

A sculpture of a woman, possibly a scholar or a saint, holding an open book. She is wearing a dark, hooded garment. The sculpture is set against a textured, reddish-brown background. The lighting is dramatic, highlighting the contours of her face and the book.

Gerhard Oberlin

Die Unfähigkeit
zu dauern –

Bildung
in Deutschland

Königshausen & Neumann

Gerhard Oberlin

—

Die Unfähigkeit zu dauern

Der Autor Dr. Gerhard Oberlin arbeitet als Freier Literatur-, Kultur- und Erziehungswissenschaftler mit Wohnsitz in Tübingen und auf Ithaka/Griechenland. Nach einer internationalen Laufbahn als Lehrer, Schulleiter und Fortbildner war er unter anderem Dozent für deutsche Sprache und Literatur an der Beijing Foreign Studies University und am Deutsch-Chinesischen Institut der University of Business and Economics, Beijing/China. Zuletzt Gastdozent der Hebrew University in Jerusalem, der Malayalam University in Tirur/Kerala und am Pookoya Thangal Memorial Government College in Perinthalmanna/Kerala. Über viele Jahre projektierte und leitete er auch Montessori-Kinder-gärten in Ostasien, der Schweiz und Deutschland. Neben zahlreichen Aufsätzen in internationalen Fachzeitschriften mehr als 50 Buchveröf-fentlichungen (Monographien), darunter: *Kindheit im elektronischen Zeitalter – eine Verteidigungsschrift* (2016); *Schlaraffenland – Fluch und Segen des Wohlstands* (2022). Er ist Herausgeber u.a. der Bände: Argyris Sfountouris: *Trauer um Deutschland. Reden und Aufsätze eines Überlebenden* (2015) und Argyris Sfountouris: *Schweigen ist meine Muttersprache. Griechenland – seine Dichter, seine Zeitgeschichte* (2017).

Gerhard Oberlin

Die Unfähigkeit zu dauern

Bildung in Deutschland

Königshausen & Neumann

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2025

Verlag Königshausen & Neumann GmbH
Leistenstraße 7
D-97082 Würzburg
info@koenigshausen-neumann.de

Umschlag: skh-softics / coverart

Umschlagabbildung unter Verwendung des Motivs: Josef Franz Riedl (1884–1965): „Aufklärung“ (Skulpturdetail), Karl-Marx-Hof, Wien. Foto: Manfred Werner

Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck: docupoint, Magdeburg
Printed in Germany

ISBN 978-3-8260-8675-5
eISBN 978-3-8260-8676-2

www.koenigshausen-neumann.de
www.ebook.de
www.buchhandel.de
www.buchkatalog.de

Il faut avoir beaucoup étudié pour savoir peu.

Montesquieu: Pensées Diverses
(1879: 171)

*There is only one thing in the long run
more expensive than education: no education.*

John F. Kennedy

Inhalt

Vorwort	9
Einführung	15
Was ist Bildung und wer sind die zu Bildenden?	21
Frühe Bildung – ernst gemeint?	29
Schule oder die Suche nach dem Stein des Weisen	55
„You take control!“	69
Autorität, Bildung, Verantwortung	83
Der latente Generationenkonflikt	101
Neue Wirklichkeiten	113
Exkurs: Die Abschaffung der Zukunft	141
Vorläufige Bilanz	167
Nachwort	173
Arbeitsbibliothek	177

