

Kirche und Gesellschaft

Herausgegeben von der
Katholischen Sozialwissenschaftlichen
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 19

Bildung und Beruf – ein Gegensatz?

von Hans Maier

Verlag J. P. Bachem

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ behandelt jeweils aktuelle Fragen aus folgenden Gebieten:

- Kirche in der Gesellschaft
- Staat und Demokratie
- Gesellschaft
- Wirtschaft
- Erziehung und Bildung
- Internationale Beziehungen / Dritte Welt

Die Numerierung der Reihe erfolgt fortlaufend.

Die Hefte eignen sich als Material für Schul- und Bildungszwecke.

Bestellungen sind zu richten an die
Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle
405 Mönchengladbach 1
Viktoriastraße 76

Redaktion:
Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle
Mönchengladbach

Mehr Bildung und bessere Bildung für mehr Menschen – das war die Parole deutscher Bildungspolitik in den sechziger Jahren. Sie war verständlich angesichts des pädagogischen Nachholbedarfs der Nachkriegszeit. Und sie war erfolgreich wie kaum eine andere kulturpolitische Forderung – in allen Ländern, in allen Parteien. Der Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens kam in raschem Tempo in Gang und in seinem Gefolge der Ausbau der Hochschulen. Abiturienten- und Studentenzahlen stiegen von 1965 bis heute in einem in der deutschen Bildungsgeschichte ungekannten Maß. Nie zuvor sind in so kurzer Zeit so viele neue Schulen und Hochschulen errichtet worden. Mißt man die deutsche Bildungspolitik an ihren materiellen Leistungen, an der Zunahme der Baustellen und Planstellen, an der Steigerung der Bildungshaushalte in Bund und Ländern, so kann sich dieses Jahrzehnt getrost mit den zukunftsreichen Zeiten des Humanismus und Neuhumanismus vergleichen.

Doch bald verbreitete sich Mißbehagen. Schneller als erwartet stieß die Bildungsexpansion an ihre finanziellen und organisatorischen Grenzen. Da der Hochschulbereich nicht im Tempo der Sekundarschulen wuchs (er wächst nirgends auf der Welt in diesem Tempo), stand ein Teil der Abiturienten vor verschlossenen Hochschultoren. Plötzlich war die Öffentlichkeit erfüllt von Ängsten und Fragen über einen außer Kontrolle geratenen Bildungsboom. Man klagte über den Niveauverlust der Bildungseinrichtungen und über die Erosion des Leistungsprinzips. Vor allem entdeckte man ein gewichtiges Defizit der vielgerühmten Bildungsexpansion: das Wachstum des berufsbildenden Schulwesens war weit hinter dem des allgemeinbildenden Schulwesens zurückgeblieben. Ja mehr noch: der stürmische Ausbau der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und der Hochschulen hatte dem Ausbau und der Verbesserung der beruflichen Bildung offensichtlich Grenzen gesetzt und Mittel entzogen. Bildung und Beruf waren nur unzureichend aufeinander bezogen worden. Im Zug des Ausbaus allgemeinbildender Einrichtungen hatten sie sich weiter voneinander wegbewegt.

Der Bildungsexpansion lag ein Begriff allgemeiner Bildung zugrunde, der den Blick auf die praktische und soziale Dimension der Bildung verstellte; kein Wunder, daß man den Zusammenhang von Beruf und Bildung immer mehr aus dem Auge verlor.

Daß dies so kam, war nicht zufällig. Die Gründe lagen auf zwei Seiten, im Verständnis der Bildung wie in der Auffassung des Berufs. Vereinfachend kann man sagen, daß der Beruf im Zug der technischen Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg einen Teil seiner pädagogischen Prägekraft einbüßte (womit auch die berufliche Bildung innerhalb des pädagogischen Gesamthaushalts zurücktrat), während auf der anderen Seite die allgemeine Bildung gerade mit fortschreitender Arbeitsteilung an Anziehung gewann, weil sie einem Bedürfnis nach Einheit, „Ganzheit“, humaner

Selbsterfüllung entgegenzukommen schien. An sie heftete sich nunmehr ausschließlich-einseitig die Erwartung auf Selbstbestimmung, Emanzipation des Individuums. Gehen wir dieser Entwicklung in einigen Stichworten nach:

- Die Säkularisierung des Berufsverständnisses hat sich nach dem Zweiten Weltkrieg fortgesetzt. Die religiösen Wurzeln, aus denen das Berufsverständnis jahrhundertlang erwachsen war, sind weitgehend verloren. Berufstätigkeit wird kaum mehr als Erfüllung des göttlichen Auftrages: „Macht euch die Erde untertan!“ gesehen, sondern als Mittel zum Erwerb des Lebensunterhalts.
- Der Beruf steht nicht mehr, wie früher, im Mittelpunkt des Lebens. Arbeitszeitverkürzung und Ausweitung der Freizeit haben neuen Raum zur Entfaltung und damit auch neue Aufgaben gebracht. „Der Beruf wandert vom Zentrum an die Peripherie des menschlichen Lebens“ (Dörschel).
- Technische und wirtschaftliche Entwicklungen nötigen zur Spezialisierung, zum lebenslangen Lernen, nicht selten zum Berufswechsel. Der Mensch bleibt nicht mehr lebenslang in einem – seinem – Beruf. Gleichzeitig wird der Beruf spezialistisch verfeinert, aber auch verengt und damit krisenanfällig. Er „hält“ den Menschen nur noch, wenn entsprechende Mobilitätsbereitschaft vorhanden ist.
- Die soziale (und erzieherische) Dimension des Berufs tritt zurück hinter der individuellen Funktion der Existenzsicherung.

