

Arbeit und Bildung

Jörg-Dieter Gauger

„ ... Symptom der Unruhe unserer Zeit um die Erziehung ist die Intensität pädagogischen Bemühens ohne Einheit einer Idee, die un-absehbare jährliche Literatur, die Steigerung didaktischer Kunst ... Es werden Versuche gemacht und kurzatmig Inhalte, Ziele, Methoden gewechselt. Ein Zeitalter, das sich selbst nicht vertraut, kümmert sich um Erziehung, als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden könnte.“

(Karl Jaspers, Die geistige Situation der Zeit 1931)

Wir hören aber, dass einige von euch ein unordentliches Leben führen und alles Mögliche treiben, nur nicht arbeiten (2 Thess 3,11).

Der funktionierende Erwerbsarbeiter als dominierendes Bildungsideal

Die Intensität der aktuellen Debatte um Erziehung und Bildung ist vergleichbar den Diskussionen der späten 60er- und 70er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Ging es damals einerseits um anpassende Strukturreformen an wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen der Nachkriegsgesellschaft und andererseits um die Abwehr einer neomarxistisch inspirierten Kulturrevolution, so stehen heute ökonomische Motive für Erziehung und Bildung im Vordergrund: Die durch innovative Forschung, Technik und Produktion zu sichernde Wettbewerbsfähigkeit der Wissensgesellschaft Deutschland angesichts eines Globalisierungsprozesses, eine von PISA 2000 angestoßene Qualitätssteigerung des deutschen Schulwesens, durch ein ebenfalls zur Effizienzsteigerung neu organisiertes Hochschulwesen und schließlich durch Maßnahmen, die die Rekrutierung von Arbeitskräften angesichts der demografischen Entwicklung sicherstellen. So ergibt sich eine unmittelbare Beziehung zum Thema Arbeit: durch Bildung employability sichern und Menschen in Arbeit bringen.

Wenn man heute politisch über Bildung redet, meint man daher auch inhaltlich fast nur PISA (Kraus 2011, 7-90), und das geht Hand in

Hand mit der OECD-Hörigkeit von Politik, Wirtschaft und Medien. Die OECD ist ein Wirtschaftsclub, daher misst PISA auch nur Basiskompetenzen und deren lebensweltlichen Anwendungsbezug (Transfer) in Fächern, die einen ökonomischen Sinn haben oder haben können: Mathematik, Naturwissenschaften, anwendungsbezogenes Deutsch beziehungsweise anwendungsbezogene moderne Fremdsprache (literacy). Traditionelle Bildungsfächer wie Deutsch als Begegnung mit Literatur, Geschichte, Musik, Kunst, politische Bildung, Philosophie oder gar Religion sind PISA-untauglich. Sie spielen in der bildungspolitischen Debatte höchstens dann eine Rolle, wenn man sich, wie etwa von der Musik, Leistungssteigerung erhofft oder die Defizite so gravierend werden, dass politische Gefährdungen unterstellt werden, wie etwa bei den dünnen DDR-Kenntnissen unserer Absolventen.

Schon im Umgang mit PISA spiegelt sich die heute dominante „moderne“ Bildungsidee. Ihr Zweck ist der fremdbestimmt-funktionale, für den Arbeitsmarkt disponible Mensch, für den das Bildungssystem instrumentalisiert werden muss: „Der ideale Mensch von heute muss funktionieren“ (Zeh 2009). Bildung hat also nicht mehr den primären Sinn, aufzuklären und Persönlichkeit zu prägen, sondern einsatzfähig zu machen für Zwecke, die ökonomisch vorgegeben werden.¹ Eberhard von Kuenheim (2011) kommt daher zu der Diagnose: „Man richtet [...] das Bildungssystem auf das aus, was man für die Bedürfnisse der Wirtschaft hält. Bildung wird funktional verstanden und ökonomischem Nutzendenken untergeordnet. Mehr noch: Zunehmend unterwirft man sich Zwängen als Folge einer allgemeinen Ökonomisierung des Lebens. Allenthalben – ob in Kultur, Politik, Wissenschaft und Forschung, im Gesundheitswesen und selbst im gesamten Bereich der Bildung – scheinen offenbar vergleichbare Anforderungen zu bestehen wie für Unternehmen der Wirtschaft. Allerdings fügt man sich dem nur widerwillig und wehrt sich gegen diese Tendenzen. Man beklagt die Zwänge der Wirtschaft, denen man unterworfen zu sein meint; das Übergreifen der Ökonomie auf alle Bereiche des Lebens gehört zu den Traumata unserer Zeit. Indizien dafür finden sich in der Sprache: Alle Welt fordert Investitionen in Bildung, um die Zukunft des Landes zu sichern – zugleich wird das Wort Humankapital zum Unwort des Jahres erklärt.“

Wenn daher keine Talkshow ohne das Signalwort Bildung auskommt, so verbindet man damit durchgängig die Beseitigung von vorhandenen oder unterstellten Defiziten mit vor allem ökonomischen Folgen.

Dafür hat im politischen Diskurs der letzten Jahre der Begriff Bildung eine quasi religiöse Färbung und Struktur angenommen: Dem Weckruf – Wachtet auf – zur metanoia, zur Umkehr, weil uns gravierende weltweite ökonomische Veränderungsprozesse bedrohen (Globalisierung, Wissensgesellschaft, China², Indien, demografischer Wandel, Migration, Integrationsprobleme, Akademikermangel, Facharbeitermangel usf.) folgt der Anruf – niemand darf zurückbleiben –, die Verheißung – all das ist nur durch eine neue Bildung zu bewältigen, weil unsere Ressourcen in den Köpfen liegen –, die Hoffnung – mangelnde soziale Gerechtigkeit ist durch Bildung behebbar, die Heilung – längeres gemeinsames Lernen in der Grundschule hilft beiden Problemen auf: Mehr in den Köpfen und mehr soziale Gerechtigkeit, – schließlich die Erlösung – die Gemeinschaftsschule, das längere gemeinsame Lernen, das hilft aus allem Übel und „siehe, es war alles neu“.

Daher hat es die Bildungspolitik auch nicht mehr mit dem Gebildeten zu tun, mit Bildung als Formung der Persönlichkeit und Vergewisserung seiner selbst in der Welt, als Selbstzweck und bürgerliches Distinktiv gegenüber Adel und Unterschicht – bildungsbürgerlich ist hierzulande vielmehr negativ konnotiert –, sondern mit einem politisierten Bildungsbegriff, der eben diese quasi-religiöse Erlösungsfunktion erfüllen soll. Bildungspolitik ist daher zugleich Qualifizierungs-, Arbeitsmarkt-, Sozial-, Integrations-, Präventions- usf. Politik, und das immer unter der Maxime, die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands auf den internationalen Märkten zu erhalten. Dadurch erfährt der immer schon randlose Bildungsbegriff heute eine enorme Ausweitung: Alles ist Bildung, was in irgendeiner Form über Lernprozesse Wirkung, also Zuwächse an positiven Verhaltensweisen, Fertigkeiten, an Wissen, an Einsichten zugunsten dieses Ziels erreichen soll, handle es sich um den Vierjährigen, frühkindliche Bildung, handle es sich um basale Alphabetisierung von Zuwanderern, handle es sich um Formen direkter Instruktion oder um informelle Selbstlernprozesse, handle es sich um Schulbildung oder um Hochschulbildung, also irgendwann abgeschlossene Prozesse, oder um lebenslanges Lernen, etwa über Weiterbildung vor allem unter beruflichen Aspekten. Schließlich richtet der Begriff Bildung wiederum den Fokus auf besondere Zielgruppen mit Problemen, um sie in den Arbeitsprozess integrieren zu können: Risikoschüler, Jungen, Mädchen für technische oder Ingenieurberufe, Behinderte, Abbrecher³; auch die im politischen Umgang so beliebte Strukturdebatte: differenziert versus integriert, geht ja nicht nur auf mehr Bildungsgerechtigkeit, sondern

auch auf die Steigerung der Lernleistung, wobei auch diese Lernleistungen wiederum unter einem ökonomischen Zweck steht: Zweifelloser wäre die über PISA ausgebrochene Hysterie geringer ausgefallen, wäre es nicht um den Wirtschaftsstandort Deutschland gegangen, für den 15-Jährige mit unabgeschlossener Bildungsbiografie und unter souveräner Missachtung der hierzulande üblichen Form der Schulbildung in Haftung genommen wurden.

Versuch weiterer Systematisierung

Versucht man vor diesem Hintergrund die verschiedenen Kontexte, in denen der Begriff Bildung aktuell auftaucht, weiter zu systematisieren, gerät man wegen dieser Bandbreite des Begriffs – allein bei Google gibt es etwa 42 Millionen Einträge – an Grenzen. Beschränkt man sich auf den ökonomischen Aspekt, so spielen hier zunächst die vielfältigen Strukturdebatten hinein, die ja allesamt der Effizienzsteigerung dienen sollen: da geht es um die Einheitsschule, also um integrierte Systeme, für die es freilich keine validen wissenschaftlichen Gutachten gibt⁴, oder um die Weiterentwicklung eines differenzierten Schulwesens, die Probleme des achtjährigen Gymnasiums (Susebach 2011), die Wirkungen der Ganztagschule oder, bezogen auf die Hochschule, um Bachelor und Master oder um die W-Besoldung. Dann gibt es die verschiedenen Zeitstufen, mit denen sich Bildung verbindet: frühkindliche Bildung, Schulbildung, Hochschulbildung, Weiterbildung. Oder nach Berufsgruppen differenziert: Bildung in der Bundeswehr, Bildung im Betrieb usw. Oder genderspezifisch, nach Jungen und Mädchen differenziert. (Brinck 2010) Schließlich geht es um Kontexte, die Bildung in der Zukunft verorten: Bildung 2020, Bildung 2030, sogar Bildung 2040, bis 2050 hat man es offenbar bislang noch nicht geschafft. Oder in bestimmten Gesellschaftsformationen, wobei das mit „in“ oder „für“ verbunden werden kann: Bildung in der Wissensgesellschaft, in der Informationsgesellschaft, in der Dienstleistungsgesellschaft, in der globalisierten Welt oder jetzt gar, so der Titel eines Vortrags 2008, aber weiterhin brandaktuell: „in Zeiten der Wirtschaftskrise“ oder: Bildung für die Wissensgesellschaft, Bildung für die Informationsgesellschaft, Bildung für die Globalisierung und so fort. Dann gibt es noch jene Bildungsdebatten, in denen Bildung zwar vorkommt, die aber eher äußerlichen Fragen gelten, der Frage etwa, ob Schüler morgens länger schlafen sollten, um lernfreudiger zu sein, oder Schuluniformen tragen sollten, ob Lehrer ihre Schlabberpullis ablegen sollten und besser eine Krawatte tragen. Und schließlich jene

Bildungsdiskussionen um und mit Personen, in den Medien besonders beliebt, Vicky Leandros und Guildo Horn melden sich bei PISA zu Wort, die Lehrer gelten sowieso als faul oder, wie kürzlich jemand herausgefunden haben soll, sind nicht besonders intelligent, sonst würde man kein Lehrer, oder die Debatten um faule Professoren, die man mit allen möglichen Anreizen ebenfalls zu höherer Effizienz treiben will. Würde man nun wiederum näher nachfragen, was unter Bildung denn nun jeweils verstanden werden soll, so kann man es sich mit der Antwort zunächst sehr leicht machen, wenn man die verschiedenen Ebenen unterscheidet: Bildung in der Bundeswehr richtet sich an den Soldatenberuf und soll dafür fit machen, Bildung im Betrieb an den künftige Facharbeiter. Hier geht es also um mehr oder minder klar differenzierbare Anforderungsprofile, auf die spezielle Bildungsmaßnahmen vorbereiten sollen. Bei den diversen Strukturdebatten geht es um die äußeren Rahmenbedingungen, von denen man sich, ob berechtigt oder unberechtigt sei dahingestellt, bessere Bildungserfolge verspricht. Bei der Debatte um beteiligte Personen geht es zu meist um Schuldzuweisungen, wenn Defizite auftauchen, Lehrer, die nicht „professionalisiert“ arbeiten oder Professoren, die nur an die Forschung denken, die Lehre vernachlässigen oder zu wenig betreuen.

Schwieriger wird es schon bei den Stufen, weil es da um Inhalte geht: Was ist heute Schulbildung, was Hochschulbildung, was sollen sie konkret leisten, was soll dabei herauskommen? Wie stellen wir uns den perfekten Schüler, den idealen Akademiker vor? Aber die größten Schwierigkeiten stellen sich bei der Verortung in der Zukunft – Bildung 2040 – oder in einer soziologisch bestimmten Formation – Bildung in der Wissensgesellschaft – ein: Denn einerseits wird suggeriert, man könne das pädagogische Paradox überspringen, für eine Zukunft zu bilden, die wir gar nicht kennen (Ladenthin 2004), wir wissen ja nicht einmal, wie es in Deutschland 2013 aussehen wird und wie die Schuldenkrise sich wirklich auswirkt, und zugleich wird suggeriert, es müsse sich dringend etwas ändern, es müsse etwas Neues kommen, weil mit dem gegenwärtigen Bildungssystem eben diese Zukunft nicht bewältigbar sein soll, was ja letztlich bedeuten würde, dass sie als machbar gilt, wenn man nur entsprechend steuert. Aber was muss sich denn jetzt jeweils ändern? Nehmen wir als Beispiel das bekannte Motto „Fit für die moderne Wissensgesellschaft“. Meint man damit mehr als die simple und daher sicher zutreffende Tatsache, dass wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit immer höherqualitativer Forschung und Entwicklung bedarf, um Wohlstand

und Sozialstaat zu halten? Brauchen wir also einfach nur mehr Wissensarbeiter: Naturwissenschaftler, Ingenieure und Techniker? Oder erzwingt sie auch in der Breite und nicht nur zwecks Humankapitalproduktion andere, vielleicht höhere Anforderungen an eine zeitgemäße und zugleich zukunftsfeste Bildung? Worin bestehen die?⁵ Gibt es noch so etwas wie einen Kern an Grundbildung, an dessen Fundament sich alles Weitere anschließen ließe, oder benötigen wir völlig neue Kompetenzkataloge? Umfasst neu wiederum mehr als nur besseres Englisch oder mehr interkulturelle Kompetenz? Oder wie jetzt an Schulen angeboten Japanisch oder Chinesisch? Und warum eigentlich noch Französisch oder gar Latein? Vielleicht benötigen wir auch neue Persönlichkeitsstrukturen, flexibel, mobil, disponibel, allzeit lernbereit? Wie viele Menschen sind dafür geeignet, wen können wir mitnehmen, was ist mit den Zurückbleibenden, der bekannten Risikogruppe von um die 20 Prozent, die auch nach neun Jahren Schule nicht ausreichend alphabetisiert sind? Und welches Angebot wo und wie verzahnt: im Kindergarten, in der Schule, in der Hochschule, in der Weiterbildung? Und wie passt es schließlich dazu, dass die Wissensgesellschaft nach der „Generation Golf“ und der „Generation Praktikum“ jetzt auf die „Generation Doof“ treffen soll und es als „cool“ zu gelten scheint, sich stolz mit dem „schlechtesten Zeugnis Deutschlands“ in der „Bild-Zeitung“ abbilden zu lassen. Fragen über Fragen.

