schule eine Schule für diese Gesellschaft sein solle. Die Krise der Schule ist in Wahrheit eine Krise der Zustimmung der modernen liberalen Gesellschaft zu sich selbst. Sie ist eine Krise ihrer Identität und Zukunftsgewißheit.

Eine zweite Analyse in skeptischer Absicht möchte ich an die Idee des lebenslangen Lernens knüpfen. Die Feier der beginnenden Institutionalisierung des Life-Long-Learning ist ein besonders eindruckvolles Beispiel für den gegenwärtig vielfach beobachtbaren Vorgang, daß als Fortschritt gefeiert wird, was angemessener als Reaktion auf prekäre Nebenfolgen längst stattgefundenen Fortschritts beschrieben werden sollte. Überhaupt ist ja die traditionelle, der Aufklärung entstammende Legitimationsantithetik von Tradition und Fortschritt in den hochkomplexen modernen Wachstumsgesellschaften gegenstandslos geworden; denn diese leiden weniger an Schwierigkeiten, fälligen Fortschritt gegen den Widerstand residualer Traditionen durchzusetzen, als eben an den Nebenfolgen eines Fortschritts, der ungehemmt längst stattfindet. Es ist nicht eine Frage bloßer Ausdrucksweise, sondern eine Frage zweckmäßiger Unterscheidungen, ob wir, was uns instand setzt, die Last der Nebenfolgen des Fortschritts zu tragen, seinerseits dem Fortschritt zurechnen wollen. Ich halte das für unzweckmäßig und entsprechend die Feier der Institutionalisierung des

lebenslangen Lernens als eines Fortschritts für ein Mißverständnis. Diese Institutionalisierung ist in der Tat nötig. Aber sie ist nötig als Folge der anwachsenden Schnelligkeit, mit der wir alle in bezug auf immer rascher sich ändernde soziale Lagen zu Desorientierten werden. Das Basisproblem ist das des ohnehin stattfindenden Fortschritts als eines gerichteten sozialen Wandels von anwachsender Schnelligkeit. Jenseits ungewisser Grenzen dieser Schnelligkeit werden soziale Wandlungen bei gleichzeitig anwachsender Kompliziertheit der Abhängigkeitsbeziehungen zwischen ihnen zum Orientierungsproblem. Die Forderung des lebenslagen Lernens, die im übrigen eine wohlbegründete Forderung ist, ist ein Symptom für erreichte Grenzen der Anpassungsfähigkeit unserer bildungsvermittelten, praxisleitenden Orientierungen. Sozialer Wandel wird zum Orientierungsproblem, wo wir an die Grenzen unserer institutionellen und schliesslich individuellen Fähigkeiten gelangen, ein weiteres Plus an Änderungen zu verarbeiten. In schlichten Beispielen der Selbsterfahrung von Schülern im schulischen Lernprozeß heißt das: ich komm' nicht mehr mit. Wenn einige wenige nicht mehr mitkommen, pflegt man anzunehmen, daß es an ihnen liegt. Wenn eine absolut anwachsende durchschnittliche Mehrheit nicht mehr mitkommt, ist man gezwungen anzunehmen, daß es am System liegt. Genau dieser Umschlag der Interpretation ist im Verhältnis zu unserem öffentlichen Bildungssystem eingetreten und bestimmt dieses Verhältnis auf allen Ebenen.

Konkret heißt das beispielsweise, daß die heute sogenannten Curricula auf allen Ebenen verbliebene Züge traditioneller Aufmerksamkeitsunbedürftigkeit rasch verlieren, ausdrücklich begründungsbedürftig und Gegenstand anhaltender Kommissionsarbeit werden. Gleichzeitig wächst die Diskrepanz der Zeitspannen, die benötigt werden für die Umsetzung wissenschaftlicher Innovationen in den akademischen Unterricht einerseits und in den schulischen Unterricht andererseits. Damit werden die Bruchstellen zwischen schulischen und akademischen Curricula zwangsläufig immer größer, und die curriculare Gesamtreform wird zum pädagogisch-kulturpolitischen Dauerthema. Man muß das als Antwort auf die Herausforderung wachstumstempobedingter Orientierungskrisen interpretieren. Diese setzt sich weit bis in den nachakademischen Bereich hinein fort. Der wachstumsbedingten Mobilitätspflicht, in die sich anwachsende Teile der Beschäftigten faktisch genommen sehen, entspricht eben bildungspolitisch jene Entwicklung, in der die Stichwörter «Kontaktstudium»,