Dies ist die eine Seite, die des Berufs. Auf der anderen Seite, bei der Allgemeinbildung, just der umgekehrte Prozeß:

- Je mehr die Spezialisierung im beruflichen Leben voranschreitet, je mehr der einzelne als Segment in differenzierte Arbeitsvollzüge eingefügt wird und auch in der wachsenden Freizeit immer weniger „zu sich“ kommt – desto stärker werden jene Zonen aufgesucht, die dem Menschen Einheit, Identität, unentfremdetes Dasein versprechen – oder auch nur vorgaukeln.
- Je stärker die komplex gewordene Gesellschaft den einzelnen die Abhängigkeit von allen, das Schwinden unmittelbarer Verfügungsmacht über Raum und Zeit fühlen läßt, desto mächtiger entbindet sie den Traum nach autarker Selbst- und Sinnbestimmung.
- Je intensiver sich Beruf und berufliche Bildung spezialisieren, desto mehr werden Schulen und Hochschulen zu Entwicklungs- und Übungsfeldern einer unspezialisierten, noch nicht arbeitsteilig differenzierten Humanität; mindestens versuchen sie, sich so zu stilisieren.
- Je mehr der Beruf im Formwandel der Gesellschaft seine pädagogisch prägende, stabilisierende Funktion verliert, desto mehr verlagert sich „Bildung“ in den (allgemeinbildenden) Schul- und Hochschulbereich. Und dieser Bereich dehnt sich im gleichen Maß aus, in dem die Phasen beruflicher Praxis kürzer werden und häufiger wechseln.

Im Nachkriegsdeutschland kam hinzu, daß man beim Wiederaufbau des Bildungswesens, begreiflich genug, auf die idealistischen und neuhumanistischen Überlieferungen zurückgriff. Man sah in ihnen einen Widerpart gegen die funktionalistische Tendenz des modernen Lebens. Dabei ging es – wiederum begreiflich – nicht ohne Übersteigerungen und Einseitigkeiten ab. Man bezog Distanz zur Welt der Arbeit, der Geschäfte und Berufe. Allgemeine Bildung erhielt durch Zuordnung zum Bereich der Kultur das Aroma des Geistigen, während berufliche Bildung als Zubehör der „Zivilisation“ ins Licht pragmatischer Zweckbestimmtheit rückte – geeignet allenfalls, Verhaltensweisen und Fertigkeiten zu vermitteln. Der Rückgriff war verständlich. In Krisenzeiten nach Kriegen blüht der Idealismus. Um so erstaunlicher war es, daß die Parolen der Altkonservativen in den sechziger Jahren, als sich die Lebensverhältnisse gefestigt hatten, mit nur geringer Differenzierung von den Wortführern der Neuen Linken übernommen wurden; denn auch diese hatten mit der beruflichen Bildung nichts im Sinn und klammerten sich in der Suche nach politischen Aktionsfeldern ausschließlich an Universitäten und Oberschulen.

Im Kampf um mehr Abiturienten, in der Konzentration auf allgemeine Bildung bei gleichzeitiger Ausblendung der beruflichen Bildung hat die traditionelle deutsch-idealistische Bildungsidee einen letzten Pyrrhussieg errungen. Über diesem Kapitel deutscher Bildungspolitik stand Humboldt, nicht Pestalozzi oder Kerschensteiner. Bildung wurde mit Abitur und Akademikerstatus gleichgesetzt. Ihre berufliche Seite wurde übersehen. Ein individualistischer, theoriebetonter Bildungsbegriff, von wenigen für wenige entwickelt, wurde nivellierend auf die vielen ausgedehnt – mit der Folge, daß man Fähigkeitsunterschiede verkannte, Begabungen schematisch aufs Streckbett der einen und gleichen Theorie zwang und praktische Bildung unentfaltet ließ. Das Ergebnis ist eine mit Fremdsprachen angeereicherte, aber von Schülern entblößte Hauptschule, neben der die Sonderschulen zugenommen haben, ein in seinem Eigenwert eingeschränktes Gymnasium, dessen Bildungsideen im Sekundarschulwesen in kleiner Münze kursieren, Hochschulen, deren Studiengänge eine Tendenz zur Abschließung gegenüber Beruf und Leben zeigen, und eine berufliche Bildung, die ihr Theoriedefizit beklagt, statt sich ihrer Praxisnähe zu rühmen.

Bildung und Beruf – ein Gegensatz? Die Antwort kann nur lauten: Beruf als kulturelle Funktion ist ohne Bildung nicht denkbar. Bildung ist Bedingung für berufliche Leistung in einer differenzierten Berufs- und Arbeitswelt. Der Beruf ist ein soziales Feld, in dem sich Bildung verwirklicht. Bildung erhält durch ihn eine normative Dimension.

Bildung ist weder reines Zubehör einer autonom gedachten „Persönlichkeit“ noch reine Funktion der Gesellschaft, sie umfaßt beides. Sie ist Fähigkeit und Funktion zugleich. Sie ist jene Verfassung, die den Menschen

befähigt, sowohl „sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen“ (Th. Litt); sie ist, mit Jaspers zu sprechen, „Daseinserhellung zum Zweck der Daseinsmeisterung“. Demgemäß ist Bildung kein Privileg spezifischer Institutionen oder Personen. Es gibt den gebildeten (und den ungebildeten!) Akademiker ebenso wie den gebildeten Arbeiter und die gebildete Bäuerin. Eine Binsenweisheit gewiß – aber zugleich eine notwendige Klarstellung angesichts der weitverbreiteten Tendenz, Bildung mit akademischer Bildung gleichzusetzen. Wer seine Persönlichkeit sinnvoll entfaltet in dem Raum und Rahmen, in den er hineingestellt ist – der ist gebildet, nicht mehr und nicht weniger.