Insofern führt nur eine Betrachtung dessen weiter, was der Begriff Bildung schärfer gefasst bedeutet hat und heute (wieder) bedeuten sollte oder könnte. Dazu bedarf es eines kurzen Rekurses auf die deutsche Bildungsgeschichte, verbunden mit der Frage, inwieweit das geistige Fundament der christlichen Demokratie, das christliche Verständnis vom Menschen, mit dem hier skizzierten, an ökonomischer Brauchbarkeit für Arbeitsprozesse orientierten Bildungsverständnis kompatibel ist. Letztere Frage hängt schon daran, wie man Arbeit definiert: Ist damit jede Form bewirkender oder schaffender Tätigkeit gemeint, also der Ackerbau ebenso wie die Bedienung von Maschinen oder das Managen eines Betriebes, die Erziehung von Kindern oder das Verwalten des Haushalts, das Verfassen einer Abhandlung über Arbeit ebenso wie das Lernen in der Schule? Wäre alles menschliche Tun gemeint, also ein anthropologisches Grundmuster (wann ist der Mensch denn wirklich untätig), wäre der Begriff ebenso randlos wie der Bildungsbegriff im aktuellen Gebrauch. Daher müssen wir uns über den hier zugrundeliegenden Arbeitsbegriff ebenso

verständigen wie über die Frage der Bewertung dieses Arbeitsbegriffs, zumal der Begriff je nach Betrachtungsweise, theologisch, philosophisch, soziologisch, ökonomisch, unterschiedliche Bewertungen erfährt. Die Frage nach der Kompatibilität hängt aber auch daran, ob sich Bildung darin erschöpft, nur für employability zu sorgen.

Die abendländische Tradition: Zwei Bewertungen von Arbeit

Die abendländische Tradition zur Bewertung von Arbeit ist grob differenziert zwiespältig, obwohl jede Gesellschaftsformation, von den Sumerern angefangen, auf Arbeit (und Arbeiter) angewiesen ist. Aber es ist auch unübersehbar, dass am Anfang der europäischen Literaturtradition sich zwei Arbeitsformen und -bewertungen gegenüber stehen. Zunächst die Handarbeit als Erwerbsarbeit zur Sicherung des Lebensunterhalts: Da erscheint der kleine Bauer, wie ihn Hesiod verkörpert, der in Askra, einem kleinen Dorf in Boiotien, den Acker bestellt und der in seinem Lehrgedicht „Werke und Tage“ um 700 v. Chr. nicht nur erfahrungsgesättigte Anweisungen für den erfolgreichen Landbau etwa durch Ausnutzung der richtigen Jahreszeit erteilt, sondern damit auch das Hohelied dieser Arbeit verbindet: Göttergefälligen Wohlstand erreicht man nur durch harte Arbeit, und nicht, wie Hesiods Bruder Perses, durch Rechtsverdrehung und Korruption der Mächtigen. Dagegen betont die Adelswelt, wie sie sich in Homers Ilias spiegelt, das Gegenteil. Dort arbeitet man nicht selbst auf dem Feld (dass Odysseus dies getan haben soll, ist Teil einer Anekdote über vorgespilten Wahnsinn), sondern ist Nutznießer jener Arbeit, wie sie Hesiod beschreibt. Das angemessene Metier des Adligen ist der sportliche Wettkampf oder der Krieg, er beweist seine Stellung im Zweikampf und beim Erlegen möglichst vieler und vor allem namhafter Gegner. Ansonsten betätigt er sich höchstens musisch, bekanntlich schlägt Achill die Lyra, oder als Rhetor vor der Versammlung der Soldaten, der die Menge zu irgendetwas überreden will, also als Führungsfigur. Diese Form von Arbeit hängt zwar auch mit Erwerb zusammen, nämlich mit Beutemachen, aber die eigentliche Erwerbsarbeit zur Sicherung der Lebensgrundlagen, etwa die ausgedehnte Schweinezucht auf Odysseus Gut, obliegt hier dem Sklaven Eumaios, neben dem noch Mägde eigens erwähnt werden, also Frauenarbeit im Haushalt vorausgesetzt wird. Natürlich setzt die erfolgreiche Ausübung der genannten Arbeitsformen – neben dem Kämpfer und dem Bauern erscheinen dann noch Ärzte, Handwerker, Seher und Sänger – Lern- und daher Bildungsprozesse voraus, die

für die entsprechende Tätigkeit qualifizieren, daher gehören zeitübergreifend berufsbezogene Qualifizierung und auf diese Weise erworbene Qualifikationen (man könnte auch modern Kompetenzen sagen) zu jeder Form von Bildungsbegriff. Es ändern sich nur die Rahmbedingungen, in denen man lernt (vom nachahmenden Lernen im Verwandtenkreis zur modernen Berufsbildung im Betrieb und/oder in (Vollzeit-)schulen), es ändern sich die notwendigen Kompetenzen, so dass manche verloren gehen (man denke etwa an Restaurierungsarbeiten und die notwendige Wiederentdeckung alter Handwerkformen), mit dem Aufkommen der arbeitsteiligen Gesellschaft, der neuzeitlichen Wissenschaft und den darauf abgestellten modernen Schulen und Universitäten seit dem 19. Jahrhundert wandeln und vermehren sich notwendige Kompetenzen für eine erfolgreiche Beruflichkeit, aber der Grundsatz: Bildung muss (auch) entsprechend qualifizieren, bleibt. Auch die Zielgruppen werden sukzessive erweitert, insbesondere um die Frauen, während früher durchaus übliche Kinderarbeit jedenfalls hierzulande verpönt ist. Zwar gab es schon in der Antike Mädchenbildung, aber die war auf die Ehe ausgerichtet; die Integration von Frauen in den außerhäuslichen Arbeitsmarkt hat sich seit Ende des 19. Jahrhunderts permanent verstärkt, heute gilt sie im Vergleich zur Familienarbeit geradezu als erwünscht, zumal Frauen im Durchschnitt bessere Formalabschlüsse erreichen als Männer.

Neben berufs-/tätigkeitsbezogener Ausbildung gehört die Zusammengehörigkeit von Bildung und Erziehung auch in diesen Kontext, und hier spielt die Familie immer noch eine ganz entscheidende Rolle (Spanke 2011, 474-491). Denn Wissen/Einsicht führt noch nicht zu entsprechendem Handeln. Daher braucht die Gewöhnung an (Erziehung zu) bestimmte(n) Einstellungen, die eben dieses „danach Handeln“ befördern. Die Erziehung zu Leistungswillen und damit zum Willen, sich selbst zu unterhalten und nicht alimentieren zu lassen, sondern alle erreichbaren Chancen zu nutzen (und Deutschland ist und bleibt eine „Chancengesellschaft“ (Gropp 2010), allerdings gilt immer noch: „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“ und „Jeder ist seines Glückes Schmied“), bedarf zugleich der Erziehung zu Arbeitstugenden, die berühmten Sekundärtugenden, wie Disziplin, Fleiß, Sorgfalt, Pünktlichkeit und zivilisierten Umgangsformen (früher Kinderstube genannt), die ein gedeihliches Zusammenarbeiten mit anderen erst ermöglichen. Und das ist grundsätzlich keine Frage von arm oder reich. Sondern das Problem eines offenbar zerbrochenen Erziehungskonsenses in unserer Gesellschaft.

Das christliche Paradigma

Die Trennung zwischen Arbeitsformen (Krüger 1971, 613-669), die als eines Mannes von Stand für würdig befunden werden, und jenen erwerbsorientierten Handarbeitsformen, die von niederen Klassen ausübt wurden, zieht sich durch die Antike. Kontemplation erscheint bei Aristoteles als höchste Form menschlicher Existenz und mit dem Eindringen griechischen Geistes seit der Mitte des zweiten Jahrhunderts vor Christus ist das Differenzierungskriterium das *otium cum dignitate* des römischen Noblen im Gegensatz zur produzierenden Klasse, die den Unterbau für diese höheren Betätigungen lieferte. „Arbeit und Tugend schließen sich gegenseitig aus“, so Aristoteles, und Cicero übernimmt, dass „die Handwerker einen niederen Beruf ausüben“ (Aristot. Pol III 5, 1278a20; Cicero De officiis I 150). Zwar preisen Vergils *Georgica* in bewusster Nachfolge Hesiods das Landleben, aber es ist die idealisierte Idylle, die dort geschildert wird und ist zugleich augusteische Restaurationspropaganda und Preis altrömischer Werte: Nur deshalb dürfte auch Papirius Cursor zur Verdeutlichung altrömischer Werte bei der Feldarbeit zum Diktatorenamt berufen worden sein. Labor improbus – Arbeit ein Übel, und daher sind auch die Arbeitsbegriffe immer mit Leid verbunden: *ponos*, *mechthos*, *athlos*, *labor*.

Natürlich bedurfte es dazu nicht nur grundlegender Qualifikationen (Elementartechniken) wie Lesen, Schreiben und Rechnen (heute kommt der Computer hinzu), sondern auch gymnastischer und musischer Bildung, schließlich einer Allgemeinbildung (griech. *paideia*), die im Dienste vor allem der Rhetorik stand, Geschichte, Philosophie, Literatur und Naturwissenschaften umfasste und sich an als kanonisch geltenden Autoren schulte. Das Christentum integrierte diese heidnische, klassische Bildung, ordnete sie allerdings der religiösen Bildung sowohl unter wie auch zu.

Allerdings verband sich mit dem Christentum unter Integration jüdischer Tradition eine aufwertende Bestimmung produktiver Arbeit: Schon Adam wird die Pflege des Gartens Eden übertragen, nach der Vertreibung aus dem Paradies wird Feldarbeit „im Schweiß des Angesichts“ dem Menschen auferlegt, ist also Gottes Gebot und Gottes Strafe, Jesus selbst dürfte „Bauhandwerker“ gewesen sein (Hoppe 2011, 92-103), seine Entourage bestand aus Handarbeitern oder verachteten Berufen (Zöllner), Paulus, der immer wieder auf seine

eigene Arbeit und den dadurch verdienten Lebensunterhalt als Vorbild verweist und den extremen Satz formuliert: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“ (2 Thess 3,10), war Zeltmacher. Biblisch ist zudem noch die arbeitsethische Weisung, dass die Arbeit ihres Lohnes wert sein solle, also man den gerechten Lohn dafür zahlen müsse, man aber der Arbeit auch nicht verfallen dürfe, sondern Distanz halten müsse von den Gütern und Werten dieser Welt (vgl. Mt 6,33), wobei nur bestimmte Tätigkeiten mit dem Christentum unvereinbar waren beziehungsweise mit Auflagen versehen wurden etwa die Arbeit als Theaterschauspieler, Gladiator, Magier.

Auch wenn sich die Gewichte später immer wieder in Richtung der *vita contemplativa* verschieben (was der Geistlichkeit naturgemäß bequemer erschien), grundsätzlich gilt die Wertschätzung der produktiven Arbeit in der frühen Kirche und im Mittelalter bis hin zur Reformation, wie sie sich ja auch im mönchischen Ideal des *ora et labora* wiederfindet (Prügl 2011, 104-113).

Während in der Renaissance sich der Akzent wieder in Richtung auf das antike Ideal verschiebt, erhält mit Luther die Arbeit eine neue sittlich-religiöse Würde: Nicht Weltflucht ist angesagt, sondern die radikale Überwindung der Welt in der Welt selbst. Durch Verwurzelung und Bewährung in der profanen Arbeitswelt wird Arbeit zu Gottes Berufung und daher zum Gottesdienst: Gewissenhafte und treue Berufserfüllung und zugleich innerweltliche Askese werden zur Verpflichtung vor Gott (Reble 1960, 74-85). Damit setzt jenes protestantische Arbeitsethos ein, das im Calvinismus verschärft bei Max Weber ausführlich behandelt wird (Ferguson 2011,381-433; Stoll 2011, 115-125). Diese Linie lässt sich über die Reformierten und Orthodoxen, über Pietismus und Aufklärung, aber auch über den Liberalismus des 19. Jahrhunderts ziehen und scheint in der katholischen Soziallehre wieder auf. Arbeit erhält den Rang vor dem Kapitalbesitz als unmittelbarer Ausfluss der menschlichen Natur. Die Arbeit ist kein bloßes technisches Mittel, sie ist ein menschlicher Wert und hat Bedeutung für die menschliche Kommunikation und Gemeinschaftsbildung. In *Gaudium et spes* (Art. 67) beruft man sich auf Jesus, der, „indem er in Nazareth mit eigenen Händen arbeitete, der Arbeit eine einzigartige Würde verliehen hat“ (Nothelle-Wildfeuer 2011, 127-137; Hoppe 2011, 127-137). Nicht weiter vertiefen brauchen wir in diesem Kontext rein ökonomische Überlegungen (Adam Smith, Ricardo: Arbeit als wichtigster Produktionsfaktor vor Kapital

und Boden) und die infolge der katastrophalen Arbeitsbedingungen in der Industrialisierung entstehenden sozialistischen und kommunistischen Bewegungen (Marx), die in der Wertschätzung der Arbeit und des arbeitenden Menschen letztlich zusammengehen.

Auch ein jetzt staatliches Schulwesen (vorher Dom- und Klosterschulen) erhält durch die Reformation einen wichtigen Schub, auch wenn der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung erst im 17. Jahrhundert aufkommt, zumal Philipp Melanchthon den rein soteriologischen Zweck (Heilsvermittlung) mit humanistischem Bildungsgut zu verbinden wusste, und dort nicht nur auf die Theologie, sondern auch auf weltliche Berufe vorbereitet werden sollte, also „nützlich“ erzogen werden sollte, und zwar „Knaben und auch Mädchen“ zu „geschickten Männern und Frauen“ (Luther 1931, 362363).