«Bildungsurlaub», «Life-Long-Learning», «Intervall-Lernen» etc. gehören. Was sich unter diesen Stichwörtern bildungspolitisch gegenwärtig ereignet, geschieht nicht als sozusagen frei gewollter Fortschritt, sondern unter Zwängen der Neuorientierung in bezug auf die rasche als je zuvor sich verändernden Lebensumstände. Der Last der Erfahrung: «ich komm' nicht mehr mit» sind wir damit in wachsendem Maße auch jenseits der Schule ausgesetzt, und das Alter, für das ja die Forderung einer éducation permanente wohl nur in einiger Modifikation gelten kann, verliert seinen traditionellen, physische Schwäche kompensierenden Vorrang der Ratgeberkompetenz. In dieser existentiellen Spitze bedeutet sozialer Wandel als Orientierungsproblem die Last, im Laufe der Jahre jeweils morgen stets ein wenig mehr von Gestern zu sein, und dieser Bestand ist offensichtlich von allen Elementen, die eine Feier verdienten, frei. Dieser Bestand ist nichts als eine uns alle belastende Nebenfolge ungehemmt längst stattfindenden Fortschritts, und nur so lange dieser Fortschritt immerhin noch seine eigene Tradition kultiviert, bleibt an die früheren Beiträge der Älteren zu diesem Fortschritt zumindest die Wohltat des Nachruhms geknüpft. Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens ist, um es zusammenfassend zu sagen, nicht als ein Fortschritt zu feiern, der endlich die Stagnation residualer bildungspolitischer Traditionen durchbrochen hat. Vielmehr handelt es sich um uns alle belastende Maßnahmen zur kompensatorischen Stabilisierung unserer sozialen Orientierungsfähigkeit unter Bedingungen eines Tempos sozialen Wandels, in der die Fortbildung orientierungsleitender Traditionen immer schwieriger wird.

Wir befinden uns pädagogisch in einer Situation, in der die heute sogenannte Sozialisation sich angemessenerweise nicht mehr als Vorgang der Anpassung und des sich Hineinfindens in eine bestehende soziale Umwelt beschrieben werden kann. Vielmehr ist der Zwang zur Anpassung an ständig sich verändernder Verhältnisse in den pädagogischen Vollzug der Sozialisation selbst eingewandert. Die Differenz zwischen dem, was wir sind, und dem, was wir werden sollten, ist nicht mehr eine aus dritter Position sicher zu bestimmende Größe. Das Selbstfindungsproblem hat sich entsprechend verschärft, und die heute sogenannte Identität wird in allen einschlägigen Wissenschaften thematisiert, indem die Konfrontation mit Identitätskrisen zum pädagogischen Regelfall wird. Die Orientierungssicherheit, die eine unverständlich komplex gewordene Gesellschaft an-

wachsenden Änderungstempos nicht mehr bietet, wird kompensatorisch durch die Kritik an ihr zurückgewonnen, und die Einrichtungen unseres Bildungswesens bieten sich an als Stätten der gesellschaftskritischen Dauerreflexion, die in der Form der Negation die Sicherheit wieder herstellt, die in der Form der Identifikation immer schwieriger zu gewinnen ist.

Das ist, überkurz formuliert, der allgemeine Zusammenhang, der mir erklärt, wieso die internationale neue Jugendbewegung, die mir ein Identitätskrisenphänomen zu sein scheint, den pädagogischen Prozeß unserer Tage durch die Forderung, Erwartung und Hoffnung überlagern konnte, die für fällig gehaltene Erneuerung unserer Gesellschaft aus der Erneuerung der Bildungsinstitutionen zu beginnen.

Zu den Hauptinhalten der Kritik der neuen Jugendbewegung an den vorhandenen Erziehungsinstitutionen gehört bekanntlich der Vorwurf des technokratisch reduzierten Charakters der Ausbildung, die sie anbieten. Diesem Vorwurf soll meine dritte skeptische Analyse gelten.

Der Technokratie-Vorwurf besagt bekanntlich, daß wir heute für die Erbringung wissenschaftlicher und technischer Dienstleistungen ausgebildet werden, ohne zur Beurteilung der Zwecke und Ziele instand gesetzt zu sein, für die wir dann diese Dienstleistungen tatsächlich erbringen. Der Verdacht, ja die Gewissheit breitet sich aus, daß der Prozeß der modernen Zivilisation, für den wir erzogen werden, kein zustimmungsfähiges Ziel hat.

In der Tat verweisen die Exponentialkurven, als die sich vielfältige Verlaufstendenzen des zivilisatorischen Prozesses graphisch niederschlagen, in Richtung absehbarer Katastrophen. Dennoch sind die unleugbar anwachsenden Schwierigkeiten moderner Wachstumsgesellschaften falsch interpretiert, wenn man sie technokratiekritisch als Folgen bornierter, ja ruchloser Zielreflexionsabstinenz interpretiert. Der Fortschritt der menschlichen Zivilisation, die Fortschritte der Wissenschaft und Technik einerseits und damit der Produktivkraft gesellschaftlicher Arbeit andererseits haben seit den klassischen bürgerlichen Fortschrittsdoktrinen des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts stets ihre ausdrückliche Rechtfertigung vor der Instanz der Vernunft gehabt. Die Ziele, von denen man annahm, dass uns der technisch-wissenschaftliche Fortschritt ihnen näher bringe, waren doch stets und überall diese: Befreiung des Menschen vom physischen Zwang schwerster Arbeit, Steigerung der Produktivität, Mehrung des