Wenn die Sinnerfüllung der Bildung in der Gestaltung des eigenen Lebens liegt (wozu auch das Soziale und damit der Beruf gehören), so wächst dem einzelnen Bildung zu aus seinem Beruf. Bildung als Prozeß, als Vorgang ist nicht gebunden an die Schule, an einen Lehrplan und an tradierte Bildungsgüter. Sie wird gewonnen aus der dauernden persönlichen Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Fragen, die das Leben stellt.

Daß Bildung, Beruf, Beschäftigungssystem ungenügend abgestimmt waren, daß man den Bildungsbereich weithin der Steuerung durch die Nachfrage überlassen hat, ohne für die Rückkopplung zu Wirtschaft, Berufswelt, Finanzen zu sorgen – dies alles rächt sich heute. Es schlägt auf die Bildungspolitiker, die Bildungsplaner zurück.

Diese erleben heute, wie die Selbstvergrößerung der pädagogischen Provinz – jahrelang der selbstverständlichste Vorgang – an ihre Grenzen stößt. Angesichts der drastisch zurückgegangenen und weiter sinkenden Geburtenzahlen verwalten sie schon heute ein schrumpfendes Reich: Kindergärten und Grundschulen sind in Kürze, zum Teil heute schon nicht mehr voll ausgelastet; nur oben, bei Gymnasiasten, Abiturienten und Studenten schiebt man die geburtenstarken Jahrgänge aus der Zeit vor 1967, vermehrt durch hohe Übertrittsquoten auf Grund der Bildungswerbung, noch einige Jahre vor sich her. Doch wenn schon der numerus clausus nicht mehr jeden das Fach seiner Wahl am Ort seiner Wahl studieren läßt – wer garantiert, daß ausgebildete Akademiker künftig tatsächlich in ihrem Beruf „unterkommen“? Schon jetzt ergeben sich schwierige Verteilungsprobleme (noch nicht ein globaler Widerspruch von Angebot und Nachfrage) bei Jungakademikern; und künftig dürfte die Schwierigkeit noch zunehmen. Auch Bildungsexpansion ist eben an „Wachstum“ (der Bevölkerung, des Sozialprodukts, der Bildungshaushalte) gebunden; treten andere öffentliche Aufgaben stärker in den Vordergrund (öffentliche Sicherheit, Umweltschutz), so ergeben sich verminderte Zuwachsraten. Man kann dann schon von Glück sagen, wenn wenigstens eine Einsicht bei allen politischen Kräften sich Bahn bricht: daß man vermehrt dort investieren muß, wo Bildung, Beruf, Beschäftigungssystem zusammenstoßen.

Investitionen in diesem Bereich haben freilich einige Voraussetzungen. Ohne Vollständigkeit zu versuchen, seien die wichtigsten aufgezählt. Zunächst sind realistische Vorstellungen vonnöten bezüglich des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Fachbildung, genereller Lernfähigkeit und spezialisierter Kenntnis in unserer Gesellschaft. Dabei kann die polemische Antithese: Allgemeinbildung sei die Berufsbildung der Herrschenden, Berufsbildung die Allgemeinbildung der Beherrschten, gewiß nicht hilfreich sein. Aber sie weist auf ein Problem hin: oft genug entsteht eine solche Zweiteilung („Die da oben – wir da unten“) in den Köpfen der Betroffenen deshalb, weil sie immer wieder erleben, wie das Allgemeine sich gegenüber dem Fachlich-Besonderen ohne viel Begründungen als dirigierende Instanz durchsetzt. Die Privilegierung des Akademikers in unserer Gesellschaft, obwohl im Schwinden begriffen, beruht tatsächlich auf der jahrhundertalten Vorordnung der Theorie vor der Praxis, dem labor improbus – und ein wenig mag auch heute noch die Vorstellung mitschwingen, Denkarbeit sei dem überlegen, was als Anwendung sekundär und mühsam im Schweiß des Angesichtes erst aus ihr zu folgen scheint. Der „Geist“, der links steht, hat diese Konsequenzen übrigens seit je viel rigoroser gezogen als die konservativen Verfechter eines „Philosophenkönigtums“. Robert Spaemann und Helmut Schelsky haben erst jüngst gezeigt, wie gerade „Emanzipation“ – gewiß die entleerteste Formel einer allgemeinen „Bildung“ – nach dem Motto „je abstrakter desto herrschender“ zum Ansatz einer neuen Herrschaftsideologie geworden ist. In Wahrheit ist Praxis immer mehr als bloße Anwendung von Theorie. Theorie und Praxis sind gleichursprüngliche Modi der Verarbeitung von Wirklichkeit. Und ähnliches gilt für allgemeine und berufsbezogene Bildung. Wir alle werden künftig – als Gesamtgesellschaft – über mehr Wissen, mehr Erkenntnis verfügen als jede Generation vor uns: aber wir werden zugleich, als einzelne, weniger „vom Ganzen“ wissen als frühere Generationen.

Das künftige Bildungswesen wird sich vom Gesetz der Industriegesellschaft nicht dispensieren können, die sich in fortschreitender Arbeitsteilung stetig vom Zustand totaler Präsenz und Verfügbarkeit des Orientierungs- und Leistungswissens für den einzelnen entfernt.