Zwar ist Arbeit heute säkularisiert, der soteriologische Impuls verschwunden, aber es scheint doch insofern ein Erbe zu geben, als Erwerbsarbeit durch Beruf immer noch die höchste Wertschätzung erfährt gegenüber anderen Arbeitsformen. Das „Lob der Faulheit“, gar das „Recht auf Faulheit“ ist gesellschaftlich geächtet und bedarf der permanenten Rechtfertigung. Hartz-IV-Karrieren mögen einem Betroffenen da und dort sogar als erstrebenswert erscheinen, die Politik tut alles, sie in Lohn und Brot zu bringen; Müßigkeit als aller Laster Anfang gilt sogar für Ruheständler, für die kürzlich der Gedanke debattiert wurde, ein soziales Pflichtjahr zu verordnen. Daher geht es nicht um das anthropologische Grundphänomen Arbeit, als tätiges Leben, als Praxis im weitesten Sinne, es geht um Erwerbsarbeit oder in der Altersversorgung gleichgestellt mit Erziehungsarbeit.

Nun steht außer Frage, dass Teilhabe an Erwerbsarbeit für den Großteil unserer Bevölkerung lebensnotwendig bleibt, gleichgültig ob es sich vornehmlich um Hand- oder White-Collar-Arbeit handelt (letztere wird allerdings weit höher geschätzt als Arbeit im Blaumann), dass die meisten Menschen sie als wertvolles Gut betrachten, schon der Kommunikation und des sozialen Status wegen, dass der Wandel der Arbeitswelt zu immer differenzierter Arbeitsteilung, Spezialisierung, Hochtechnologisierung, internationalem Wettbewerb auch entsprechende (in der Breite wie auch in der Höhe) Qualifikationen/Kompetenzen erfordert, um in dieser modernen Arbeitswelt mithalten und zugleich jene Teile der Bevölkerung angemessen alimentieren zu können, die nicht am Arbeitsprozess teilhaben (Kinder, Alte, Kranke, Ar-

beitsunwillige usw.), dann leuchtet unmittelbar ein, dass ein modernes Bildungswesen, komplementär dazu die Leistung der Familie, diese notwendigen Qualifikationen/Kompetenzen einem möglichst großen Teil der Bevölkerung von der Kindheit an (frühkindliche Bildung⁶) bis ins Alter (Weiterbildung/lebenslanges Lernen) vermitteln, das heißt: die entsprechenden Angebote bereitstellen muss, um diesem ökonomisch überlebenswichtigen Anspruch gerecht zu werden.

Eine kleine Problemsammlung

Es ist allerdings auch nicht zu leugnen, dass hier aktuelle Probleme bestehen, und man kann sie jeden Tag der Presse entnehmen; daher nur eine kleine Auswahl. Debattiert werden die Lernumwelten in maroden Schul- und Seminargebäuden und immenser Unterrichtsausfall⁷, die eher die gesellschaftliche Wertlosigkeit von Bildung suggerieren, die Verdrängung der Lesekultur durch ikonisierende, Konzentrationsstörungen und Kurzzeitgedächtnis fördernde Vermittler (Fernsehen/Computer), aber auch die mangelnde Präsenz eines „digitalen Klassenzimmers (Becker/Hegg 2010), bei dem es natürlich auf den Lehrer ankommt (Becker 2010), die Überforderung durch „Eltern unter Druck“, wie es in einer Studie der KAS heißt, die selbst überfordert sind (Thimm 2011) und immense Nachhilfekosten aufbringen⁸, „die Verweiblichung“ in Kindergarten und Grundschule⁹, das öffentliche Ansehen der Lehrer, die als „Bildungsvorbilder“ demonstriert wurden (Frasch 2009), mit den entsprechenden Konsequenzen bei Lehrerbildung (Kaube 2011; Rubner 2010) und Elternverhalten, die heute zum Glück wieder fragwürdig gewordenen „Methoden“ mit „reformpädagogischem“ Anstrich (Oelkers 2010; Schmoll 2010; Graf 2010; Kraus 2010; Tenorth 2010; Thomas 2010) wie etwa beim Ersatz eines sinnvollen Frontalunterrichts durch den „Kult des Selbst“ bis hin zu unbewältigbaren Betreuungsrelationen, in Verruf geratenen Promotionen (Schmoll 2011) oder zu einer Besoldung von Hochschullehrern, die nun wahrlich nicht motivationsfördernd ist. (Schmoll 2011) Oder jene Probleme, die ein divergierender Föderalismus (der im Grundsatz zu bejahen ist) und eine überzogene Föderalismusreform mit sich bringen (Anbuhl und Habeck 2011; Schmoll 2010) und die die Forderung nach einem „Deutschland-Abi“ fördern¹⁰ (was SPD/Grüne mit Sicherheit nicht mitmachen werden).

Die Klassengröße hat keinen Einfluss auf die Schülerleistung (Bos 2010), ebenso wenig der finanzielle Aufwand¹¹, die Ganztagschule

scheint sich zu bewähren (Schmoll 2010), sollte also ausgebaut werden, ob das Gleiche auch für die Bildungscard gilt, sie alle bildungsverweigernden oder daran desinteressierten Zielgruppen erreicht, die dies nötig hätte, muss offenbleiben¹², Ziffernnoten sind wie immer schon umstritten (Jimenez 2010), der Drang nach privaten Bildungsangeboten nimmt stetig zu (Gerber 2010; Grabitz 2010), vor uns liegt eine intensive Inklusionsdebatte, hierzulande wie üblich nach dem Prinzip des alles oder nichts geführt¹³. Die „Deutschenfeindlichkeit“ muslimischer Schüler wird sogar von der Berliner GEW registriert (Mönch 2010; Preuß 2010), das BAFÖG ist sicher reformbedürftig (etwa Teilzeitstudium CHE (2009)), das Studienkreditprogramm ist ebenso wenig richtig angelaufen (Scheele 2010) wie ein nationales Stipendienprogramm, aber die Begabtenförderungswerke haben immerhin einen bemerkenswerten Aufwuchs erfahren; je nach politischer Konstellation werden die Studiengebühren (derzeit nur noch in vier Ländern erhoben) weithin abgeschafft, obwohl ein Studierhemmnis nicht festgestellt werden kann (Michler 2011), die Bologna-Reform wird immer noch „entschlackt“. Manches hat sich allerdings auch als überzogen herausgestellt, so der vielfach beschworene brain-drain, den es so gar nicht gibt (Locke 2010), aber immerhin verbleiben immer mehr ausländische Absolventen in Deutschland (Kunst 2010), oder ist im Bereich der Kuriositäten anzusiedeln, wie die Forderung, die Schulen sollten Comics als Unterrichtsmedium nutzen, Schulbücher sollten ihre Zeilen reduzieren, weil zu lange das Lesen erschwerten (Pöppel 2010), die von der „Piratenpartei“ geforderte „Rauschkunde“,¹⁴ die „Bundesuniversität“ nach Auslaufen der Exzellenz-Initiative¹⁵, und dazu wird man auch die Abschaffung des Diploms zu rechnen haben (Trauthig 2010). Ob man „Glück“ wirklich lernen kann, sei dahingestellt.¹⁶ Offen bleibt, ob das Geld, das durch die demografische Entwicklung frei wird, wirklich im System verbleibt; zu begrüßen ist sicher, dass im Ausland erworbene Abschlüsse leichter anerkannt werden (Astheimer 2010; Rasche 2011). Jedenfalls: Schulpolitiker will auch niemand mehr werden (Spiewak 2011).

Aber es gibt noch tiefer liegende Probleme. Denn all dem sekundiert ein allen deutschen Bildungsdebatten zugrundeliegendes aufklärerisch-optimistisches Menschenbild, das schon dem Kind zugeschrieben wird und die Dynamisierung des Begabungsbegriffs: Der stets lernbereite, sich selbst motivierende und kontrollierende, neugierige, wissensdurstige Schüler, der nur durch falsche Rahmenbedingungen (Familie/Lehrerschaft/falsche Strukturen) die Lust an der Schule

immer weiter verliert und dem Lernen daher keinen Spaß macht, dessen naturwüchsige Lernlust daher durch abwechslungsreiche Methoden bei Laune gehalten werden muss – Methodenfetischismus hat man das einmal genannt. Und der zwar nicht grenzenlos, aber doch zu einem nennenswerten Anteil durch entsprechende Lernsituationen, „Kompensation“, „soziales Lernen“, „individuelle Förderung“ usw. „begabbar“ ist, auch wenn der naturwissenschaftlich argumentierende pädagogische Anthropologe Dieter Neumann lapidar feststellte: „Für eine ‚tabula-rasa‘-Anthropologie, die behauptet, dass im wesentlichen Milieu, Erfahrung und Lernprozesse über Begabungsstrukturen entscheiden, stehen keine wissenschaftlichen Beweismittel zur Verfügung.“¹⁷ Der Aufwertung der Schülerrolle korrespondiert die Abwertung der Lehrerrolle, die ebenfalls in den späten 60er-Jahren einsetzt, unterstützt durch die Stimmungsmache in Medien und Politik, zumal sich viele über ihre Kinder betroffen fühlen konnten. Damit entfallen mögliche Bildungsvorbilder.

Mag man auch kulturkritische Klagen über die „Missachtung des Geistes“ oder die „Geistlosigkeit“ (Botho Strauß) unserer Gesellschaft für übertrieben halten, unbestreitbar ist, dass sich bildungsmissachtende Einstellungen weit verfestigt haben: Das Verschwinden bildungsbürgerlicher Schichten und damit entsprechender „Vorbilder“ (Posener 2010), auch und gerade in den Eliten (die hier immer maßgeblich waren); der schon erwähnte fortschreitende öffentliche Autoritätsabbau der Bildungsvermittler (Lehrer, Professoren); das Interesse von Politik und Familien nur an statistisch gesteigerten Formalabschlüssen, die „systematische Stigmatisierung der Anstrengungskultur“ (Lenzen; Baumert 2011); die Illusion, man könne durch das Bildungswesen soziale Unterschiede beseitigen (Schmoll 2011; Kloepfer 2010) (auch wenn hier sicherlich Verbesserungen möglich sind (Schmoll 2011)); die Verwechslung von Wissen mit Information, von Lernprozessen mit Freizeitgestaltung: Statt geistiger, physischer Anstrengung, statt Selbstmotivation Lernen als Event; die Selbstbeschränkung höchstens auf das, was vorgesetzt wird (Schüler/Student als Kunden); die Verengung auf das Ich (Ich, sofort, alles), der Eigenweltbezug (was soll mir Mozart?); die Kombination von Selbstüberschätzung, Gegenwartsbezogenheit (Mir geht es gut) und Wohlstandsgefühl (das Geld ist ja da). Bildung wird nicht „erstgenommen“, es scheint vielmehr geradezu chic zu sein, in Straßenslang zu kommunizieren und sich möglichst dumm in Medien zu präsentieren: „Ich habe das schlechteste Zeugnis Deutschlands“.

Dennoch: das System funktioniert – jedenfalls formal

Diese Problemsammlung müsste eigentlich ein schlechtes Licht auf unser Bildungswesen werfen, aber da das Ganze bekanntlich mehr ist als Summe seiner Teile, ist auch festzuhalten, dass das System formal für etwa 80 Prozent unserer jungen Menschen funktioniert, sei es über die Berufsbildung (bei der immer mehr auch Studium ohne Abitur möglich wird (Heinrich 2011)), sei es über den Schul- und Hochschulbereich, was den Bestand an entsprechenden Formalabschlüssen angeht. Das gesteht auch die OECD zu, zumal sich auch Deutschland seit den 1970er- und verstärkt seit den 1990er-Jahren auf den Weg der Steigerung der Akademikerzahlen begeben hat. Das hat im Wesentlichen zwei Gründe, die in die deutsche Bildungsgeschichte der 1960er-Jahre zurückverweisen:

(1) Bis in die 1960er-Jahre hielt sich ein parteiübergreifender Grundkonsens nicht nur in der Frage der Gliederung des Schulwesens und der Einschätzung der unterschiedlichen Bildungswege durch die Unterscheidung volkstümlicher (oder ähnlich) praktischer und wissenschaftlicher Bildung, die einer kleinen Zahl zur Studienvorbereitung vorbehalten blieb. In der Frage bildungsrelevanter Inhalte orientierte man sich ebenfalls an Weimar. Dabei blieben durchgreifende Veränderungen, etwa der flächendeckende Ausbau der Realschule, systemimmanent. Aber Ende der 50er-Jahre setzten Entwicklungen ein, die dieses noch traditionelle Verständnis von Bildung und Erziehung grundlegend verändern sollten: Sputnik-Schock, rasante Technisierung und Automatisierung, die befürchtete technologische Rückständigkeit Europas gegenüber den USA und das Versiegen von aus der DDR geflohener Fachkräfte durch den Mauerbau 1961 förderten bildungsökonomische und damit bildungsplanerische Ansätze (zu nennen etwa Friedrich Edding): Die unterstellte Korrelation zwischen Bildungsinvestitionen in Humankapital und volkswirtschaftlicher Prosperität setzte der Religionsphilosoph Georg Picht mit seinem Warnruf vor der drohenden „deutschen Bildungskatastrophe“ 1964 öffentlichkeitswirksam um und verband sie mit der Forderung nach „Verdoppelung der Abiturientenzahl“. (2) Parallel dazu wurde die Schule als sozialpolitische Einrichtung entdeckt und Bildung zur sozialen Frage des 20. Jahrhunderts erhoben. Schon 1957 formulierte der Soziologe Helmut Schelsky: „Die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des einzelnen in unserer Gesellschaft: das scheint mir der Kern

der sozialen Frage der Schule von heute zu sein.“ 1963 erklärte Bundeskanzler Ludwig Erhard (CDU) in seiner Regierungserklärung, es müsse dem deutschen Volke bewusst werden, dass die Aufgaben der Bildung und Forschung für unsere Zeit den gleichen Rang besäßen wie die soziale Frage im 19. Jahrhundert. 1965 hat der Soziologe Ralf Dahrendorf den sozialen Akzent unter dem Titel „Bildung ist Bürgerrecht“ einer breiten Öffentlichkeit vermittelt.