Wohlstands und durch Mehrung des Wohlstands schließlich Mehrung des sozialen Friedens. Im Horizont solcher Ziele waren die Vollbringer des technisch-wissenschaftlichen Fortschritts nicht zielreflexionsabstinent, vielmehr ihrer Sache gewiß, und die Probleme und Schwierigkeiten, die der jugendbewegten Generation heute die Identifikation mit dieser Fortschrittsgesellschaft bis zur Unmöglichkeit schwer machen, sind entsprechend nicht als Folgen mangelnder Zielgewißheit zu interpretieren, sondern abermals als Nebenfolgen desjenigen Fortschritts, der auf vernünftige Ziele hin längst in Gang war. Das moralische und polit-pädagogische Pathos, das unsere Bildungsinstitutionen heute erfüllt, ist plausibel, und es ist jugendbewegend. Dennoch ist es nicht hilfreich. Denn nicht die großen Perspektiven fehlen uns, nicht der umfassende praktisch-vernünftige Horizont unserer Arbeit ist uns abhanden gekommen. Was uns fehlt, ist, insoweit, nicht eine neue Moral, sondern es sind bessere Technologien zur Beherrschung der Fortschrittsnebenfolgen. Die Gesellschaft aus der Schule heraus zu erneuern – diese pädagogische Hoffnung hat keine Chance der Erfüllung. Prekär ist der Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung nicht, weil ihm zustimmungsfähige Ziele fehlten, sondern weil unsere wissenschaftlichen und technischen und darüber hinaus organisatorisch-politischen Fähigkeiten unterentwickelt sind, die nicht beabsichtigten Neben- und Rückwirkungen des Fortschritts rechtzeitig zu erkennen und dann zu beherrschen. Soweit wir über solche Fähigkeiten verfügten, wäre es im übrigen nicht schwer zu sagen, was wir denn tun sollten.

IV.

In einem kurzen dritten Durchgang möchte ich jetzt abschliessend ein paar Grundsätze, auch Regeln formulieren, die sich nach dieser skeptischen Analyse der pädagogischen Euphorie unserer Tage aufdrängen.

1. Wer aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit die Gleichheit der Bildungschancen einfordert, muß auch der Leistungsdifferenzierung zustimmen, die ihre Konsequenz ist, und damit der Differenzierung in der Prämienzuweisung, die in jedem der uns bekannten hochentwickelten Gesellschaftssysteme der Leistungsdifferenzierung entspricht.

2. Sofern man unterstellt, daß die realisierte Gleichheit der Bildungschancen wirklich zu einer privilegienfreien, das heißt quasi

natürlichen Differenzierung führt, bedürfen wir, um diese natürliche Differenzierung sozial erträglich zu machen, einer erneuerten Kultur der Bewältigung der Kontingenz, in der wir von Natur her mit Vorzügen oder Nachteilen ausgestattet sind. Zur Verdeutlichung füge ich noch an, daß das, was ich soeben Kultur der Kontingenzbewältigung nannte, nichts anderes ist als eine der bei den Soziologen üblich gewordenen Funktionsbestimmungen der Religion.

3. Soweit es richtig ist, daß die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens nicht in sich selbst ein Fortschritt ist, sondern der Versuch einer bildungspolitischen Kompensation unserer anwachsenden Orientierungsschwäche in bezug auf gesellschaftliche Systeme anwachsender Änderungsgeschwindigkeit, legt es sich generell nahe zu vermuten, daß es sich heute nicht mehr darum handelt, den Fortschritt durchzusetzen, sondern ihn aushaltbar zu machen. Die generellen Handlungs- oder Verhaltensmaximen, die dazu beitragen können, will ich konservative Handlungsmaximen nennen, und ich will drei dieser Maximen ausdrücklich nennen: Es sind zugleich auch Regeln, die common sense auf Grundsätze bringen.

3.1 Unter Bedingungen sich beschleunigenden sozialen Wandels gilt es, die praktischen Energien zu konzentrieren auf die Bewahrung des Unverzichtbaren gegen seine gegenwärtigen oder auch vorhersehbar zukünftigen Gefährdungen;

3.2 unter Bedingungen sich beschleunigenden sozialen Wandels hat eine Beweislastverteilungsregel zu gelten, nach der, sei es in der Praxis der Wissenschaft, sei es in der Politik, der Fortschritt begründungsbedürftig ist und nicht die Tradition.

3.3 unter Bedingungen sich beschleunigenden sozialen Wandels ist der Praxis der Katastrophenvorbeugung Priorität gegenüber einer Praxis der Verwirklichung von Utopien einzuräumen.

4. Sofern es richtig ist, dass die Probleme moderner Wachstumsgesellschaften nicht Folgen praktisch-moralischer Ziellosigkeit sind, sondern daß sie vielmehr den Status unbeabsichtigter Nebenfolgen haben, sollten wir unsere Hoffnungen nicht auf die Verkünder neuer Ziele setzen, sondern auf vertrauenswürdige, das heißt effizient ausgebildete Lieferanten von Technologien, die es uns wissenschaftlich, technisch und administrativ erlauben, mit den Nebenfolgen des zustimmungsfähigen Fortschritts fertig zu werden und unsere Potentiale der Steuerung des Fortschritts auf die durchaus bekannten, alten Ziele hin zu erhöhen.