Vorwort

Als Alexander und Margarete Mitscherlich anno 1967 jenes denkwürdige Buch veröffentlichten, das sie *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens* betitelten, war es längst an der Zeit, den Deutschen die Wahrheit ihres Seelenlebens vorzuhalten. Ein schlimmeres, ein traurigeres Verdikt als dieser Titel war damals kaum denkbar, enthüllte es doch das Ausmaß der Verdrängung und/oder kollektive Einverständnis mit den Hekatomben des deutschen Angriffskrieges und des Völkermords an den europäischen Juden als größter Opfergruppe, den man in Ermangelung von Worten mit der altgriechischen Metapher *Holocaust* („alles verbrannt“) oder dem hebräischen Begriff *Shoa* („Katastrophe“) umschrieb. Das Absprechen von Empathie, Scham, Reue und Trauerarbeit, das in diesem Buchtitel enthalten war, brachte ähnlich wie die unbestechlichen Analysen Erich Fromms, Theodor W. Adornos und Max Horkheimers den mitleidlosen „autoritären Charakter“ ans Licht und mit ihm den selbstentfremdeten, servilen Gefolgsmann, der den Kadavergehorsam zu seinem Dienstethos zählte und die ruchlosesten Taten zu seiner Agenda.

Wenn ich hier per Anspielung an diesen Buchtitel der Mitscherlichs anknüpfe, geschieht dies nicht allein aus Reverenz, sondern um einen Kontext zur deutschen Geschichte herzustellen, der den aberwitzig verschlungenen Weg zur Bildung in Deutschland erklären hilft. Wenige Jahre hatten damals genügt, um selbst die höhere humanistische Bildung – die Humboldt’schen Reformen hatten seit Anfang des 19. Jahrhunderts nur die Gymnasien und Universitäten umgestaltet – auf den Kopf zu stellen und bald landesweit das ‚Unwesen‘ der Barbarei herrschen zu lassen. Die Gleichschaltung per Gesetz funktionierte derart schnell und reibungslos, dass es nicht schwerfällt, das damals in Sachen Bildung vorhandene Überzeugungsgut der nichtjüdischen Mehrheit für wenig gegründet, für nur oberflächlich verankert, für nicht wirklich enkulturiert und ethisch tragfähig zu halten. Nichts ändern konnte daran die Tatsache, dass die jüdische Minderheit in der

Bevölkerung (fast überall weniger als 4 %) in der höheren Bildung überproportional vertreten war, z.T. sogar die Mehrheit stellte. Ende des 19. Jahrhunderts „erreichten gemessen an den christlichen Schulkindern die jüdischen rund acht Mal so häufig mittlere und höhere Schulabschlüsse“; zuweilen stellten sie gar die Mehrheit in den gymnasialen Schulklassen. Ihr Anteil an den Universitäten betrug in Preußen zehn, in den Hauptstädten Österreich-Ungarns z.T. mehr als 50 Prozent. (Aly 2011: 42)

So wurde trotz, wohl aber auch gerade *wegen* des hämisch diffamierten Bildungseifers der Juden fast von einem auf den anderen Tag aus den gleichgeschalteten Bildungseinrichtungen heraus blutigste Nazigeschichte geschrieben, wurden Opfer auf der einen und Täter auf der anderen Seite geschaffen, Täter, die als mordende Untertanen jedem Befehl hörig und jeder Bluttat fähig waren.

Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm Fröbel, schließlich der damals weitverbreitete, heute kaum mehr bekannte *Bund Entschiedener Schulreformer*, dessen 5000 Mitglieder um 1920 die „Kastenschule“ als ständisch organisierte „Zwangs- und Paukanstalt“ zugunsten einer „Einheitsschule“ abschaffen wollten – sie alle (und viele mehr) waren nicht nur im Nu vergessen, sondern wurden später selbst noch im Nachkriegsdeutschland extrem linker Ideologie verdächtigt und überhört. Als anstößig erschien noch damals eine Programmatik, der man ihr hundertjähriges Alter heute nicht mehr ansieht: „1. die Schüler zum selbstverantwortlichen Handeln in enger Verbindung zur Gemeinschaft befähigen, 2. die schöpferischen Gaben vor allem durch praktische Tätigkeiten ausbilden, 3. Konkurrenzdenken und bürgerliche Hierarchien überwinden, 4. einen jeden zum bewußt lebenden Mitglied des demokratischen Gemeinschaftsstaates erziehen“ (Brand 1969: 72).