Seitdem halten sich zwei Ansprüche an das Bildungssystem: Es müsse möglichst viele junge Menschen zu möglichst hohen Formalabschlüssen führen und zugleich Bildungsgerechtigkeit herstellen, seit 2000 verschärft durch PISA und das Migrantenproblem. Richtig ist sicher, dass Begabungsreserven nicht ausgeschöpft wurden (allerdings verwies „Reserve“ noch auf Grenzen der Ausschöpfbarkeit). Hinzu kommt der Verweis darauf, Deutschland könne sich von der internationalen Praxis nicht abkoppeln und die deutsche Wirtschaftskraft sei von hohen Abiturienten- und Akademikerquoten abhängig. Obwohl diese Behauptung von der OECD und deutschen Wirtschaftsinstituten suggestiv vorgetragen wird, bleibt sie natürlich unbeweisbar (Kaube 2010): Hat die Steigerung der Hochschulzugangsberechtigung von sechs auf 45 Prozent seit 1966 das Wirtschaftswachstum entsprechend beflügelt, das in den vergangenen drei Jahren trotz steigender Abiturientenzahlen zwischen sechs Prozent minus und jetzt 1,5 plus schwankte? So einfach kann der Zusammenhang jedenfalls nicht sein, den man hier gerne konstruiert, zumal ja auch niemand weiß, wie der Bachelor auf Dauer in der Realität angenommen wird. Hier wird ja derzeit auch nur mit dem „Prinzip Hoffnung“ operiert (Bös 2010; Schmolli 2010; Sommer 2011; Bopp 2011).

Oder hat sich nicht vielmehr die Zahl akademischer Positionen nach unten erweitert? Der jüngste Einfall der EU-Kommission, auch Krankenschwestern und Hebammen bräuchten Abitur, weist ebenso in diese Richtung wie die Beobachtung, dass auch immer mehr Handwerksberufe auf Abiturienten zurückgreifen.

Allerdings nahm man damit in Kauf, dass immer mehr junge Menschen später in den Beruf eintreten (was sich auf die Altersversicherung auswirken wird), dass die früher (und im Süden auch heute noch) funktionierenden Systeme Hauptschule/Realschule oder Hauptschulbildungs-/Realschulbildungsgang durch den Creaming-Effekt immer mehr an Akzeptanz verloren haben, die Hauptschule auch

systematisch und bewusst schlecht geredet wurde (Günter 2010), obwohl sie gut geführt für eine bestimmte Schülerklientel immer noch der beste Weg ist und Jürgen Baumert nur 16,4 Prozent aller Hauptschulen zu den „Problemschulen“ zählt (Vitzthum 2011; Braun 2011; Weiguny 2011). Konkret bedeutet das, dass wir nur noch weiter nach oben expandieren können, wobei nach oben weisende Umetikettierungen (zum Beispiel Werkrealschule oder Realschule plus) auch suggerieren, man habe damit den Hauptschüler abgeschafft. Zugleich gerät das erfolgreiche System der Berufsbildung (Abelshauer 2010), dem wir im europäischen Vergleich die geringste Jugendarbeitslosigkeit verdanken, bei dem die Betriebe jetzt selbst Nachhilfe für Neulinge entwickeln (Hoffmeyer 2010; Hildebrand; von Borstel 2010; Rieble 2010) und deren Gleichwertigkeit zur akademischen Bildung wir immer so gerne betonen, in anderen Ländern teilweise in die Hochschulen integriert, auch hierzulande immer mehr in eine Konkurrenzsituation zur Hochschule, zumal diese quantitative Entwicklung noch steigerungsfähig ist: In Japan haben bekanntlich 96 Prozent die Hochschulzugangsberechtigung und in England kann man jetzt bei Mc Donalds das Abitur erwerben.

Derzeit verfügen etwa 45 Prozent eines Jahrgang über eine Hochschulzugangsberechtigung mit steigender Tendenz¹⁸, wir haben 2,4 Millionen Studierende, zum Wintersemester 2012 haben über 515.000 Abiturienten ihr Studium begonnen, eine Steigerung um 16 Prozent gegenüber 2010, auch verbunden mit einer deutlichen Zunahme der Studierenden in den technischen Disziplinen (Elektrotechnik 22 Prozent, Maschinenbau 21 Prozent, Informatik 18 Prozent, Bauingenieurwesen 23 Prozent); im Gegensatz zu vielfältigen Klagen rangieren naturwissenschaftlich-technische Disziplinen (Ingenieure, Maschinenbauer, Informatiker, Mathematiker) unter den ersten Sieben (männlich) beziehungsweise ersten Zehn (weiblich) auf der Beliebtheitskala, übertroffen nur vom Run auf die Wirtschaftswissenschaften (Soldt 2011). Die KMK rechnet damit, dass die Studierendenzahlen infolge steigender Studierneigung und doppelter Abiturjahrgänge bis etwa 2015 auf bis zu 2,7 Millionen zunehmen werden (von knapp unter zwei Millionen im Wintersemester 2006/2007). Ob und inwieweit die Hochschulen dafür personell und finanziell ausgestattet sind, diese Zahlen sinnvoll zu bewältigen, und ob die Infrastruktur ausreicht (Mensa, Wohnung, Zulassung (Schultz 2011) etc.) ist allerdings ebenso eine offene Frage (Schmoll 2011; Bartsch/Brandt 2011, 38), wie die Vermutung nicht grundlos ist, dass diese höheren Zahlen, im-

merhin eine Steigerung um 400 Prozent seit 1966, nicht durch einen entsprechenden Intelligenzsprung, sondern vor allem auf Kosten permanent abgesenkten Niveaus erreicht werden.¹⁹ Aber immerhin scheinen sich schon derzeit drei Effekte zu ergeben: Nach ersten Beobachtungen im geisteswissenschaftlichen Bereich wird durch die Aufteilung in Bachelor- und Master (derzeit circa 3.000 Studiengänge) „unten“ erheblich überlastet, hingegen der Masterstudiengang von den Zahlen her deutlich entlastet (über die Gründe: Berufseintritt mit dem Bachelor, Studienwechsel, Einsicht in die Grenzen der eigenen Studierfähigkeit – kann derzeit nur spekuliert werden). Zum Zweiten sinken die Abbrecherquoten in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen, wohl nicht nur (allerdings auch) aus Gründen freundlicherer Notengebung, sondern wohl aufgrund der höheren Verschulung, die allerdings der Eigeninitiative und damit der Fähigkeit, Kreativität und Selbstorganisation zu entwickeln, wenig Raum lässt. Zum Dritten tritt ein, was seit Jahrzehnten immer wieder neue Motivation für Hochschulreformen geliefert hat: In Kombination mit G8 und dem Aussetzen der Wehrpflicht werden die Absolventen eines Erststudiums immer jünger: Der Traum der Bildungspolitik vom 21-jährigen Bachelor beim Einstieg in den Arbeitsmarkt ist so weit von der Realität nicht mehr entfernt (Bewarder; Vitzthum 2011). Ob sich damit auch eine entsprechende Reife verbindet, und das gilt gerade für das Umgehenkönnen mit geisteswissenschaftlichen Fragestellungen, steht allerdings auf einem anderen Blatt. Nicht korrigiert werden konnten bislang die hohen Schwundquoten von circa 40 Prozent (davon Abbrecher 28 Prozent) in jenen Disziplinen, bei denen eine konstant hohe Nachfrage gemeldet wird, den naturwissenschaftlich-technischen²⁰; das mag auch daran liegen, dass die mathematischen Anforderungen unterschätzt werden, die Schulen darauf unzureichend vorbereiten und die üblichen Werbemaßnahmen für die MINT-Fächer Illusionen befördern (Seiderer 2010). Dass die Wirtschaft in diesem Kontext noch besondere Wünsche anmeldet („optimale Vorbereitung auf das Berufsleben“), überrascht nicht (DIHK Bildungsbericht 2011, 32; Lessing 2010): Ausbau dualer Studiengänge, mehr Praxisphasen, mehr Austausch mit der Wirtschaft über Lehrinhalte, soziale und persönliche Kompetenzen wie Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein, Kommunikations- und Teamfähigkeit, wie immer die Hochschule das leisten soll. Und für die Schulen natürlich ein Fach „Wirtschaft“ auch mit Blick auf die Prägung künftiger Unternehmertypen (Kaiser 2010).

Während man dem Bildungssystem nach oben eine aufs Ganze gesehen problematische Normalität bescheinigen kann, verweist der Blick nach unten auf Problemlagen, die wir bislang nicht in den Griff bekommen haben. Circa 20 Prozent unserer jungen Menschen gehören zu einer Schülerpopulation, die PISA als Risikoschüler einstuft; auch wenn die Zahl angeblich von 21 auf 18,5 Prozent zurückgegangen sein soll (Jürgen Baumert, wie Anm. 59; Schmoll 2010), circa 2,2 Millionen junger Menschen zwischen 20 und 34 Jahren haben keinen Berufsabschluss, circa 150.000 starten Jahr für Jahr ohne Ausbildung in den Arbeitsmarkt.

Allerdings muss man auch in aller Deutlichkeit festhalten: Das Bildungsproblem ist im Wesentlichen ein MigrantInnenproblem, aber keines der Vietnamesen, auch die Russlanddeutschen holen auf (Peters 2011), sondern bei Jugendlichen türkischer (und arabischer) Herkunft, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen²¹, auch wenn sich hier die Nachfrage aufgrund der demografischen Entwicklung verstärken könnte (das hängt allerdings von der allgemeinen Konjunkturalentwicklung ab). Dieses Syndrom mag mit allzu freizügiger Zuwanderungsregelung ebenso zusammenhängen wie mit traditionellen, bildungsabgewandten Familienstrukturen und großzügiger Alimentation. Bei den 25- bis 35-Jährigen mit türkischem Migrationshintergrund haben 18 Prozent keinen Schulabschluss (deutschstämmige circa zwei Prozent) und sind in Haupt- und Förderschulen überproportional vertreten; nur 32,2 Prozent befinden sich in einer Berufsausbildung (Deutsche 68,2 Prozent); aber: jeder fünfte Ausbildungsvertrag wird vorzeitig wieder aufgelöst.²² 57 Prozent haben keinen Berufsabschluss, im Übergangssystem sind Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional vertreten (Huthmacher; Hoffmann (Hrsg.) 2011). Am Geld liegt es offensichtlich nicht, nur scheinen die dort hineingesteckten Abermilliarden ebenso ergebnislos zu verpuffen²³ wie bei den Sprach-²⁴ und Integrationskursen, deren Niveau und Kontrolle dringend verbessert werden müssen (Carstens 2011; Lohse 2010). Hinzukommen Faktoren, die nicht gerade integrationsfördernd sein müssen, wie die steigende Religiosität.²⁵

Vor diesem Hintergrund ist die aktuelle wie nachhaltige Bedeutung von Bildung für (Erwerbs-)Arbeit kaum zu überschätzen: In einem freiheitlich-demokratischen Gemeinwesen zählt idealiter (in der Realität spielt die Abkunft auch weiterhin eine zentrale Rolle) nur die Leistung für qualifizierte Beruflichkeit, Aufstieg beziehungsweise

Statuserhalt und Einkommen, bestätigt durch entsprechende Bescheinigungen besuchter Bildungseinrichtungen. Fehlende Bescheinigungen dieser Art, was immer sich hinter ihnen wirklich verbirgt, führen üblicherweise dazu, dass höchstens eine gering qualifizierte Beruflichkeit und damit geringes Einkommen erreicht werden können, zumal wir heute nicht wissen, wie viele un- oder geringqualifizierte Arbeitskräfte in einer wissensbasierten Arbeitswelt noch nachgefragt werden; dass es weniger werden, ist zu vermuten (Astheimer 2010), dass hier am ehesten Rationalisierung und/oder Auslagerung droht, ist wahrscheinlich. Das Armutsrisiko steigt jedenfalls, zumal dann, wenn sich dieser Zustand (Hartz IV-Karrieren) über Generationen fortsetzt (Schwenn 2011). Auch ein Doktordiplom schützt zwar nicht vor Arbeitslosigkeit oder Arbeitsbiografien nach Patchwork-Muster (Ustorf 2011), aber die Wahrscheinlichkeit ist doch deutlich geringer, jedenfalls nach aktuellem Stand.²⁶ Ob sich auch eine entsprechende Bildungsrendite einstellt, steht ebenso auf einem anderen Blatt (Baltzer 2010) wie derzeit die Frage völlig offen ist, wie viele echte akademische Positionen wir, jenseits der heute wirklich nachgefragten, bei steigender Absolventenzahl schaffen können (etwa für Kulturanthropologen oder Medienwissenschaftler oder ähnliches), vor allem dann, wenn sich die Konjunktorentwicklung abkühlt. Schließlich gilt auch immer noch: Je mehr das Gleiche haben, umso weniger ist es wert (Kaube, 2011).

Ausbildung versus Bildung?

In der FAZ vom 26. Oktober 2011 erschien ein Leserbrief, der auf die jüngste Allensbach-Eltern-Umfrage vom Oktober 2011 zum Thema Bildung rekurrierte. Der Autor resümierte, „dass für die meisten Eltern weder Geschichtskenntnisse oder naturwissenschaftliche Kenntnisse, noch Musik, Philosophie oder Religion Bildungsbestandteile seien. Anders ausgedrückt: Was sich im künftigen Berufsleben nicht in klingender Münze auszahlt, soll nicht gelernt werden. Und das soll Bildung sein? Hier zeigt sich die weithin üblich gewordene Gleichsetzung von Ausbildung mit Bildung. Man kann es so sagen: Wer gebildet ist, ist auch ausgebildet, doch: Wer ausgebildet ist, ist noch lange nicht gebildet. Aber wo sind heute die leidenschaftlichen Debatten über die Qualität der Schulen und die Zukunft der Universitäten, über Lernziele und Bildungskanon? (...) Die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems ist nach den Beobachtungen der großen Mehrheit kein Thema.“ Zwar halten 78 Prozent die Vermittlung einer guten

Allgemeinbildung für wichtig, aber nur jeder Vierte rechnet dazu auch politische, ökonomische oder historische Kenntnisse, nur 21 Prozent halten Kenntnisse in der deutschen Literatur für wichtig, musische Erziehung nur 15 Prozent, und jene Medienkompetenz, die immer wieder als zentral angemahnt wird, nur 23 Prozent. Dafür erachtet es die Mehrheit als eine wichtige Aufgabe der Schule, Leistungsbereitschaft²⁷, Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstbewusstsein zu trainieren.

Aus beiden Umfragen lassen sich zwei Folgerungen ableiten. Erstens: Man erwartet von der Bildung das, was man früher Erziehung im engeren Sinne genannt hat. Erziehung, die vormals primär die Familie geleistet hat, wird ergänzt oder gar ersetzt durch die Schule, und so gilt das Schulsystem selbst im Wesentlichen als eine Einrichtung, die Sekundärtugenden, Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen formaler Art vermitteln soll.