Wie im technischen und sozialen Leben werden wir auch im Bereich der Bildung und Erziehung Fachleute, Spezialisten sein (oder doch Fachleuten und Spezialisten vertrauen müssen). Das bedeutet: intensives Ausschnittwissen, aber ebenso breite Zonen des Nichtwissens; jeder wird im Maß seines spezialisierten Wissens auch unwissend sein. Allgemeinbildung im alten Sinn eines universellen, von allen Gebildeten gleichmäßig beherrschten Bildungskanons wird es nur noch bei wenigen geben – wer

könnte heute schon behaupten, auch nur den Kern des naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Wissens zu beherrschen? Möglich und zugänglich „für alle“ ist dagegen eine formale intellektuelle Schulung, eine – wenn auch unterschiedlich entfaltete – Lernfähigkeit. Sie wird nach wie vor an pragmatischen Gegenständen und Stoffen eingeübt und erworben werden müssen – es ist sinnlos, „die Nebenflüsse der Donau“ zugunsten sozialgeographischer Tiefeneinsichten aus dem Unterricht verbannen zu wollen oder eine Rangfolge zu konstruieren, in der „Kommunikation mit anderen Völkern“ gegen das Lernen fremdsprachlicher unregelmäßiger Verben ausgespielt wird, als sei eines ohne das andere möglich.

Manchen wird angesichts dieser Zukunftsperspektive Heimweh nach den goldenen Küsten des Humanismus befallen – oder wenigstens nach dem sicheren Hafen Hegelscher oder Marxscher Mitwisserschaft mit dem Welt- und Zeitgeist. Gerade viele vorgeblich so kritische junge Menschen von heute greifen nur zu bereitwillig nach dem entlastenden Geländer einer Weltanschauung, um sich in einer verwirrenden Welt zu orientieren. Aber es gibt kein Zurück. Nicht mehr das große „emanzipierte“ Individuum wird künftig Bildung integrieren können, sondern nur das soziale Ganze der Gesellschaft. Alle Bildungsreform wird damit beginnen müssen, daß man eben dies den jungen Menschen sagt, statt sie mit Emanzipationsphilosophien und -illusionen von gestern zu behelligen.

Spezialisierung bedeutet aber nicht nur Verengung (die unvermeidlich ist), sondern auch Vertiefung. Der einzelne soll fähig werden, eine Sache voll zu beherrschen. Hier liegen Möglichkeiten der beruflichen Entfaltung. Universale Bildung würde heute in den meisten Fällen zu einer „Halbheit im Hundertfältigen“ (Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre) führen. Halbheiten sind aber im Beruflichen nicht nur gefährlich, sondern schlichtweg unbrauchbar. Wer beklagt, daß mit der Spezialisierung die Breite verlornging, der träumt einer vergangenen Zeit nach und idealisiert etwas, was es auch früher für den Durchschnittsbürger nicht gegeben hat. Andererseits übersieht er aber auch, daß spezialisierende Vertiefung fast immer verbunden ist mit besserem Durchdringen und Verstehen, einem höheren Theoretisierungsgrad, einem besseren Überblick, mit der Fähigkeit zur Analyse und Synthese.

„Bessere Bildung“ heißt für den Beruf nicht „allgemeine Bildung“, sondern Qualifizierung durch Vertiefung. Insoweit liegen hochschulmäßige berufliche Qualifizierung und betriebliche Berufsausbildung und -fortbildung keineswegs so meilenweit auseinander, wie man manchmal meint. Gewiß, der Bildungsbereich ist variabler, er kann das Mögliche erwägen, ohne die Konsequenzen einbeziehen zu müssen; betriebliche Berufsbildung dagegen steht von Anfang an unter der Kategorie der Konsequenz (Roland Eckert). Allein was wäre eine Bildung, die Verantwortung erst im Nachhinein, im Beruf, erleben läßt; und was wäre berufliches Handeln

ohne die Möglichkeit, zu sich selbst in Distanz zu treten durch Wechsel, Fortbildung, Umschulung?

Eine Bildung ohne soziale und berufliche Dimension ist ein Traum und nicht einmal ein schöner. Wo diese Dimension fehlt, wird im Grunde stets – unter welchen fortschrittlichen Vokabeln immer – nur die traditionelle Akademikerherrschaft verteidigt.

Ein weiterer Punkt betrifft das heute drückend fühlbare Ungleichgewicht von Bildung, Beruf und gesellschaftlichem Bedarf. Wir berühren hier eine Tabuzone unserer Bildungsdiskussion. Aus der unbestreitbaren Tatsache, daß eine Demokratie der individuellen Bildungsnachfrage größeres Gewicht einräumt, als dies in vordemokratischen oder sozialistischen Gesellschaften geschieht, hat man den irrigen Schluß gezogen, gesellschaftlicher Bedarf dürfe nicht diskutiert, in Schul- und Studienberatung nicht einbezogen werden. Man vergaß, daß auch in Demokratien der individuelle Bildungsanspruch nicht das alleinige Steuerungsmoment der Bildungspolitik sein kann, daß gesellschaftlicher Bedarf und individueller Anspruch miteinander vermittelt werden müssen – daß die Kunst der Bildungspolitik darin besteht, ein Gleichgewicht zwischen beiden zu finden.