Indem man die in der Weimarer Demokratie gegen alle Reformbestrebungen behaupteten Prinzipien wilhelminischer Ordnungsstaatlichkeit in den Bildungsanstalten auch nach dem Krieg bis in die 1970-Jahre beibehielt, unterblieb die Transformation der „Lernschule mit ihrer einseitigen Wissensvermittlung in eine alle jugendlichen Kräfte weckende

Produktionsschule, die intellektuelle, technisch-werktätige und künstlerische Veranlagungen gleichmäßig bewertet und fördert, Körper und Triebleben bildet und das soziale Bewusstsein entwickelt“. In dieser Programmatik hatte der *Bund* um Paul Oestreich, Olga Essig und Anna Siemsen sie einst gefordert und so blieb sie bis heute auch weiterhin unverwirklicht und bis auf zwei Dutzend Musterbeispiele in Deutschland und Österreich überfällig (Stomporowski/Kipp 2003).

Beide Titel, *Die Unfähigkeit zu dauern* und *Die Unfähigkeit zu trauern*, beklagen somit die nicht ausgespielte, nicht voll wirktätige Kraft zur lebenslangen Resilienz, die den zu Bildenden dann zuteilwird, wenn gute Bildung sie mit sich selbst bekannt macht und harmonisch versöhnt. Der lange Atem der *ganzheitlichen* Aufklärung, wie sie Friedrich Schiller dem intellektuellen *und* fühlenden Menschen wünschte, erwies und erweist sich hierzulande als nachhaltig säumig und daher wohl strukturell abwesend. Auch wenn das freilich an dem idealistischen Überhang solcher Ideen liegen mag, so gibt es doch für das vorsorgliche Einsparen und Vorenthalten selbst utopischer Entwürfe in der Praxis keinen vernünftigen Grund, lässt doch selbst die strengste Realitätsprobe noch genügend Reformgeist am Ende übrig, um einen Unterschied zu machen.

Weil sich die Versäumnisse einer landesweiten kohärenten Schulentwicklung eher noch politisch wegeskamotieren lassen als jene in der noch immer dramatisch vernachlässigten „Frühen Bildung“, gilt das Augenmerk dieses Buches der frühpädagogischen Praxis und damit dem Bereich, der sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts, als dies längst überfällig war, als spätes Anhängsel des Systems „Elementarstufe“ nennt.

Es sind neben den Vorschulkindern aber auch die Kleinst- und Kleinkinder, die seither in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens rücken, auch wenn es bis *dato* vornehmlich die Neurologen und Neuropädagogen sind, die das immense Lernpotenzial der frühen Kindheit auch für *immens* bildungsrelevant halten und den *status quo* im Jahr 2025 zum Ärger der mainstream-politischen Bildungsingenieure skandalisieren.

Es wird hier also z.B. beklagt werden, dass über mindestens zwei Jahrzehnte, jedoch in der Wahrnehmung der wissenschaftlichen und reformorientierten Frühpädagogik schon seit wenigstens einhundert Jahren die Lernpotenziale der Kinder marginalisiert und miniaturisiert wurden, um das *ab initio* der Bildung der Herrschaft der etablierten Schulpädagogen zu überlassen. Da diese sich nicht ausmalen wollte, was die frühe Alphabetisierung und Numeralisierung für ihren Berufsstand bedeutete, ignorierte, ja sabotierte sie konsequent jegliche Entwicklung in diese Richtung und bekämpft bis heute frühpädagogische Bildungsansätze, wenn deren Inhalte traditionell in ‚ihre‘ Domäne fallen. Friedrich Fröbel bekam dies vielleicht als Erster zu spüren, als der Verband der Volksschullehrer um die Mitte des 19. Jahrhunderts die vorübergehende Schließung seiner „Kindergärten“ erreichte. Der möglichen Emanzipation im Sinne Rousseaus sollte rechtzeitig Einhalt geboten werden. Begabungsgerecht entwickelte Kinder hätten die Bildungsdressur zum militarisierten Untertanen womöglich revolutionär unterlaufen und damit den autoritären Zeitgeist sabotiert.