Daraus folgt zum Zweiten, dass offenbar gar keine Vorstellung mehr in der Bevölkerung besteht, was Bildung eigentlich sein könnte. In der Bild-Zeitung vom 31. Dezember 2007 formulierten die führenden Wirtschaftsverbände BDI, BDA, DIHK und ZDH zum Thema Bildung: „Zahl der Schulabbrecher senken, Schulabgänger müssen lesen, schreiben, rechnen können“ (Sittig 2010). Auf Basisniveau zu alphabetisieren, das ist das, was heutzutage in der Wirtschaft zu Bildung einfällt. Und das verschärft nur den Großtrend.

Vor diesem Hintergrund ist es unumgänglich, wieder über Bildung nachzudenken, was dessen Gebrauch ja eigentlich zunächst einmal nahelegen würde, was aber offensichtlich kaum mehr geschieht. Wie lässt sich der Begriff Bildung begründen und in einem zweiten Schritt konkret füllen? Denn ein Begriff hat nur einen Sinn, wenn er etwas Bestimmtes meint, und damit verbinden sich gleich eingangs zwei grundsätzliche Beobachtungen:

Die erste grundsätzliche Beobachtung: Selbst wenn unverkennbar und bis auf die Finanzierungsprobleme viel leichter zu formulieren der Schwerpunkt auf der Vermutung nach effizienzsteigernden Maßnahmen durch Strukturveränderung/-verbesserung liegt (auch das jüngste CDU-Papier ist ja ein solcher Maßnahmen-Wunschskatalog (Gauger 2011, 19-24), für die CDU, die sich auf eine christlich fundierte Anthropologie (christliches Menschenbild) als ihr genuines

geistiges Fundament beruft, ist es unumgänglich, zumindest die Grundlinien dieser spezifischen Anthropologie und ihre Konsequenzen für zentrale Politikbereiche, also auch für Erziehung und Bildung darzulegen. Orientieren kann man sich dafür vor allem an den 2001 vorgelegten, aber kaum rezipierten Überlegungen der Wertekommission der CDU 2001: „Die neue Aktualität des christlichen Menschenbildes“, die bislang ausführlichste parteioffizielle Darstellung (Gauger 2011).

Die zweite grundsätzliche Beobachtung: Natürlich verdankt sich die deutsche Bildungsidee, wie sie seit Ende des 18. Jahrhundert entwickelt wurde, verbunden mit Namen wie Schiller, Humboldt, Schleiermacher nicht dem damals stark auf Moralität verengten christlichen Fundament. Sie entsprang vielmehr einer geistesgeschichtlichen Gemengelage (Paulsen 2012, 104-119; Scuria 1970) aus Aufklärung, naturalistischem (Rousseau: Erweckung der Selbsttätigkeit) wie idealistischem Menschenverständnis (Bildung zur Humanität; Steigerung der geistigen und sittlichen Kräfte der Einzelpersonlichkeit), antifranzösischem Affekt (Markschies 2011, 734-741), Philhellenismus (Neuhumanismus: Griechentum als das wahre Menschentum), preußisch-patriotischem Enthusiasmus und dem Aufstieg des Bürgertums als Distinktiv zum Adel. Diese Bildungsidee zielte auf die Emanzipation des Bürgertums: Bildung sollte dem Menschen zum einen helfen, sich von den traditionellen, durch Geburt und Stand vorgegebenen Bindungen zu befreien, zum anderen sollte sie gegen die aufkommende Spezialisierung und Funktionalisierung der modernen Berufswelt wappnen: Bildung als Bedingung für innere und äußere Freiheit durch geistige Selbstständigkeit und Urteilsvermögen, daher als Weg zur ganzheitlichen Entfaltung der Persönlichkeit, den Dimensionen eines Verständnisses vom Menschen, das ihn tiefer begreift und würdigt denn nur als ein ökonomisches Wesen: Modern formuliert: Jeder Mensch hat seine Fähigkeiten, sein „Kapital“, aber er ist nicht nur „Humankapital“. „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, so Wilhelm von Humboldt, und nicht ohne Grund fungierte hier, bei Schiller, Humboldt und Fichte, schon ein Begriff, den Karl Marx ökonomisch aufgeladen hat und der in der 68er-Bewegung wieder eine Rolle spielen sollte, der Begriff der Entfremdung.

Dieser Bildungsgedanke verstand sich als primär persönlichkeitsbildend, überzeitlich, unbeeindruckt von äußeren Entwicklungen, schuf generationenübergreifend Lern- und Traditions- und Kommunikati-

ongemeinschaft. Dabei ist festzuhalten und ist eigentlich erstaunlich, dass Deutschland mit gerade diesem zu den „Realien“ letztlich querstehenden Bildungsideal seit dem 19. Jahrhundert und bis in die Weimarer Zeit und dann wiederum nach dem Krieg industriell zu den führenden Nationen und wissenschaftlich auch in den Natur- und Technikwissenschaften zu den Führungsnationen der Welt gehörte, mit der höchsten Nobelpreisdichte. Unser Ruf als Bildungs- und Wissenschaftsnation im Ausland, als Volk der Dichter und Denker, zehrt ja nicht so sehr von dem, was wir auf diesem Feld modern leisten, sondern von eben diesem Erbe. Von all dem haben wir uns seit den 1970er-Jahren verabschiedet, und dafür gibt es mehrere Ursachen, die hier im Einzelnen nicht nachzuzeichnen sind. Festzuhalten ist nur, dass, wie die zitierten Umfragen belegen, ein anspruchsvoller Bildungsbegriff in der gesellschaftlichen Wertschätzung eine immer geringere Rolle spielt. In das seit Beginn der 80er-Jahre bestehende Vakuum, entstanden aus der Zertrümmerung des herkömmlichen und aus dem Scheitern des 1968er-linksideologischen Bildungsbegriffs, der im Bildungsbereich noch bis Ende der 70er-Jahre höchst virulent war (Raulff 2010), ist seit Ende der 90er-Jahre das bereits skizzierte ökonomische Paradigma eingezogen.

Das christliche Menschenbild und die traditionelle Bildungsidee

Rahmenbedingungen für „guten Unterricht“ wie Schulklima, Umgang miteinander, Führungsverhalten usw. lassen sich leicht mit dem christlichen Menschenbild zusammenbringen. Das gilt hingegen weniger für die äußere Struktur des Bildungswesens. So lässt sich ein Bekenntnis zur Leistungsdifferenzierung durch ein differenziertes Bildungssystem nur über die Unterschiedlichkeit (Lübbe 2010) des Menschen in seiner kognitiv-intellektuellen Grundausstattung, seinen unterschiedlichen Interessen, Neigungen, Bedürfnissen, Leistungswillen und Lerntempo, durch die Wahlfreiheit der Eltern, durch eine nachweislich höhere pädagogische Effizienz und ein nachweislich höheres Leistungsniveau, sowohl unter dem Aspekt des Förderns (Köcher 2010) wie des Forderns im Vergleich zu wie immer integrierten Systemen begründen. Wenn PISA eines deutlich und der Deutsche Lernetlas 2011 noch einmal bestätigt hat, dann dieses: Der (differenzierte) Süden ist besser als der (integrierte) Norden (Popp 2011, 70-78). Daraus leitet sich notwendig ein Bekenntnis zum Leistungsprinzip ab, welches objektiven Kriterien unterliegen muss und

das damit das sozial gerechteste, als einziges einer freiheitlichen Demokratie angemessene Aufstiegs- und Differenzierungskriterium darstellt. Daher sind leistungsstarke (Sticker 2009) und schwächere Schüler individuell zu fördern; behinderte Kinder müssen die für sie besten Fördermöglichkeiten erhalten. Eher homogene Klassenstrukturen sind sowohl für leistungsschwache wie für leistungsstarke Schüler von Vorteil, die Wirksamkeit längeren gemeinsamen Lernens an Grundschulen ist empirisch nirgends belegt: „Eine Schule für alle“ ist gerade nicht leistungsgerecht, bedeutet vielmehr Gleichheit auf Kosten der individuellen Freiheit und damit der je eigenen Entwicklung (Höhler 2010, 59). Konrad Adam hat dies als „Gleichheitspathos“ beschrieben (2011). Denn „bei all dem geht es nirgends um Förderung individueller Freiheit und Begabung, nicht einmal um soziale ‚Chancengleichheit‘, sondern um ‚Teilhabe‘, um die umfassende Durchsetzung schlechter Integration und negativer Egalität“ (Klaue 2011).

Ein sehr viel engerer Bezug zwischen dem christlichen Menschenbild und der skizzierten traditionellen deutschen Bildungsidee lässt sich bezogen auf Ziele und Inhalte öffentlicher Bildungsprozesse herstellen (Sieburg 2008, 55): In den daraus ableitbaren Konsequenzen für Erziehung und Bildung bestehen zwar auch Unterschiede zum christlichen Verständnis, bestehend in der transzendent-soteriologischen Einbettung in ein Heilsgeschehen und einem deutlich realistischeren Menschenbild, aber auch deutliche Übereinstimmungen, wie sie sich nach 1945 im Begriff des „christlichen Humanismus“ spiegelten: Beide gehen von der Freiheit des Menschen aus, die es bezogen auf seine individuellen Fähigkeiten zu entfalten gelte; beide betrachten den Menschen als sittliches Subjekt, also Freiheit als Auftrag und Fähigkeit zur sittlichen Selbstbestimmung, zu dem er geformt werden muss, wertgebunden durch Pflichten und Verantwortung gegen sich selbst, gegenüber dem Mitmenschen, gegenüber der mitgeschöpflichen Natur (Bueb 2010). Beide betonen die Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des Menschen, beide betrachten ihn ganzheitlich, als Person in all ihren Bezügen zur Lebenswelt und seiner Verantwortung für sie, daher ist das Primärziel beider Persönlichkeitsbildung durch eine Allgemeinbildung, die jeder speziellen Berufsausbildung vorangeht. Und für beide kann sich Bildung nur einstellen durch die Begegnung mit kulturellen Hervorbringungen²⁸, die im Bildungssystem didaktisch reduziert als Stoffe fungierend so eben diesen Zielen dienen (Bildungswissen nach Max Scheler). Es bringt Aufklärung über das Selbstverständnis vor dem Hintergrund alternativer Lebensfor-

men oder Möglichkeiten des Menschseins im Spiegel fremder Kulturen oder früherer Weltbilder und vergangener Epochen, für das Verständnis von Welt, von Kultur und Natur, von Politik und Gesellschaft, für das Verständnis vom anderen, für das Verständnis von Ethik, Moral, für das Verständnis von Transzendenz.

Überträgt man diese Schnittmengen auf die heutige Zeit, so erhält Bildung auch weiterhin Funktionen, die weit über berufliche oder gar berufsqualifizierende Aufgaben hinausgehen, auch wenn sich Übereinstimmungen ergeben:

Werterziehung muss weiterhin zu einem christlich orientierten Bildungsverständnis gehören (Ladenthin 2004; Gauger 2009). Zwar öffnen sich Erkennen, Urteilen und Handeln der Fähigkeit zur Unterscheidung von richtig und falsch, von gut und böse, unterliegen aber stets auch Neigungen, Trieben, Bedürfnissen, Launen, Emotionen und anderen nicht-vernünftigen und unregelmäßigen Regungen. Die biblischen Erzählungen führen ja wie die historische und alltägliche Erfahrung die ganze Bandbreite menschlicher Verhaltensweisen und daher ein realistisches Menschenbild in seiner ganzen Spannweite vor, in der sich die Freiheit des Menschen negativ konkretisiert, er in Unvollkommenheit und Fehlbarkeit seine ethische Bestimmung verfehlt. Daher muss die Bildungspolitik über ihre Mittler (vor allem die Schule) und auch nur erfolgversprechend im Zusammenwirken mit dem Elternhaus (in dem die erzieherischen und bildungsmotivierenden Grundlagen gelegt werden), Lehrern (die als Vorbilder zentral sind) und „innerer Schulentwicklung“ daran mitwirken, den jungen Menschen, als „werdende Freiheit“ (Romano Guardini) auf ein Leben in freier Selbstbestimmung in der Gesellschaft und auf seine Verantwortung für die Gesellschaft vorzubereiten und zu positiven Wertentscheidungen zu motivieren. Nicht nur in der Familie oder im gesellschaftlichen Umgang, auch im Berufsleben sind wertorientierte Einstellungen unverzichtbar, nicht nur die vielgescholtenen Sekundärtugenden (Fleiß, Ordnungsliebe, Disziplin usw.), sondern auch Primärtugenden wie Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Nächstenliebe, Solidarität, Respekt vor anderen, Toleranz, Geduld.

Daher muss es auch bei der Zusammengehörigkeit von Erziehung und Bildung bleiben, wenn man Erziehung als „vormundschaftliches Handeln“, als „unentbehrliche pädagogische Hilfe für den Heranwachsenden auf dessen Weg zur ‚inneren Freiheit‘“ versteht. Denn „inner-

lich frei“ sei nicht, wer „dauernd momentanen Impulsen unterliege und an die Laune des Augenblicks gebunden bleibe, sondern wer sich selber durch vernünftige Überlegungen bestimmen könne. Erziehung soll den eigenen Willen mit dem durch Bildung entwickelten eigenen Verstand in Übereinstimmung bringen“ (Geißler 2006).

Vom Sinn eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses

Das C der CDU fordert daher auch weiterhin Erziehung und Bildung als umfassenderen Prozess, dessen Elemente in der Vermittlung freilich untrennbar aufeinander bezogen sind: zum Ersten die freie Entfaltung der Persönlichkeit in all ihren sozialen Bezügen, für die Erziehung, Ausbildung und Bildung als notwendige Lernprozesse wesentliche Grundlagen darstellen. In dieser Funktion müssen Erziehung und Bildung den Menschen befähigen, sein Leben selbstständig und verantwortlich zu gestalten, Rechte wahrzunehmen und Pflichten zu übernehmen, das Leben als Chance zu begreifen, seinen Platz in Familie, Gesellschaft und Beruf zu finden und an Lebenswelt und Kultur teilzuhaben. Zum Zweiten dienen Erziehung und Bildung der Zukunftssicherung von Staat und Gesellschaft und des sozialen Zusammenlebens. Dazu gehört die ökonomische Zukunftssicherung, die ganz wesentlich auf der Qualität der Ausbildung in allen Stufen des Bildungswesens, insbesondere der beruflichen Bildung, der Hochschule und der Weiterbildung, beruht. Dazu gehört aber auch die Zukunft des sozialen und freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats und der Werte, auf denen die Ordnung beruht und die im Grundgesetz und in Länderverfassungen festgelegt sind. Die Demokratie ist keine historische Selbstverständlichkeit, sie ist vielmehr Ergebnis eines langen historischen und völlig gegenläufigen Prozesses, sie bedarf daher des mündigen Bürgers, der aufgrund historisch-politischer Bildung die res publica als seine Sache begreift und sich dafür engagiert, der verantwortlich urteilt und handelt, der sich ihr rational wie emotional wertgebunden verpflichtet weiß.