Man pflegt solchen Hinweisen heute mit der Behauptung zu begegnen, Bedarfsprognosen seien in einer freien Gesellschaft noch nicht einmal annäherungsweise möglich. Außerdem sei Bildung, jenseits aller beruflichen Nutzung, ein emanzipatorischer Wert an sich. Doch hier liegt ein Irrtum vor. Bedarfsprognosen sind möglich, wie die Gesellschafts- und Wirtschaftsforschung zeigt, die ebenso wie die Bildungsforschung im flüssigen Element einer offenen Gesellschaft arbeiten muß. Entscheidend ist nur, daß die Bedarfsfrage nicht tabuisiert wird. Dies aber ist gerade in der deutschen Bildungsforschung – im Unterschied zum Ausland – weitgehend geschehen. Da man die „systemstabilisierende“ Frage nach dem gesellschaftlichen Bedarf nicht zugelassen hat, blieb nur die umgekehrte Frage übrig: Wie ändert sich Gesellschaft unter dem Druck von Überangeboten in bestimmten akademischen Bereichen? In dieser Form wird „Bedarfsforschung“ auch heute betrieben: als Frage nach der kritischen Masse von revolutionärem Potential in einer „historischen Situation“. Hier wird ein Humboldtscher Bildungsbegriff mit seinem Pathos der Distanz zur Welt der Berufe und der Arbeit von der Linken mit aller Zähigkeit verteidigt: die Auffassung nämlich, es sei schon Verrat an der „reinen“ Bildung, wenn man nach ihrer beruflichen Funktion frage. In der Tat ist der Bildungsbereich der letzte Schlupfwinkel eines planungsfeindlichen Individualismus und Altliberalismus; hier verteidigen selbst Jungsozialisten, die sonst erfüllt sind von der Sozialpflichtigkeit des Eigentums, die Nichtsozialpflichtigkeit der – nur individualistisch verstandenen – Bildung.

Man verstehe mich nicht falsch: jede freie Gesellschaft braucht einen Überhang freier, nicht funktionsgebundener Bildung, sonst schlägt sie um in sozialistische Bildungsplanwirtschaft. Aber eine freie Gesellschaft braucht auch Planung im Bildungsbereich als Widerlager individueller Anspruchsrechte, sonst versinkt sie in einem liberalen Planungschaos. In keinem Bildungssystem der Welt kann jeder lernen und studieren, was er will. Entscheidend ist, daß freiheitssichernde Angebote vorhanden sind. Die Wahl muß offengehalten werden. Aber die Wahl muß im Vorhandenen getroffen werden. Der Kosmos der Wahlmöglichkeiten kann nicht ad hoc für jedes Individuum neu geschaffen werden. Auch hier stößt Bildung auf die Grenzen des Bedarfs.

Lassen wir uns hier nicht durch populäre Emanzipations- und Mündigkeitsphilosophien täuschen. Gewiß ist Bildung Glück; gewiß befreit sie – aber doch, im sozialgeschichtlichen Querschnitt, immer nur im Maß ihres Bezugs zu einer Lebenspraxis. Das innerliche stille Glück des Quintus Fixlein in Ehren – häufiger ist die Figur des demonstrierenden Akademikers, der auf die Straße geht, wenn ihm die Gesellschaft nicht den Platz bietet, den er sich auf Grund seiner Ausbildung erhofft. Hat man vergessen, daß die Schubkraft des Nationalsozialismus neben den arbeitslosen Massen vor allem von beruflich gescheiterten Akademikern gebildet wurde? Und ist die statistisch erhärtete Nachricht, daß wir auf fünfzig Prozent Studienanwärter 1980 zusteuern, aber nur für fünfzehn Prozent Akademikerpositionen haben, geeignet, Pädagogen und Bildungspolitiker ruhig schlafen zu lassen in der Meinung, die Bildungsplanung sei in Ordnung und der Markt werde von selbst für Ausgleich sorgen? Warum nimmt man nicht zur Kenntnis, daß die Entspezialisierung des berufsbildenden Schulwesens in den USA mit Jugendarbeitslosigkeit und einem Überhang von beruflich unzulänglich ausgebildeten Akademikern bezahlt wurde und daß die schwedische Gesamtschule in ihren oberen Klassen einen ungeheuren Aufwand an Berufsberatung – fast schon Berufslenkung – betreiben muß, um die isolierte Theorie wieder ins praktische Lot zu bringen? Warum sehen die gegenwärtigen Planungen weiterhin eine starke Bevorzugung der allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen gegenüber dem beruflichen Bildungswesen vor? Mit welchem Recht bietet der Staat Studenten Stipendien an, jungen Handwerkern dagegen nicht?

Verfolgt man die Diskussion in Schweden, USA und Großbritannien, so ergeben sich wichtige Rückschlüsse für die Entwicklung unseres Bildungswesens. Auf die Dauer wird gerade das allzu gemächliche Verweilen im allgemeinbildenden Bereich individuell und gesamtwirtschaftlich problematisch werden, während der „kürzere Durchstieg“ in Berufsbildung und Berufspraxis (mit der Sicherheit eines erlernten Berufs im Rücken) größere Anziehungskraft gewinnen dürfte. Von hier gesehen, legt es sich nahe, der Hauptschule ein stärker berufspraktisches Profil zu geben und damit ihre Unverwechselbarkeit gegenüber anderen Sekundarschulen zu sichern, ih-

ren Abschluß beim 9. Schuljahr zu belassen und dann über ein Berufsgrundschuljahr, das dem beruflichen Bildungswesen zugeordnet ist, oder über andere Anschlußformen einen unmittelbaren Zugang zur beruflichen Bildung zu schaffen. Dies könnte die reale Alternative zum gymnasialen und universitären Studiengang werden. Und da der berufsbildende Zweig inzwischen mit Fachhochschule und Gesamthochschule in den tertiären Bereich hineinreicht, ist auch die Durchlässigkeit nicht mehr, wie früher, ein Problem.