Wenn die sogenannte tertiäre Bildung in diesem Buch unbeachtet bleibt, möge man das verzeihen und dem Fokus der Früh- und Schulpädagogik zugutehalten, der hier als besonders defizitär in das bildungsrelevante Gesamtbild der Zeit einzubetten ist. Der tertiäre Teil des Bildungssystems (zu dem mit den *leadership* und *management skills* inzwischen ein „quartärer“ hinzukommt) mag von der Internationalisierung beklagenswert angekränkelt und spätpreußisch bürokratisiert sein, sein multipler Schaden bei den Absolventen ist jedoch reversibel und daher mit den Entwicklungsversäumnissen in früher Kindheit und Adoleszenz nicht zu vergleichen.

Im Übrigen wissen wir von prominenten Ökonomen wie James Heckman seit langem, dass der volkswirtschaftliche Benefit, wie er sich in Humankapital, Sozialausgaben und Lebensqualität niederschlägt, um so größer ist, je mehr wir uns dem *ab initio* eines durchschnittlichen Bildungswegs nähern. Es sind, kurz gesagt, die Krippen und Kindergärten, wo gute Pädagogik am meisten ‚lohnt‘, indem sie den späteren Erwachsenen und deren Gesellschaft einen überproportional

hohen Gewinn an sozial-ökonomischem Leistungspotenzial beschert. Dass es wenigstens darüber Konsens gibt, ist in diesem Buch darzustellen und im Konfliktfeld mit bildungspolitischer Ideologie und dem herrschenden Klima der Zukunftsblindheit und Indolenz einzuordnen.

Einführung

Muss man, frage ich, das deutsche Bildungswesen nicht eigentlich verloren geben, wenn man auf die Entwicklungen der letzten sieben Jahrzehnte mit ihren unterbliebenen oder gescheiterten Reformen und endlosen Überfälligkeiten, ihrer Internationalisierung und Bürokratisierung blickt? Oftmals, wenn ich mir die aktivistische bis lethargische Praxis anschau und mit Ländern wie Großbritannien oder Finnland vergleiche, erscheint mir im Deutschland von heute nichts ungebildeter als die Bildung selbst, nichts kurzsichtiger und amateurhafter als die Bildungspolitik, nichts singulärer (und verloreener) als die hoffnungsvollen pädagogischen Einzelexperimente vor Ort, die zeigen, was möglich ist, aber das marode Ganze nicht zu rehabilitieren vermögen.

Ein jüngstes Beispiel für geradezu nachhaltiges Scheitern ist die Restauration des neunjährigen Gymnasiums in Baden-Württemberg ab dem Schuljahr 2025/26, als sei die Dreifaltigkeit im Schulwesen nicht längst der sozialen Auslese überführt und bereits seit den 1920-Jahren als obsolet reklamiert.

Da sich auch Bayern, wie es scheint, für immer dem *status quo ante* verschrieben hat – im Freistaat gibt es gerade mal fünf Gemeinschafts- bzw. Gesamtschulen, die man bezeichnenderweise als „Schulen besonderer Art“ anspricht –, darf man dort ungeniert Bildungsgerechtigkeit für die ‚woke‘ Ideologie der anderen halten. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus sozial schwachen Familien in Bayern ein Gymnasium besuchen, liegt bei 38 %. Im Bundesschnitt sind es 45 %, in Berlin 54 % (ifo 2024, 77/5: 49-62).

Dazu kommt: „Auch bei gleichen Leistungen und Schulnoten erhalten [bundesweit, Vf.] mit 59 % immer noch 8 % mehr Kinder aus privilegierten Elternhäusern eine Gymnasialempfehlung als Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status (51 %)“ (BB24: 38). 78 von 100 Kindern aus Akademikerfamilien entscheiden sich insgesamt später für ein Studium, während lediglich 25 % der Kinder von Eltern ohne Studienabschluss den Übergang ins Studium schaffen oder anstreben.