Daher verbinden sich im Erziehung- und Bildungsverständnis der CDU werterziehende, individuell-persönlichkeitsbildende, gemeinwohlbezogene, kulturelle und berufsbefähigende Bildungsziele und -inhalte.

Denn die Konsequenzen des derzeit eingeschlagenen Weges sind alltäglich zu beobachten: „Alles spricht vom Waldsterben und vom

Ozonloch; es wird Zeit, dass man auch vom Klassikersterben und vom Traditionsloch zu sprechen beginnt“, hat jemand einmal formuliert. Mangelnde Vorbildung schlägt sich natürlich auch in der vielbeklagten Studierunfähigkeit vieler Abiturienten nieder: Laut Deutscher Universitätszeitung vom 16. Juni 2006 beklagte Ulrich Herbert, bekannter Historiker aus Freiburg, bei einer Debatte zum Zustand der Geisteswissenschaften: „An vielen geisteswissenschaftlichen Studiengängen ist eine Unkultur der Halbbildung entstanden. Da werden Massen von Studierenden durch die Hochschulen geschleust. Die können nichts, die wollen nichts – und die braucht auch keiner.“

Wenn uns die aktuelle und die Krise der vergangenen Jahre etwas gelehrt haben sollte, dann doch wohl das: Zukunft ist nicht planbar, sondern immer für Ungeahntes gut, und daher ist Bildung für instrumentelle Zwecke auch nicht planbar. Ihre Deinstrumentalisierung, die Betonung ihres Eigenwertes zugunsten der Persönlichkeitsentwicklung war ja der große Anspruch der deutschen Bildungstradition. Insofern ist die moderne Bildungsdebatte letztlich ein geistiger Rückschritt hinter diese Tradition.

Diesen Grundgedanken zu revitalisieren, müsste Sinn und Inhalt einer echten Bildungsdebatte sein: den Menschen nicht nur eindimensional zu verstehen, sondern aus der Fülle seiner Lebensoptionen und Lebenskreise heraus, auf die er vorbereitet werden soll oder auf die er sich selbstständig einstellen kann. Denn die Welt, in die die jungen Menschen hineingehen, ist gekennzeichnet durch „den Übergang von der festen zur flüchtigen Phase der Moderne [...]. Früher gab es Identitätszwänge, aber es gab immerhin Identität; diese Identität wird von Flexibilität abgelöst, und Lebensplanung zu einem Wort aus der Vergangenheit. Das Leben von immer mehr Menschen verliert seinen Faden. Daraus resultieren mehr Ängste als aus den Turbulenzen um den Euro.“ (Prantl 2011)

Statt beschleunigen daher entschleunigen, statt weiterer Reduktion wieder mehr Breite, Tiefe und Anspruch. Dazu gehört sicher die Wiederentdeckung des kulturellen, des ästhetischen, des literarischen, des historischen und des religiösen Grundwissens, bei dessen Auswahl das Kriterium, was altersunabhängig besteht und nicht veraltet, das leitende sein muss. Was veraltet denn an Mozarts Don Giovanni, den Iden des März, Schillers Don Carlos, an der biblischen Erzählung oder am Kategorischen Imperativ? Das Reden über Kulturstaat oder

gar Leitkultur, aber auch über Kultur als Standortfaktor (die Erträge der Kulturwirtschaft liegen immerhin über denen der Chemischen Industrie) wird hohl, wenn die Voraussetzungen dafür verschwinden. Der Erfolg von Dietrich Schwanitzens Bildung. Alles was man wissen muss, beruht doch wohl darauf, dass hier ein Verlust spürbar geworden ist. Ein Verlust an geordnetem Übersichtswissen, den zu kompensieren ein offenbar breites gesellschaftlich vorhandenes Bedürfnis ist. Denn wenn Nachwuchskräften einer deutschen Großbank eigens beigebracht werden muss, dass Haydn, Mozart, Beethoven zur Klassik gehören und letzterer zwar neun Symphonien, aber nur eine Oper geschrieben habe (FAZ vom 28. Dezember 2002), damit sie einen Smalltalk bestehen, dann lässt das für den Zustand unseres Musikunterrichts tief blicken.

Freilich sind diese Wissensformen ergänzungsbedürftig. Wir leben heute in einer Zeit der Bilder, der virtuellen Kommunikation und entsprechender Techniken, und auch damit muss man heute umgehen können, wenn man sich verständig in der Welt bewegen will. Zudem war der traditionelle Bildungsbegriff in einer Zeit dominant, in der die politische Mitsprache des Bürgers nicht vorgesehen war. Eine freiheitliche Demokratie lebt aber von der Beteiligung und der Verantwortung der mündigen Bürger, daher würde man heute niemanden als gebildet bezeichnen wollen, der zwar den Faust zitieren kann, aber nicht weiß, wie ein Gesetz entsteht. Selbst- und Weltverständnis setzen heute politisches, ökonomisches und naturwissenschaftliches Grundwissen voraus, was Dietrich Schwanitz in seiner Bildung noch vehement bestritten hatte.

Die Schule hat im Kontext der diversen Lern- und damit Bildungsorte eine Sonderstellung: Sie ist die einzige Institution in dieser pluralen Gesellschaft, die gegenüber anderen Bildungsträgern nicht auf den Markt verwiesen werden kann noch darf, daher an Qualität, nicht an Quote orientiert sein kann, die öffentlich verantwortet werden muss, auf die man steuernden Einfluss nehmen (im Unterschied zur Familie), die systematisch, leistungs- und altersgerecht arbeiten kann, der keiner entkommt und deren Klientel nicht erwachsen ist. Die Schule ist daher die einzige Institution, in der sich das an Inhalten²⁹ präsentieren kann und darf, was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als das Allgemeine, das Repräsentative, das Exemplarische und das Fundamentale gelten darf und was ihr kulturelles Gedächtnis ausmacht, als Basislager für künf-

tige individuelle Bildungsprozesse. Daher muss sie einen Bildungsprozess intendieren, der die Chance gibt, möglichst viel an Allgemeinbildung zu erwerben/zu verarbeiten und damit Urteilsfähigkeit (die wiederum Sach- und moralische Kompetenz verknüpft) zu verbinden.

Man mag ja verschiedene Wissensformen unterscheiden und sicher ist das Faktenwissen, wie man es herabsetzend gerne nennt, nicht das einzige Wissen, das Schule vermitteln soll. Aber ohne solide Fakten geht es auch nicht. Ohne ein solches Grundgerüst wird sich das verstärken, was jeder, der mit jungen Menschen umgeht, kennt: Es schwimmt alles im Ungefähren, oder es ist gar nichts mehr da. So hat der zunehmende religiöse Analphabetismus unserer Gesellschaft, der nicht einmal mehr die einfachsten biblischen Motive zu kennen scheint³⁰, katastrophale Folgen, denn Literatur, Musik, Malerei, Skulptur, Architektur usw. sind nun einmal in unserem Kulturkreis ganz wesentlich durch christliche Motive geprägt. Wenn ich sie nicht kenne, verschließe ich von vornherein jeglichen Zugang dazu. Es ist nicht von ungefähr, dass Kunststudenten vor einer Abendmahlszene stehen und gar nicht wissen, worum es sich dabei eigentlich handelt.

Bildungsprozesse sind im Sinne lebenslangen Lernens niemals abgeschlossen. Schulbildung hingegen ist mit dem jeweiligen Abschluss beendet. Daher kommt es darauf an, erreichbare Bildungsziele ebenso zu formulieren, altersgerecht und schulformbezogen, wie die Inhalte festzulegen, die Schulbildung als Basislager vermitteln soll. Das verlangt eine entsprechende didaktische Reduktion von Inhalten, zugunsten nachhaltigen Lernens auch wieder verbunden mit Einüben und Wiederholen, wobei Inhalte, konkretisiert in der Fächerkultur der Schule, sich einerseits daran orientieren müssen, inwieweit sie der Entfaltung der anthropologischen Dimensionen des Menschen dienen und ihn dadurch lebensstüchtig machen und inwieweit sich mit ihnen im Sinne erziehenden Unterrichts individuell-persönlichkeitsbildende oder gemeinschaftsbezogene Werterfahrungen verbinden lassen, in der Verbindung von Wissen, Werten und moralischem Urteil, von Sachlichkeit und Sittlichkeit: Der Mensch als geschichtliches (Geschichte/politisch-historische Grundbildung), räumliches (Geografie) sprachliches (Deutsch, Fremdsprachen), naturerschließendes (Mathematik, Naturwissenschaften), politisches und wirtschaftendes (politisch-ökonomische Grundbildung), ästhetisches (Kunst, Musik, Literatur), motorisches (Sport), sinnsuchendes, sittliches und religiöses

(Religion, Philosophie) Wesen. Das zweite Kriterium ist die notwendige Grundlage für die Teilhabe an Kultur, Gesellschaft und Politik, in denen sich diese humanen Dimensionen realisieren. Das heute gebräuchliche Ziel „Kompetenzerwerb“ lässt sich nur auf der Grundlage konkreten Wissens ausfüllen, und nur dann ist der Begriff auch sinnvoll³¹. Bildungsstandards als Output-Orientierung bedürfen ebenfalls der Rückbindung an bildende Inhalte und damit an die Klärung der Frage nach dem Fundamentalen und Exemplarischen, dem notwendig und nicht notwendig zu Lernenden, nach der Würde des Gegenstandes nach wertvoll und unwertvoll. Jedes Fach, jeder Unterricht muss zu wertorientiertem Verhalten erziehen: zum toleranten Umgang miteinander, zu Zusammenarbeit, zu Disziplin, zu Genauigkeit, zu sogenannten Sekundärtugenden usf.; das wirkt sich naturgemäß auch auf das Arbeitsleben aus.³²

Eine Rückbesinnung auf einen ganzheitlichen, persönlichkeitsbildenden Bildungsbegriff setzt freilich eine Kehre voraus: Wir müssen uns wieder darauf verständigen, dass Bildung ein Wert und damit etwas wert ist, nicht nur finanziell. Und dass Bildung Spaß macht, vom Resultat her jedenfalls, als Ergebnis von Anstrengung und Leistung, denn Lernen ist zunächst einmal Arbeit (Kraus 2011). Es schafft Selbstbewusstsein und Lebensgenuss etwas zu wissen, verständig mitreden, einen begründeten Standpunkt formulieren, Distanz zum Zeitgeist beziehen, neue Informationen in schon bestehende Zusammenhänge einordnen, Kritik oder Zustimmung begründen zu können und sich variable Formen der Verständigung auf gemeinsamer Grundlage wählen zu können. Man denke nur an Zitate, Sentenzen oder Signalwörter wie Pyrrhussieg oder Canossagang. Der Kabarettist Jürgen Becker hat einmal in einem Interview gesagt: „Das Wort ‚Bildung‘ ist fast immer negativ besetzt ... Dabei kann Bildung Freude machen und was ganz Tolles sein.“ Damit wir nicht weiterhin wie „gegenwärtig riskieren, genau jene Kategorie der Bildung über Bord zu werfen, die das alteuropäische Denken so human und trotz aller Rückschläge im Hinblick auf die Menschenrechte wirksam gemacht hat“, gemeint sind charakterliche Reifung und musisch-ästhetisch-moralische Erziehung im Unterschied zur asiatische(n) Lehr-Lern-Weise.³³

Schließen wir, und das schließt auch zugleich den Kreis zurück zur Arbeit, noch einmal mit einem Zitat von Eberhard von Kuenheim (Kuenheim 2011), das die Sache auf den Punkt bringt: „Unsere Bildungswege sind auf eine Ich-Alles-Sofort-Haltung angelegt, und

diese nehmen die Jugendlichen mit in unsere Unternehmen. Die jüngste weltweite Finanzkrise hat ebendiese Wurzeln. Bildung erlaubt demgegenüber Orientierung unter Unsicherheit, abwägendes Urteilen, ermöglicht Maß und Mitte, Distanz, Reflexion, auch Widerstand, Mut und Standhaftigkeit und kritisches Gewichten. Bildung erschließt Wissen und bestimmt über den Wirkungsgrad. Gerade die Fülle von Informationen, die zunehmende Geschwindigkeit, der Zwang, zugleich schnelle und weitreichende Entscheidungen zu fällen, kann darauf nicht verzichten. Bildung schützt gegen Verführung. Bildung wird – so das klassische Verständnis – zweckfrei erworben. Gerade darum ist sie hilfreich, ja sogar nützlich.“

- 1| *Dafür steht der Begriff der Ökonomisierung, der von Wirtschaftsführern selbst verwendet wird, s. Eberhard von Kuenheim: Wider die Ökonomisierung von Bildung, FAZ, 13. April 2011.*
- 2| *Man erinnere nur an die Erziehungsdebatte, die wir Anfang 2011 geführt haben. Auslöser das Buch einer asiatischstämmigen Yale-Professorin Amy Chua; dazu Sandra Kegel: Wie die Tigermutter ihre Kinder zum Siegen drillt, FAZ vom 22. Januar 2011.*
- 3| *Die Auswirkungen werden allerdings häufig stark übertrieben, bis zum 21. Lebensjahr holt eine große Zahl von Jugendlichen den zuvor nicht erreichten Schulabschluss nach, s. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S. 92.*
- 4| *Daher gilt ja auch „Links reden, rechts leben“, so Hans-Jürgen Mahlitz, PAZ vom 15. Mai 2010 über die Gesamtschule; auch die Linke bevorzugt das Gymnasium.*
- 5| *Zum Problem pädagogischer Reformertitis trefflich Klaus Russ: Das pädagogische Tamagotchi, FAS vom 29. November 2009.*
- 6| *Frühkindliche Bildung ist eines der neuen Mantra der Bildungspolitik, und dagegen ist ja auch nichts einzuwenden, auch wenn es zunächst Zukunftsmusik ist, denn weder ist der Effekt in Deutschland bewiesen, noch haben wir absehbar ausreichend Erzieher(innen), noch ist die Finanzierung gesichert, hoffnungsvoll etwa Annette Schavan im Interview mit der FAS vom 10.5.2010 („Geld macht nicht klüger“); In NRW fehlen derzeit 44.000 Plätze, um nur 32 Prozent der Unter-Dreijährigen aufzunehmen, die Nachfrage liegt aber bei 39 Prozent. Welche eine Katastrophe (WamS vom 27.11.2011); insgesamt kritisch Jürgen Kaube (FAZ vom 30.12.2009).*
- 7| *Nach Berechnungen des Deutschen Philologenverbandes pro Woche eine Million Stunden, Thomas Vitzthum (Wams vom 6.11.2011).*
- 8| *Angebl. 1,5 Milliarden pro Jahr, so Andreas Groth, Das Geschäft mit der Nachhilfe (FAZ vom 10. 12.2011).*
- 9| *Vgl. auch Georg Rüschemeyer, Hardrocker im Kindergarten (FAS vom 19.6.2011); keine negative Wirkung nach Jeanne Rubner, Das Prinzip Mann (SZ vom 15.5.2010); Begründungen, warum Jungen schulisch schlechter abschneiden, bei Jürgen Kaube, Der Rückzug auf den Helden (FAZ vom 14.4.2010).*