Es wäre ein Irrtum zu glauben, daß die Expansion der Bildung naturnotwendig auf alle Zeit eine Expansion der Berechtigungen – und diese wiederum eine Expansion der Planstellen des öffentlichen Dienstes nach sich zieht.

Wir müssen ernstlich darüber nachdenken, ob die Ausdehnung und Ver selbständigung des Ausbildungssystems gegenüber der Welt der Arbeit und des Berufs im gleichen Maß weiterlaufen und sich steigern soll wie in den vergangenen Jahren, ob sie nicht inzwischen das Maß einer vernünftigen Arbeitsteilung weit überschritten hat. Die riesigen Summen, die man in den vergangenen Jahren in die weiterführende Allgemeinbildung investiert hat, haben faktisch dazu geführt, daß Ausbildung, auch praktische Ausbildung, sich immer weiter von Beruf und Praxis entfernt hat. Aus der schmalen pädagogischen Provinz von einst, in der das asketische Ethos von „Einsamkeit und Freiheit“ herrschte, ist so etwas wie ein überdimensioniertes pädagogisches Schlaraffenland geworden. Wer es geschickt versteht, der ernährt sich hier fast lebenslänglich – jedenfalls jugendlänglich – vom Hirsebrei der Beihilfen und Stipendien; und am Ende findet er in diesem Universum meist noch einen Winkel, wo er zu permanentem Lernen bis zum Ende seiner Tage bleiben kann. Verkehrte Welt: in unserer Gesellschaft scheint gerade der die größten Marktchancen zu haben, der sich am längsten von jeder praktischen Tätigkeit fernhält, während demjenigen, der sich früh dem Beruf zuwendet, nur die steinige Straße des Zweiten Bildungsweges bleibt.

Es gehört zu den positiven Nebenwirkungen der augenblicklichen kritischen Wirtschafts- und Haushaltssituation, daß die Öffentlichkeit diese Entwicklung nicht mehr einfach wie ein Naturgesetz hinnimmt. Ohnehin werden die Voraussetzungen brüchig: die Zahl hochqualifizierter Tätigkeitsfelder in unserer Gesellschaft konnte in den letzten Jahren nur deshalb so gesteigert werden, weil die Arbeitsteilung zwischen Industrie- und Entwicklungsländern ungleich verlief, weil der Bereich praktischer Tätigkeiten immer stärker von Gastarbeitern besetzt wurde und weil große Bezirke berufspraktischer Ausbildung akademisiert wurden: ich erinnere nur an die Ingenieurschulen und die höheren Fachschulen. Dieser Entwick-

lungsprozeß wird sich aber verlangsamen und abflachen. Schon heute stoßen akademisierte technische, aber auch sozialpädagogische Bildungsgänge angesichts sinkender Bevölkerungszahlen und stärkerem „mittlerem Bedarf“ ins Leere. Mancher Institution, die 1968 noch rasch den Lift nach oben bestieg, um sich zu akademischen Würden emportragen zu lassen (samt dem Abitur als Eingangsvoraussetzung), ist das schlecht bekommen: manche Absolventen finden keine Anstellung mehr, während ein mittleres Angebot inzwischen auch ohne Statussymbole und Berechtigungen Erfolge davonträgt.

Eine vernünftige Bildungspolitik müßte aus alledem die Folgerung ziehen, daß es in den kommenden Jahren darauf ankommt, das Gleichgewicht zwischen Beruf und Bildung, beruflichem und allgemeinem Bildungswesen wieder herzustellen, das durch die einseitige Werbung für die allgemeinbildenden und akademischen Schulen und Hochschulen auf Kosten des beruflichen Bildungswesens gestört und verzerrt worden ist. Dazu ist nötig die Emanzipation des beruflichen Bildungswesens vom übermächtigen Druck allgemeiner Bildungsüberlieferungen. Kerschsteiners muß – endlich! – neben Humboldt treten. Die Arbeiter und Angestellten als der weit überwiegende Teil der Bevölkerung müssen mit Selbstbewußtsein ihre Vorstellung von Bildung neben den überlieferten geistlichen, höfischen und bürgerlichen Bildungsgehalten zur Geltung bringen. Man kann das Problem nicht ärger verknäueln, als wenn man das berufliche Bildungswesen immer noch an seiner Fähigkeit mißt, seinen Absolventen – wenn auch auf Umwegen und in längerer Frist – Zugang zu Universität und Akademikerstatus zu verschaffen. Das mag ein erwünschter Nebeneffekt sein. Die Möglichkeit hierzu sollte in jedem Fall bestehen. Aber sie kann nicht der Maßstab für berufliche Bildung sein. Berufliche Bildung darf nicht ein Derivat allgemeiner Bildung bleiben, sie muß eigene innere Maßstäbe entwickeln, die nicht von anderen Bildungsbereichen abgeleitet sind, sie muß konkurrenzfähig gemacht werden, damit sie mit den allgemeinbildenden Schulen um die besten Schüler wetteifern kann. Nur so kann im Bildungsbereich nachvollzogen werden, was im praktischen Leben längst verwirklicht ist: die Angleichung von Einkommen, Prestige, Sozialstatus von Akademikern und Nichtakademikern; die soziale Gleichwertigkeit unterschiedlicher Tätigkeiten als Voraussetzung staatsbürgerlicher Egalität.

Folgerungen

Vier Konsequenzen für die Bildungspolitik dürfen genannt werden.