Vor allem eines beweisen die disparaten Ansätze in den sechzehn Bundesländern: Es gibt nicht nur keinen durchschlagenden visionären Konsens in Sachen Bildungswege und -ziele auf den verschiedenen Ebenen und Stufen – „Die bildungspolitischen Interessen sind ziemlich zerfasert“, untertreibt der Bildungsökonom Ludger Wößmann (FL25: 24) –, sondern es gibt auch den Wunsch nicht, entschieden dazuzulernen, z.B. von erfolgreichen Inlandprojekten wie den verschiedenen Langformschultypen etwa in Berlin oder NRW oder vom europäischen Ausland der Nordhalbkugel, das an Kohärenz und Kontinuität im gesamten früh- und schulpädagogischen Bereich reich an Anregungen ist. Daran ändern dann selbst programmatische Worte nichts, die sich, wie jüngst die dreier Bildungsministerinnen, im Konjunktiv üben und vorsorglich darauf hinweisen, dass das Bildungssystem „kein Schnellboot, sondern ein schwerfälliger Tanker“ sei (sich also nur „schwer“ navigieren lasse).

Wenn wir unsere Schullandschaft am Reißbrett ganz neu entwerfen könnten, würden wir das Beste aus allen Ländern zusammenschüren und wissenschaftsbasiert eine ideale Schullandschaft bauen. Mit einer flächendeckenden, qualitativ hochwertigen und inklusiven Ganztagschule, orientiert an erfolgreichen Bildungssystemen wie den PISA-Spitzenreitern: mit längerem gemeinsamen Lernen im eigenen Tempo für alle Kinder, verbunden mit einer passgenauen individuellen Förderung und bester Ausstattung in modernen Lernräumen. Die Aufgabe in Regierungsverantwortung besteht jedoch darin, mit der Realität verantwortungsvoll umzugehen [...]. (BeBi: 97-101)

Die laufenden Communiqués der sogenannten Kultusministerkonferenz – in Wirklichkeit eine schwerfällige Institution –, so wenig sie etwa für die Frühe Bildung verbindlich sind, so wenig dienen sie gerade in diesem Bereich der praktischen Umsetzung und Entwicklung; so zurückhaltend sind sie auch mit Auflagen und Zumutungen für den Elementarbereich, ja sie verschanzen sich gar diplomatisch hinter ihrer formalen Unzuständigkeit, um dann doch der Kinder- und Jugendhilfe die angestammte letzte Verantwortung zu überlassen bzw. vor derselben zu drücken. Das ist weder Fisch noch Fleisch und

macht die veränderungshungrige Lage um keinen Deut besser, im Gegenteil, da sie den Schein der Einigkeit über alles stellt, während Verschiedenheit die Regel ist. Nicht umsonst wird seit Jahren der Einzug des Elementarbereichs in das Bundesministerium für Bildung gefordert – auch jetzt wieder ausgerechnet im Wahlprogramm der FDP im Zuge des Vorspiels der Bundestagswahl am 23. Februar 2025.

Generell gibt es ein komplexes Muster des Scheiterns, das sich in Deutschland auffällig oft wiederholt und daher wohl systemimmanent ist:

1) Der Bildungsbegriff mag per Expertengutachten noch so wissenschaftlich auftreten und sich aus autoritativen Quellen speisen, seine Inhalte werden letztlich doch parteiideologisch nivelliert, wenn nicht gar dirigiert. Nicht erst seit dem Scheitern der preußischen Schulreform im Weimar der 1920-er Jahre werden selbst mildradikalen Reformern linke bis kommunistische Tendenzen vorgeworfen, oft unter dem Vorwand der Utopismuskritik.