- 10| Vgl. Gespräch mit Annette Schavan, *Wir brauchen ein „Deutschland-Abi“* (Cicero 11/2011).
- 11| Dazu Winand von Petersdorff, *Mehr Geld für die Bildung bringt gar nichts* (WamS vom 23.5.2010). seine Empfehlung: *in die frühkindliche Bildung investieren, statt es weiter vor allem der Mittelschicht zugute kommen zu lassen.*
- 12| Skeptisch Stefan Dietrich, *Starker Aufschlag* (FAS vom 22.8.2010).
- 13| Vgl. KMK treibt inklusiven Unterricht voran, *Realschule in Deutschland* (4/2010, 5); kritisch Christian Geyer, *Keine Schule für alle* (FAZ vom 3.8.2011).
- 14| Zum generellen Problem der Forderung nach immer neuen Schulfächern s. Charlotte Klein; Verbeet, Markus: *Astronomische Forderungen* (DER SPIEGEL 52/2009).
- 15| Dagegen Jürgen Kaube, *Überall Niveau* (FAZ vom 16.2.2011).
- 16| Vgl. Interview mit Ernst Fritz-Schubert, *Ich fordere keine Nachhilfe, rufe nicht Ritalin* (FAS vom 29. August 2010).
- 17| Sicher ist: *Intelligenzunterschiede sind zu 50 bis 80 Prozent genetisch bedingt, aber das Intelligenzwachstum hängt vom Lernumfeld ab:* vgl. Interview mit Elsbeth Stern, *Jeder kann das große Los ziehen* (FAZ vom 2.9.2010); weiter Heiner Rindermann, Detlef Rost, *Was ist dran an Sarrazins Thesen* (FAZ vom 7.11.2010); Hartmut Wewetzer, *Keiner wird dumm geboren* (Tagesspiegel vom 22.8.2010); zuletzt Dieter E. Zimmer, *Ist Intelligenz erblich? Eine Klarstellung*, Reinbeck 2012.
- 18| Nach einem Bericht in der FAZ vom 17.2.2010 will die EU die Absolventen „*tertiärer Bildung*“ von derzeit 31 Prozent auf 40 Prozent erhöhen.
- 19| Nachweislich bei Rainer Bölling, *Kleine Geschichte des Abiturs, Paderborn 2010, 125; Entschärfung der Anforderungen, Wandel der Bewertungsmaßstäbe* ebd. 182, *dass auch das Zentralabitur einen geringeren Selektionseffekt hat als dezentrale Verfahren, ist sicher politisch gewollt; es ist überdies bemerkenswert, dass die Länder für Deutsch in der Grundschule nur dann einen Leistungsvergleich zulassen wollen, wenn die Orthographie ausgenommen wird* (FAZ vom 9.12.2010), *aber gerade daran hapert es doch noch bei den Studierenden. Im Übrigen braucht man sich nur Umfragen oder Untersuchungen über das Wissen unserer Schüler etwa in Geschichte anzusehen, vgl. Jürgen Kaube, Warum Hitler keine Fremdsprache benutzte* (FAZ vom 15.9.2010); *zu den miserablen DDR-Kenntnissen Torsten Harmssen, Sind die Lehrer schuld?* (Berliner Zeitung vom 8.3.2008); Ferdinand Krauss, *Die Weltgeschichte vor 1789 findet in der Schule nur noch wenig Beachtung* (Handelsblatt vom 4.2.2009); Markus Verbeet, *Angela wer?* (DER SPIEGEL 8/2011) u.v.a.m., *und das setzt sich an der Hochschule fort, s. Roman Pletter, Ein Land verlernt das Lesen* (Die Zeit vom 12.11.2010).
- 20| Nachricht in: SZ vom 26. März 2010; *zu den Gründen des jetzt früheren Abbruchs als in den alten Studiengängen* s. *Forschung und Lehre* 2/2010, 76.
- 21| Vgl. Gespräch mit Hans-Ulrich Wehler, *Sarrazin und die Bildungskatastrophe* (FAZ vom 9.10.2011): *„Sechzig Prozent Analphabetentum – das transportiert sich dann über die Familien. Es liest dort niemand, weder vor noch nach. Am Fernseher aber lernt man nichts. Das Machotum, das den Jungen alles erlaubt und die Mädchen kleinhält, ist ein anderer Punkt. Schulabbruch und Massenarbeitslosigkeit sind in diesem Milieu normal.“* Empfehlung Wehlers: *„Man muss diese Kinder, genauso wie diejenigen deutschen, an deren Familien wir vergleichbare Rückstände beobachten, aus ihren Milieus, ihren Familien und ihren Gangs herauslösen. Das liberale Argument der ‚Elternrechte‘ zieht hier nicht.“*

- 22| *Zahlen nach Berufsbildungsbericht (FAZ vom 4.3.2010).*
- 23| *Vgl. den erschreckenden Einblick in das Milieu von Regina Mönch, Wie lang ist der Hals einer Giraffe? (FAZ vom 3.5.2010): bei einem simplen Sprach- und Lesetest bei der Berlin Feuerwehr scheiterten fast 60 Prozent; 19 Prozent in der dritten Klasse konnte 19 Prozent der Migrantenkinder überhaupt nicht lesen, 49 Prozent verstanden gerade mal die einfachsten Lesetexte; s. weiter Katrin Hummel, Was soll ich hier? (FAZ vom 27.2.2010); Vanessa de l'Or, Bildet euch nichts ein (Cicero 11/2011); Freia Peters, Schule im Ausnahmezustand (WamS vom 19.6.2011); Runder Tisch „Mein Sohn ist kein faules Kind“ (FAZ vom 18.12. 2011).*
- 24| *Zur Problematik der frühkindlichen Sprachförderung Rosemarie Tracy, Sprachförderung im Kreuzfeuer (FAZ vom 31.3.2011).*
- 25| *Vgl. Heike Schmoll zur 16. Shell-Jugendstudie (FAZ vom 15.9.2010); Necla Kelek, Gewaltbereitschaft als Kultur (FAZ vom 14.9.2010).*
- 26| *Vgl. HIS-Umfrage 2011 (SZ vom 29./30.10.2011), bezogen auf Abschlussjahrgang 2009: Nur vier Prozent 2010 ohne Job. Allerdings: deutlich geringere Bezahlung bei Absolventen geisteswissenschaftlicher Fächer (27.000 Euro) im Vergleich etwa zu Medizinerinnen (50.000 Euro Einstiegsgehalt); dazu auch Lisa Becker, Auf der Sonnenseite des Arbeitsmarktes (FAZ vom 5.11.2011); zur Nachfrage nach Meistern und Technikern s. iwd Nr. 38 vom 23.9.2010, 6-7.*
- 27| *Das müsste allerdings primär Aufgabe der Familie bleiben, vgl. Walter Hamm, Aktivierende Sozialpolitik, FAZ vom 26.4.2011.*
- 28| *Vgl. Andreas Dörpinghaus/Andreas Poenitsch/Lothar Wigger, Einführung in die Theorie der Bildung“, 3Darmstadt 2008: Das Buch verdeutlicht, dass sich die Entwürfe der bekannten Protagonisten, Humboldt, Hegel, Nietzsche oder Adorno, nicht nur durch die bildungsgesättigte Tiefe der Reflexion hervorheben. Es fällt auch auf, wie viel bereits von dem, was wir heute wieder debattieren, schon in der Formulierung längst vorgedacht ist: das „Lernen des Lernens“ bei Humboldt, Bildung als Aneignung von „Kultur“ bei Hegel, Bildung als „Ware“ bei Nietzsche, Sprache als Fundament von Bildung bei Humboldt und Nietzsche. Und der Begriff der „Halbbildung“ bei Adorno kann ebenfalls auf Nietzsche (und Paulsen!) zurückverweisen, wobei sich Adornos Formulierung, Bildung sei Kultur nach der subjektiven Seite ihrer Aneignung, wiederum mit Hegel trifft. Also so divergierend, wie immer behauptet, ist das Nachdenken über Bildung nicht. S. weiter Petra Bahr, Orientierungsgewinne durch Lebenswissen usf., in: Olaf Zimmermann//Theo Geißler (Hrsg.) (2007): Die Kirchen, die unbekannte kulturpolitische Macht, Dt. Kulturrat: Berlin, 44-46.*
- 29| *Vgl. auch Annette Schavan (Anm. 36): „Wichtiger sind die Inhalte, die in jedem Fach vermittelt werden, und die Art und Weise, wie sie vermittelt werden.“*
- 30| *Das setzt allerdings ein entsprechendes Niveau des Religionsunterrichts voraus. Was Heike Schmoll, Protestamur (FAZ vom 4.2.2010) über Abituren aus Hessen und Baden-Württemberg berichtet, macht wenig Hoffnung. Da scheinen die Kirchen selbst zu versagen.*
- 31| *Sonst wäre es „gleichgültig, ob einer mit der Bild-Zeitung oder mit Goethe-Gedichten lesen lernt“, so Heike Schmoll, Wichtig ist nur noch, was hinten herauskommt, FAZ vom 25.11.2010.*
- 32| *Vgl. Interview mit Wolfgang Huber, Vertrauen ist so wertvoll wie Kapital, WamS vom 11.12.2011.*
- 33| *Universitätspräsident und Pädagoge Dieter Lenzen, It. Forschung und Lehre 8/2011, S. 579.*

Literaturverzeichnis

- *Abelshauer, Werner (2010): Die Stärken des deutschen Modells. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 11.7.2010.*
- *Adam, Konrad (2011): Bildung lässt sich nicht umverteilen, Merkur, Jg.65 , 682-691.*
- *Anbuhl, Matthias / Habeck, Wolfgang (2011): Auf dem Holzweg. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 9.10.2011.*
- *Astheimer, Sven (2010): Im Dschungel der Anerkennung. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.10.2010.*
- *Astheimer, Sven (2010): Männlich, vollzeit, arbeitslos, Frankfurter Allgemeine Zeitung 6.1.2010.*
- *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld, 92.*
- *Bahr, Petra (2007): Orientierungsgewinne durch Lebenswissen usf, in: Zimmermann, O. / Geißler, T.: Die Kirchen, die unbekannte kulturpolitische Macht, Berlin: Deutscher Kulturrat 44-46.*
- *Baltzer, Sebastian (2010): Warten auf das große Geld, Frankfurter Allgemeine Zeitung 13.3.2010.*
- *Bartsch, Matthias / Brandt, Andrea (2011): Die Invasion, Der Spiegel 42/2011, 38.*
- *Baumert, Jürgen (2011): Das Gymnasium unterfordert die Schüler tendenziell, in: Schmoll, Heike: Langsam kommt der Tanker auf Kurs, Frankfurter Allgemeine Zeitung 13.10.2011.*
- *Becker, Lisa (2010): Die digitale Lücke im Klassenzimmer, Frankfurter Allgemeine Zeitung 15.4.2010.*
- *Becker, Lisa (2011): Auf der Sonnenseite des Arbeitsmarktes, Frankfurter Allgemeine Zeitung 5.11.2011.*
- *Becker, Lisa / Heeg, Thiemo (2010): Der langsame Aufbruch ins digitale Klassenzimmer, Frankfurter Allgemeine Zeitung 3.3.2010.*
- *Bewarder, Manuel / Vitzthum, Thomas (2011): Nicht ohne meine Eltern, Welt am Sonntag 16.10.2011.*
- *Bildungsrepublik Deutschland. Beschluss auf dem 24. Parteitag der CDU. Leipzig 2011.*
- *Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs, Paderborn: Schöningh.*
- *Bopp, Lena (2011): Ja, wo stehen sie denn? Frankfurter Allgemeine Zeitung 10.9.2011.*
- *Bos, Wilfried: (2010): Klassengröße ohne Belang, Preußische Allgemeine Zeitung 1.5.2010.*

- Bös, Nadine. (2010): *Buhlen um die Bachelors*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 13.11.2010.
- Braun, Maria (2011): *Adieu Hauptschüler*, *Welt am Sonntag* 3.7.2011.
- Brinck, Christine (2010): *Sind eben Buben. Gibt es eine Krise der Jungen?* *Welt am Sonntag* 11.4.2010.
- Bueb, Bernhard (2010): *Wie man frei und mutig wird*, *Die Welt* 21.7.2010.
- Carstens, Peter (2011): *Herzhaft zugegriffen*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 21.3.2011.
- Dietrich, Stefan: (2010). *Starker Aufschlag*, *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* 22.8.2010.
- Dörpinghaus, Andreas / Poenitsch, Andreas / Wigger, Lothar (2008): *Einführung in die Theorie der Bildung*, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Ferguson, Niall (2011): *Der Westen und der Rest der Welt: Die Geschichte vom Wettstreit der Kulturen*, Berlin: Propyläen, 381-433.
- Fräsch, S. Timo. (2009): *Sie haben es nur zum Lehrer gebracht?* *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.7.2009.
- Fritz-Schubert, Ernst (2010): *Ich fordere keine Nachhilfe, rufe nicht Retalin*. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 1.9.2010.
- Gaschke, Susanne (2010): *Familie Powerpoint*, *Die Zeit* 12.11.2010.
- Gauger, Jörg-Dieter (2009): *Verantwortung der Politik für werteorientierte Erziehung in einer werterelativen Zeit*, in: Hansel, Toni (Hrsg.): *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung*, Freiburg, Breisgau: Centaurus, 81-124.
- Gauger, Jörg-Dieter (2011): *Kontinuität und Wandel – Bildungsbegriff und Bildungssystem in den Grundsatzserklärungen der CDU zwischen 1945 und 2011*, *Sankt Augustin/Berlin*.
- Gauger, Jörg-Dieter (2011): *Zum Bildungsverständnis der CDU*. *Die Politische Meinung*, 19-24.
- Geißler, Erich E. (2006): *Die Erziehung*, Würzburg: *passim*.
- Gerber, Maria (2010): *Weniger Harvard, eher Hebammenschule*, *Welt am Sonntag* 17.10.2010.
- Gespräch mit Annette Schavan. (2011). *Wir brauchen ein „Deutschland-Abi“*, *Cicero*, 21.4.2009.
- Geyer, Christian (2011): *Keine Schule für alle*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 3.8.2011.
- Grabitz, Ileana. (2010): *Bildung? Besorgen wir uns notfalls selbst*, *Welt am Sonntag*, 4.4.2010.

- Graf, Friedrich Wilhelm (2010): Klöster antimoderner Ganzheitlichkeit, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18.3.2010.
- Gropp, Martin (2010): Starthilfe für Talente, *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 20.11.2010.
- Groth, Andreas (2011): Das Geschäft mit der Nachhilfe, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.12.2011.
- Günter, Mirijam (2010): Einmal Bürgertum und zurück, *Süddeutsche Zeitung*, 22.5.2010.
- Hamm, Walter (2011): Aktivierende Sozialpolitik. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26.4.2011.
- Harmsen, Torsten (2008): Sind die Lehrer schuld? *Berliner Zeitung*, 8.3.2008.
- Heinrich, Christian (2011): Praktischer Umweg, *Die Zeit*, 26.11.2011.
- Hildebrand, Jan / von Borstel, Stefan (2010): Chancen für verborgene Talente, *Welt am Sonntag*, 24.10.2010.
- Hoffmeyer, Miriam (2010): Nachhilfe für Neulinge, *Süddeutsche Zeitung*, 10.7.2010.
- Höhler, Gertrud (2010): Projekt der Neidkultur. *Focus*, Jg. 59.
- Hoppe, Rudolf (2011). Wer nicht arbeiten will, soll auch nicht essen. *Internationale katholische Zeitschrift Commune*, 92-103.
- Hoppe, Rudolf (2011): Zum Verhältnis zu den Sorgesprüchen. *Internationale katholische Zeitschrift Communio*, Jg. 97.
- Huber, Wolfgang (2011): Vertrauen ist so wertvoll wie Kapitel. (*Welt am Sonntag*, 11.12.2011, Interviewer Hagen Seidel)
- Hummel, Katrin (2010): Was soll ich hier? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27.2.2010.
- Huthmacher, Christine / Henry / Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.) (2011): Aufstieg durch (Aus-) Bildung – Der schwierige Weg zum Azubi. *Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung*.
- Jimenez, Fanny (2010): Die Not mit den Noten, *Welt am Sonntag*, 31.10.2010
- Kaiser, Tobias (2010): Bange machen gilt nicht, *Welt am Sonntag*, 19.12.2010.
- Kaube, Jürgen (2009): Investitionsobjekt Kind, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 30.12.2009.
- Kaube, Jürgen (2010): Der Rückzug auf den Helden. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 14.4.2010.
- Kaube, Jürgen (2010): Deutschstunde, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.9.2010.
- Kaube, Jürgen (2010): Warum Hitler keine Fremdsprachen benutzte, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.9.2010.

- Kaube, Jürgen (2011): *Ein Job für Helden*, Focus 41/2011, 55-64.
- Kaube, Jürgen (2011): *Sinnfremde Zahlen*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.12.2011.
- Kaube, Jürgen (2011): *Soziologiekolumne Mittelschicht*, Klassengesellschaft, Merkur Jg. 65, 343-349.
- Kaube, Jürgen (2011): *Überall Niveau*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 16.2.2011.
- Kegel, Sandra (2011): *Wie die Tigermutter ihre Kinder zum Siegen drillt*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 22.1.2011.
- Kelek, Necla (2010): *Gewaltbereitschaft als Kultur*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14.6.2010.
- Klaue, Magnus (2011): *Ihr Kinderlein kommet*, Konkret 11/2011, 54-55.
- Klein, Charlotte / Verbeet, Markus (2009): *Astronomische Forderungen*, Der Spiegel, 52/2009.
- Kloepfer, Inge (2010): *Mein Kind braucht kein Abitur*, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 9.5.2010.
- Knauss, Ferdinand (2009): *Die Weltgeschichte vor 1789 findet in der Schule nur noch wenig Beachtung*, Handelsblatt, 4.2.2009.
- Köcher, Renate (2010): *Produktiver Streit über Bildungspolitik*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.8.2010.
- Kraus, Josef (2011): *Bildung geht nur mit Anstrengung – Wie wir wieder eine Bildungsnation werden können*, Hamburg: passim.
- Kraus, Josef (2011): *Das Schulleistungsgefälle in Deutschland – Fakten, Diagnosen, Hintergründe*, Bildungsrepublik Deutschland, Sankt Augustin/ Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg), 7-90.
- Kraus, Josef (2010): *Schule als Ersatzreligion*, Die Welt, 28.3.2010.
- Krüger, H.J. (1971): *Arbeit*. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Sp. 480-487). Basel/ Stuttgart: Schwabe Verlag.
- von Kuenheim, Eberhard (2011): *Wider die Ökonomisierung von Bildung*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.4.2011.
- Kunst, Sabine (2010): *Es gibt zu wenig akademische Einwanderung*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 15.9.2010.
- Ladenthin, Volker (2009): *Wertebildung*, Schule NRW, 591-593.
- Ladenthin, Volker (2004): *Zukunft und Bildung*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Le Goff, Jacques / zur Mühlen, Karl-Heinz / Brakelmann, Günther (1978). *Arbeit*. In: TRE Bd. 3. Berlin/ New York: De Gruyter, 613-669.
- Lenzen, Dieter (2011): *Forschung und Lehre* 8/2011, 579.

- Lessing, Hans-Erhard (2010): *Was ist eine Dampfmaschine?* Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.12.2010.
- Locke, Stefan (2010): *Heimat, süße Heimat*, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 22.8.2010.
- Lohse, Eckart (2010): *Teure Fahrt zu Deutschstunde!* Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 11.7.2010.
- Lübbe, Hermann (2010): *Wann Unterschiede akzeptabel sind*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.3.2010.
- Luther, Martin (1931): *An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass die christlichen Schulen aufrichten und halten sollen*. In C. Ausgabe, *Ausgewählte Werke* (362 f.). Stuttgart: Calwer Vereinsbuchhandlung.
- Mahlitz, Hans-Jürgen (2010): *Links reden, rechts leben*. Preußische Allgemeine Zeitung, 15.5.2010.
- Marksches, Christoph (2008). *Einheit in Vielfalt?* Merkur, 8/2011 734-741.
- Michler, Inga (2011): *Untergang einer guten Idee*, Welt am Sonntag, 11.12.2011.
- Mönch, Regina (2010): *Das Schweigen der Schulen über Deutschenfeindlichkeit*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 15.10.2010.
- Mönch, Regina (2010): *Muslimische Intoleranz vergiftet das Schulklima*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.10.2010.
- Mönch, Regina (2010): *Wie lang ist der Hals einer Giraffe?* Frankfurter Allgemeine Zeitung 3.5.2010.
- Nothelle-Wildfeuer, Ursula (2011): *Arbeit-cantus firmus kirchlicher Sozialverkündigung*. Internationale katholische Zeitschrift *Communio*, 127-137.
- Oelkers, Jürgen (2010): *Nach der Refompädagogik*. Frankfurter Allgemeine Zeitung 15.3.2010.
- Paatzsch, Klaus (2011): *„Alter“ oder „Hurensohn“*, Focus, 49/2011.
- Paulsen, Friedrich (2012): *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*, Leipzig/Berlin.
- Peters, Freia (2011): *Frau Ngos ganzer Stolz*, Welt am Sonntag, 6.2.2011.
- Peters, Freia (2011): *Schule im Ausnahmezustand*, Welt am Sonntag, 16.9.2011.
- Pletter, Roman (2010): *Ein Land verlernt das Lesen*, Die Zeit, 12.11.2010.
- Popp, Maximilia (2011): *Das geteilte Land*, Der Spiegel, 47/2011, 70-78.
- Pöppel, Ernst (2010): *Schulbücher mit Zeitungsspalten*, Welt am

Sonntag, 28.3.2010.

- Posener, Alan (2010): *Ohne Bildung kein Bürgertum, Welt am Sonntag*, 16.5.2010.
- Prantl, Heribert (2011): *Was zählt, Süddeutsche Zeitung*, 24.12.2011.
- Preuß, Roland (2010): *Die Faust zum Gebet. Süddeutsche Zeitung*, 5.6.2010.
- Prügl, Thomas (2011): *Ora et labora. Internationale katholische Zeitschrift Communio*, Jg. 104-113.
- Rasche, Ute (2011): *Zeichen des Willkommens, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17.12.2011.
- Raulff, Ulrich (2010): *In Marburg waren wir weltberühmt, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.7.2010.
- Reble, Albert (1960): *Geschichte der Pädagogik, Stuttgart: Klett Cotta*, 75-85.
- Rieble, Volker (2010): *Ertüchtigung der Bildungsverlierer, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.7.2010.
- Rindermann, Heiner / Rost, Detlef (2010): *Was ist dran an Sarrazins Thesen, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 7.11.2010.
- Rubner, Jeanne (2010): *Das Prinzip Mann, Süddeutsche Zeitung*, 15.5.2010.
- Runder Tisch (2011): *Mein Sohn ist kein faules Kind, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 17.12.2011.
- Rüschemeyer, Georg (2011): *Hardrocker im Kindergarten, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 19.6.2011.
- Russ, Klaus (2009): *Das pädagogische Tamagotchi, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 29.11.2009.
- Scheele, Markus (2010). *Studieren geht über Finanzieren. Welt am Sonntag*, 5.9.2010.
- Schmiechen, Frank (2010): *Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg, Welt am Sonntag*, 10.10.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *16. Shell-Jugendstudie, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.9.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *Arme Bildungsrepublik, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.7.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *Deutlich weniger „Risikoschüler“ in Deutschland, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 8.12.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *Die Bildungspolitik in der Sackgasse, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12.8.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *Ganztagsschule fördert Leistung, Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11.11.2010.

- Schmoll, Heike (2010): *Grenzüberschreitung als Prinzip*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19.3.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *Protestamur*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 4.2.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *Sackgasse statt Schnellstart*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.10.2010.
- Schmoll, Heike (2010): *Wichtig ist nur noch, was hinten herauskommt*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.11.2010.
- Schmoll, Heike (2011): *Arbeiterkinder klar benachteiligt*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.12.2011.
- Schmoll, Heike (2011): *Mehr kollegiale Verantwortung*, *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 12.11.2011.
- Schmoll, Heike (2011): *Mehr Studierende denn je*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.10.2011.
- Schmoll, Heike (2011): *Soziale Unterschiede bleiben*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.2.2011.
- Schmoll, Heike (2011): *Vom Mittelbau direkt ins akademische Prekariat*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 4.3.2011.
- Schuler, Ralf (2010): *Mythos Ostschule*, *Frankfurt Allgemeine Sonntagszeitung*, 15.8.2010.
- Schultz, Tanjev (2011): *Chaos bei Hochschulzulassung auch 2012*, *Süddeutsche Zeitung*, 16.12.2011.
- Schwenn, Kerstin (2011): *Armes reiches Land*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.10.2011.
- Scuria, Herbert (1970): *Wilhelm von Humboldt*, Berlin.
- Seiderer, Sophia (2010): *Lust auf Mathematik*, *Welt am Sonntag*, 4.5.210.
- Sieburg, Manfred (Bibliographisch erschienen 2008): *Der Erziehungskonsens an katholischen Gymnasien*. Bonn, 42.
- Sittig, Friedemann (2010): *Foller Fehler*, *Welt am Sonntag*.
- Soldt, Till-R. (2011): *Diese Jugend von heute*, *Welt am Sonntag*, 4.12.2011.
- Soldt, Till.-R. (2011): *Welche eine Katastrophe*, *Welt am Sonntag*, 27.11.2011.
- Sommer, Sarah. (2011): *Kaum Zeit für die Revolution*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17.12.2011.
- Spanke, Veronika (2011): *Die Illusion der Chancengleichheit*, *Theologie und Glaube*, 474-491.
- Spiewak, Martin (2011): *Prügelknaben*, *Die Zeit*, 24.11.2011.
- Stern, Elsbeth (2010): *Jeder kann das große Los ziehem*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2.9.2010.

- *Sticker, Elisabeth (2009): Hochbegabung zeigt sich beim Denken und Lernen, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.6.2009.*
- *Stoll, Christian (2011): Die Geburt des modernen Kapitalismus aus dem Geist des Calvinismus, Internationale katholische Zeitschrift Communio, Jg., 115-125.*
- *Susebach, Henning (2011), Liebe Marie, Die Zeit, 26.5.211.*
- *Tenorth, Heinz-Elmar. (2010). Finger weg von den Schulen, Focus 11/2011, 43-45.*
- *Thimm, Katja (2011): Kinder in Bedrängnis, Der Spiegel, 42/2011, 67-74.*
- *Thomas, Gina (2010): Warum können Sie nicht lesen? Frankfurter Allgemeine Zeitung, 28.7.2010.*
- *Tracy, Rosemarie (2011): Sprachförderung im Kreuzfeuer, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 31.3.2011.*
- *Trauthig, Julian (2010): Gallische Dörfer, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.10.2010.*
- *Ustorf, Anne-Ev (2011): Das Leben ist ein Projekt, Süddeutsche Zeitung, 17./18.9.2011.*
- *Verbeet, Markus (2011): Angela wer? Der Spiegel, 08/2011.*
- *Vitzthum, Thomas. (2011): Der Hauptschüler bleibt, Die Welt, 6.11.2011.*
- *von Petersdorff, Winand (2010): Mehr Geld für die Bildung bringt gar nichts, Welt am Sonntag, 23.5.2010.*
- *Wehler, Hans Ulrich (2011): Sarrazin und die Bildungskatastrophe, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9.10.2011.*
- *Weiguny, Bettina (2011): Bildungswahn, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 13.11.2011.*
- *Wewetzer, Hartmut (2010): Keiner wird dumm geboren, Tagespiegel. 22.8.2010.*
- *Winkel, Rainer (2011): Das neue Wunschbild: alles inklusiv und Bernd Ehrbeck Das Gleiche ist nicht für alle gut, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8.12.2011.*
- *Zeh, Julius (2009): Selbstgewählte Dummheit, Die Welt.*
- *Zimmer, Dieter E. (2012): Ist Intelligenz erblich? Eine Klarstellung, Hamburg: Reinbeck.*