1. Berufliche Bildung muß auf eigenen Füßen stehen – das ist eine Forderung, die starken Trends gegenwärtiger Bildungspolitik zuwiderläuft. Denn diese zielen genau aufs Gegenteil: auf die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Zwar ist es um das sogenannte Blankertz-Modell

recht still geworden. Die Widerstände der Praxis sind zu groß. Dennoch läuft in der Theorie der Bildungsplaner noch immer alles auf die Nivellierung der unterschiedlichen Modi beruflicher und allgemeiner Bildung mit dem Ziel späterer Verschmelzung hinaus – vorbereitet durch eine theoretisierte berufliche Ausbildung und eine mit berufspraktischen Fächern angereicherte gymnasiale Oberstufe (im Sinn der schwedischen gymnasieskola).

Doch gerade das schwedische Beispiel zeigt, daß dort, wo man über allgemeiner und beruflicher Bildung das gemeinsame Dach der gleichen Schule spannt, die berufliche Bildung sich in der allgemeinen auflöst, ohne eigene Kontur und Selbständigkeit zu gewinnen: zu groß ist der Sog des „Allgemeinen“, zu verführerisch die Möglichkeit, berufliche Entscheidungen unter Berufung auf weitere „Studien“ noch ein paar Jahre hinauszuschieben. (Auf dieser psychologischen Mechanik beruht, nebenbei gesagt, die oben geschilderte Selbstvergrößerung der allgemeinbildenden pädagogischen Provinz!) Am Ende bleibt von der beruflichen Bildung weniger übrig als bei leidlicher Trennung und Verselbständigung des Beruflichen und des Allgemeinen im dualen System. Nein, wenn man der beruflichen Bildung auf die Beine helfen will, darf man sie gerade nicht an gymnasiale oder andere Typen allgemeinbildender Schulen (und schon gar nicht an die entsprechende Lehrerbildung) binden. Spezifizierung ist auch hier das Gesetz gesunder eigenständiger Entwicklung, Integration erst in längerer Frist denkbar, wenn die berufliche Bildung einen eigenständigen Entwicklungs- und Organisationsgrad erreicht hat – wovon heute noch nicht die Rede sein kann. Kurz: Eine Abstimmung beider Bildungsgänge in den Lehrplänen ist möglich. Vor einer unterrichtlichen Zusammenfassung von beruflichen mit allgemeinbildenden Schulen dagegen möchte ich warnen. Es ist kein Zufall, daß die Verfechter dieser Idee immer auch die integrierte Gesamtschule als alleinige Schulform lautstark fordern. Für mich ist das ein Rückfall in die neuhumanistische Überbewertung der Allgemeinbildung – siehe oben.

In Amerika ist die ins Auge springende Folge der Einheitsschule der ausgesprochene Mangel an gut ausgebildeten Facharbeitern – daher auch die starke Anfälligkeit des Landes für Jugendarbeitslosigkeit. Wollte man die beruflichen Schulen in die Oberstufen der allgemeinbildenden Schulen eingliedern, würden bei uns die gleichen Folgen hervortreten. Denn die enge Verbindung mit allgemeinbildenden Schulen läßt sich überhaupt nur auf Kosten der beruflichen Bildung herstellen. Darüber können alle Bekenntnisse zum dualen System nicht hinwegtäuschen. Das duale System kann man auch zerstören, indem man ihm die Schüler entzieht. Man legt auch hier den falschen Maßstab an, wenn man glaubt, berufliche Bildung lasse sich nur an der vermeintlichen allgemeinen Bildung messen. Die Integration der Bildungswege ist keine Vorbedingung für ihre Gleichwertigkeit, obwohl dies immer wieder gegen bessere Einsicht behauptet wird.

2. Die pädagogische Wirkung der beruflichen Bildung muß aus dem Beruf hervorgehen: mit dieser These ist gemeint, daß für die berufliche Bildung der Beruf – nicht das „Berufliche“, das es in dieser allgemeinen Form nicht gibt – Ausgang und Fundament des pädagogischen Prozesses ist. Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse werden aus dem Beruf gewonnen. Der Beruf selbst wird zur Methode. Dies in dem doppelten Sinn, daß erst der Beruf das gelernte Einzelne, die Handgriffe und Fähigkeiten zum Ganzen, zur Praxis werden läßt und daß diese Praxis von Anfang an – im Unterschied zur Schule – unter Gesichtspunkten der Konsequenz und der Verantwortung steht.

Berufliche Bildung will primär Qualifizierung, spezialisierende Vertiefung. Wir erwarten vom Fernsehtechniker, Kraftfahrzeugmechaniker, Bankkaufmann, daß er seine Sache beherrscht, daß er die Fachkompetenz besitzt für die volle Ausübung seines Berufes. Wir verlassen uns auf ihn. Es ist hundertfache Erfahrung, daß aus einem solchen Bildungsgang persönliche Entwicklungen in Gang gesetzt werden, die auf andere Weise im außerberuflichen Bildungswesen nicht möglich gewesen wären. Wie oft erlebt man, daß schulverdrossene Hauptschüler ihre „Motivation“, will sagen ihr Vergnügen an Arbeit und Lernen wiederfinden wenn sie den richtigen, den für sie passenden Beruf gefunden haben. Das liegt nicht allein daran, daß endlich „der Knoten geplatzt ist“, sondern daran, daß sich im Zusammenspiel von Theorie und Anwendung, Umsetzung in die Tat, Verwirklichung im Beruf, Bewährung im Ernstfall eine lebhafte Wechselwirkung im Bildungsprozeß ergibt. Die Motivationen werden stärker, weil die Konsequenzen erfahren werden. Aus ihnen erwachsen für den jungen Menschen Leistungskräfte besonderer Art.