2) Insbesondere die Frühe Bildung wird politisch in dem Maß unterbewertet, wie das menschenbildliche Konzept des Kindes nach wie vor diffus-amateurhaft, ignorant oder ideologisch, manchmal alles zusammen ist. Sie wird daher auch gegen jegliche ökonomische Vernunft unter- oder fehlfinanziert. Das unterstrich bzw. implizierte jüngst die schleswig-holsteinische Bildungsministerin Karin Prien, als sie schrieb:

Die wirksamsten und schnellsten Erfolge können dabei im Bereich der frühkindlichen Bildung und des Übergangs von der Kita zur Grundschule erzielt werden. Eine der wichtigsten kulturellen Veränderungen, die in diesem Land erforderlich wären, ist ein Umdenken in Bezug auf die Rolle der Kitas. Kitas müssen in Deutschland endlich vom ersten Tag an als Bildungseinrichtungen anerkannt und auch tatsächlich genutzt werden. Die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher ist keine Kinderbeaufsichtigung, sondern eine elementar wichtige pädagogische Begleitung in den ersten Lebensjahren. In der Kita werden Sprachdefizite schneller und einfacher behoben als in jedem anderen Lebensbereich. Kulturelle Integration und Hinführung zu Neugier und basalen Kompetenzen müssen als Vorbereitung auf die Schule in der Kita erfolgen. (BeBi: 90)

3) Bildungspolitik in Deutschland setzt ihre Hebel volatil an, reaktiv statt proaktiv, retrospektiv statt progressiv (wie jetzt z.B. G-9 in BW zeigt). Sie endet mit jeder Legislatur aufs Neue, ohne Aussicht auf Fortführung. Im *Spiegel* klagte der Kieler Bildungsforscher Olaf Köller diesbezüglich: „Wahlen und Veränderungen im Kabinett führen oft dazu, dass Dinge, die auf den Weg gebracht wurden, vergessen oder nicht mehr priorisiert werden. Jedes Ende einer Legislaturperiode birgt diese Gefahr“ (Nr. 50/2023).

Aber bleiben wir vor allem selbstkritisch. Wie sagte Friedrich Nietzsche in *Jenseits von Gut und Böse* (Aphorismus 146): „Und wenn du lange in einen Abgrund blickst, blickt der Abgrund auch in dich hinein“ (1997 II: 636). Denn was versteht man hierzulande eigentlich unter „Bildung“? Was bedeutet dieses, wie es Richard David Precht in einem einschlägigen Buch einst nannte, „deutsche Wort“ überhaupt (2013)? Wissen wir, wovon wir reden?

Halten wir fürs Erste fest: Es ist nicht nur ein immaterielles Gut (diskursiv: als Wissen; prozessual: als Können; emotional: als Werthaltung), sondern auch ein Prozess, der uns erlaubt, genug zu lernen, zu wissen und zu vermögen, um mindestens intuitiv verstehen zu können, was namentlich in Forschung, Technologie, Ökonomie, Kunst, Literatur und Philosophie uns heute von der Vergangenheit trennt und in Zukunft sein mag.

Dazu kommt nach humanistischem (anthropologisch-ethischem) Verständnis ein gerütteltes Maß an Mündigkeit in Sachen sozialer Verantwortung und wertebewusster Orientierung, will sagen, das Vermögen, nicht nur ein hinreichend all-gemeingebildeter, sondern auch ein „guter“ Mensch zu sein, ganz so, wie auch Wilhelm von Humboldt das vorschwebte. Dem preußischen Gelehrten und Schulreformer ging es dabei weniger um den pragmatischen Verwendungszweck von Bildung in Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung als um Bildung an sich, als Selbstzweck.

Letzteres traf sich mit der idealistischen Vorstellung des ‚durchgebildeten‘ Charakters, wie ihn Friedrich Schiller vor sich sah, der sich von der „Schönheit“ als Erzieherin der von