Hier wird der Unterschied zum allgemeinbildenden Schulwesen und zum Studium greifbar: dort wird nur selten deutlich, welche Folgen einzelne Arbeits- und Bildungsleistungen haben, was sie für die spätere Berufsausübung bedeuten. Überprüfung, Kontrolle, Erfahrung der Konsequenzen – das tritt nur als Grenzfall in den Blick. Die Konsequenzen des Handelns sind von der Handlung weit entfernt. Der sachliche Zusammenhang ist offen. „Und schließlich bleibt die soziale Festlegung von Handeln auf seine Konsequenzen abstrakt und konkretisiert sich nicht notwendig in einer individuellen Rechenschaftspflicht“ (R. Eckert) – ein klarer Unterschied zur beruflichen Bildung, in der Theorie und Praxis fortwährend miteinander verschmelzen.

3. Wenn aber der Bildungswert des Berufs gerade in dieser Nähe zu Konsequenz, Verantwortung, Vorsorge, Planung liegt, dann muß die Ausbildung dem Rechnung tragen. **Dann darf die Verbindung von betrieblicher und schulischer Bildung im dualen System nicht gelockert, sie muß ausgebaut und gefestigt werden.** Dabei mag es nötig sein, die schulischen Elemente zu verstärken – über den einen kümmerlichen Berufsschultag hinaus. Block- und Phasenunterricht und die allmähliche Einführung des

Berufsgrundschuljahres sind Schritte auf diesem Weg. Auch wird der Anteil der schulischen Berufsbildung je nach Lage der Dinge unterschiedlich sein: Wir haben heute bereits neue Berufe, bei denen die theoretischen Anforderungen so im Vordergrund stehen, daß die notwendigen fachpraktischen Kenntnisse daneben kaum ins Gewicht fallen – ich verweise nur auf Einzelbereiche der Datenverarbeitung, auf die Werkstoffprüfung oder auf den Bildungsgang der pharmazeutisch-technischen oder medizinisch-technischen Assistenten, für die berufliche Bildung am zweckmäßigsten in schulischen Formen vermittelt werden kann.

Gleichzeitig aber muß die betriebliche Komponente der Ausbildung im dualen System erhalten bleiben – nicht aus betrieblichen, sondern vor allem aus pädagogischen Gründen. Denn der Ernstfall Betrieb läßt sich nicht simulieren. Er gehört zur beruflichen Ausbildung als ein Stück Realität hinzu. Die Realitätserfahrung des jungen Menschen wird verkürzt, wenn dieser „Lernort“ generell (und nicht nur in besonders gelagerten Fällen) vom Programm gestrichen wird. Daher ist Mißtrauen angebracht gegenüber dem Anspruch überbetrieblicher Lehrwerkstätten, betriebliche Praxis in schulischen Formen zu vermitteln – im allgemeinen wird das nur ein Behelf in besonders gelagerten Berufsfeldern sein. Denn keine noch so gut ausgestattete Schule oder Lehrwerkstätte vermag ja z. B. den Einblick in die wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge der Warenerzeugung und -verarbeitung oder der Dienstleistung in gleicher Weise wie der Betrieb selbst zu vermitteln.

4. Zum Schluß die Frage: Was erwarten wir von einer so gefestigten, selbstständigen, reformierten Berufsbildung? Gewiß mehr als nur die sinnvolle Ergänzung des Systems theoretischer Allgemeinbildung nach der anderen, praktischen Seite hin. Gewiß auch mehr als eine weitere Schul- und Bildungsform neben anderen. Es wäre auch nicht genug, wollten die Bildungspolitiker sich mit der Förderung beruflicher Bildung nur das gute Gewissen verschaffen, daß jetzt auf einem jahrelang zu wenig bestellten Feld endlich das Nötige geschehe. **Berufsbildungspolitik darf kein Alibi sein. Sie muß im Zusammenhang des gesamten Bildungswesens gesehen werden.** Und hier könnte wohl mit einigem Grund erwartet werden, daß ein ausgebautes Berufsbildungswesen auch Wirkungen hätte auf den allgemeinbildenden Bereich – kompensatorische Wirkungen im Sinn einer stärkeren Betonung des Praktischen, Sozialen, Kreativen.

Die Bildungspolitik der letzten Jahre hat gewiß viel geleistet, sie hat viele Sperrn weggeräumt – Sperrn der Herkunft, des Lernorts, des Einkommens. Lernmittelfreiheit, Schulwegkostenfreiheit, Ausbildungsförderung, noch vor zwei Jahrzehnten unbekannt, sind inzwischen in den meisten deutschen Ländern selbstverständlich geworden. Die Bildungschancen des einzelnen sind gewachsen. Gleichzeitig aber hat unsere Bildung einen Zug zum Rationalen, Kognitiven bekommen – gebildet aber bildlos, wie Goethe einmal vom deutschen Norden gesagt hat. Sie hat an Praxis- und

Lebensnähe verloren. Kopf, Herz und Hand – das waren die pädagogischen Grundbegriffe Pestalozzis; und was ist daraus geworden? Ein Bildungswesen, nach dem kritischen Wort eines Schweizer Kollegen, „kopflastig, herzlos und linkshändig“.

In einer Zeit, in der gegenüber der Öde des Stofflichen in Schule und Erziehung der hilflose Ruf nach dem Muischen und Praktischen ertönt, könnte berufliche Bildung dazu beitragen, einer theoretisch verengten Bildung ihre praktische und soziale Dimension zurückzugeben. So verstanden wäre sie nicht nur ein Beitrag zur Humanisierung unserer Arbeitswelt, sondern ein Beitrag zur Humanisierung unserer Bildung.

Zur Person des Verfassers

Dr. phil. Hans Maier, o. Professor für Politische Wissenschaften an der Universität München; Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus.