

Zukunftsforum Politik

Broschürenreihe
herausgegeben von der
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 19

Jörg-Dieter Gauger und Josef Kraus

Bildung der Persönlichkeit

Sankt Augustin, November 2000

Redaktionelle Betreuung: Jörg-Dieter Gauger und Josef Kraus

Inhalt

Vorbemerkung	3
Schulpolitisches Grundsatzpapier	7
Jörg-Dieter Gauger/Josef Kraus Weiterführende Hinweise zur „Bildung der Persönlichkeit“	28
Die Herausgeber	43

Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelseite der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf einer Seite zusammengefasst.

Vorbemerkung

In den vergangenen dreißig Jahren gab es in Deutschland – bedingt durch falsche Reformansätze – zahlreiche Fehlentwicklungen in der Schulpolitik. Nord- und westdeutsche Bundesländer hatten daran auf Grund der jeweils vorherrschenden Regierungspolitik den Löwenanteil. Die aktuelle scheinbar teilweise Rücknahme früherer Entscheidungen räumt diese Irrwege – wenn auch indirekt – ein. Berufsbildende Schulen, Wirtschaft und Hochschule als Abnehmer der Schulabsolventen fordern zudem, die Ausbildungs- bzw. Studierreife wieder auf eine solide Leistungsbasis zu stellen.

Eine Renaissance des Leistungsprinzips in Schulpolitik und Schulpädagogik ist also überfällig. Ebenso überfällig im Sinne von Wertevermittlung ist eine Wiederentdeckung des Prinzips „Mut zur Erziehung“. Beides – Leistung und Werte – gedeiht aber nur auf der Basis konkreter und verbindlicher Inhalte. Die gescheiterte Vision der Gleichheit aller Menschen durch Bildung darf nicht abgelöst werden von der Vision einer Gleichheit aller Inhalte und Wertebezüge. Es kann auch nicht – wie in den 70er Jahren – Ziel der Schulpolitik sein, dass Bildungstechnokraten via Schule einen „neuen Menschen“ zu produzieren suchen, diesmal einen, der den Visionen einer New Economy gerecht wird.

Vor diesem Hintergrund gründete die Konrad-Adenauer-Stiftung im Februar 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“. Ihr gehören an: Josef Kraus, Oberstudienleiter und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes; Dr. Hartmut Müller-Kinet, Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium; Heidemarie Mundlos, MdL und Vorsitzende des Deutschen Elternvereins; die vormalige Kultusministerin Stefanie Schnoor, MdL, und die vormaligen Kultusminister Georg-Bernd Oschatz, Werner Remmers und Peter Bendixen sowie für die Konrad-Adenauer-Stiftung PD Dr. Jörg-Dieter Gauger. Darüber hinaus wurde ein Beraterkreis aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultusverwaltung einbezogen.

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das auf breite Presseresonanz stieß. Zugleich wurde das Papier an führende Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler versandt; aus deren Rückmeldungen wurden zahlreiche Anregungen eingearbeitet. Am Ende des jetzt vorliegenden Entwurfs findet sich eine Auflistung jener Felder, bei denen die Verfasser einen besonderen Diskussions- und Handlungsbedarf sehen – nämlich bei der Definition von verbindlichen Bildungs- und Unterrichtsinhalten. Für Beiträge dazu oder auch zum vorliegenden Grundsatztext ist das Autorenteam jederzeit dankbar.

Vom Sinn des Bildungsbegriffs

In den späten 60er sowie in den 70er und 80er Jahren waren die schulpolitischen Fronten parteipolitisch eindeutig zuzuordnen. Heute verdichten sich jenseits politischer Zugehörigkeit manche Grundströmungen zu einem Konsens über Rolle und Leistung von Schule. Dieser Konsens betrifft vor allem immer neue Erwartungen an Schule; dadurch können das Ziel und der Auftrag schulischer Bildung nicht minder stark verändert werden, als dies vor 30 Jahren der Fall war. Die Autoren dieses Grundsatzpapiers wenden sich aber gegen die permanente Überforderung der Schule durch alle nur möglichen lebensweltlichen Phänomene und gegen einen permanenten, kurzatmig ansetzenden Aktionismus. Schule kann nicht „Feuerwehr“ sein, wenn es irgendwo „brennt“. Wenn Ingenieure oder Informatiker fehlen, weil Politik und Wirtschaft Entwicklungen versäumt oder zumindest nicht vorhergesehen haben, kann nicht plötzlich die Schule Problemlöser sein. Wenn die Börse zum Volkssport wird, kann nicht plötzlich Ökonomie als Unterrichtsfach bereits für Zehnjährige eingefordert werden. Wenn die Jugend immer bewegungsärmer und übergewichtiger wird, kann nicht plötzlich eine umfassende schulische Gesundheitserziehung aus dem Boden gestampft werden. Wenn Kinder sich gigantische Schulden beim Handy-Telefonieren aufhalsen, kann Schule nicht plötzlich Erziehung zum maßvollen Telefonieren leisten. Wenn wirre Rechtsradikale Menschen anderer Hautfarbe durch die Straßen jagen, kann nicht plötzlich die Schule für Defizite in der historischen und staatsbürgerlichen Bildung verantwortlich gemacht werden. Die Wunschzettel der Politik und der Öffentlichkeit ließen sich leicht fortsetzen. Parallel dazu wird das Personal permanent verunglimpft: Lehrer als „faule Säcke“, „Lehrer in die Produktion“, Lehrer als „Computer-Analphabeten“. Ein weiterer Autoritätsverfall dieses Berufsstandes und fortschreitende Nachwuchsprobleme sind die Folgen.

Wir, die Verfasser dieses Grundsatzpapiers, wenden uns gegen die Reduktion des Menschen auf seine Funktionalität und gegen die Vorstellung, nur das sei in der Bildung wichtig und wertvoll, was sich im Sinne einer platten Zweck-Mittel-Relation ökonomisch verwerten lasse. Schulpolitik kann nicht Ersatz sein für Defizite in der Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik, Jugendpolitik, Kriminalpolitik, Geschichtspolitik usw. Es verhält sich eher umgekehrt: Bildungsdefizite führen zu entsprechenden Problemen. Aber „Bildung“ signalisiert mehr. Bildung ist kulturelle Teilhabe. Bildung signalisiert idealiter Urteilskraft, den „geordneten Gedankenkreis“ (Herbart), die Fähigkeit zum Selbstdenken und zum Transfer, zur begründenden Argumentation und zum eigenen Standpunkt. Bildung signalisiert

das „sittliche Subjekt“, Tugenden, Charakter, Selbstachtung. Der „Gebildete“ ist dadurch frei, denn er verfügt über die Fähigkeit zur Distanz; Bildung ist somit Voraussetzung für Freiheit und ihren Vollzug. Die bildungspolitische Reflexion muss also neu ansetzen am Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft: Geht es in Bildung primär um die Persönlichkeit, also um die „werdende Freiheit“ des jungen Menschen, oder geht es in Bildung um bloße Qualifikation, also primär um die Anpassung an gesellschaftliche Herausforderungen?

Vorrang für Persönlichkeitsbildung

Wenn man Bildung als Vollzug und Resultat ernst nimmt, dann stellt sich das Problem der Bildungsinhalte. Wir wenden uns deshalb gegen den Ersatz der Inhalte durch Methoden. Die Frage „Wie müssen wir lernen?“ scheint indes heute zentral. Die Frage „Was müssen wir lernen?“ und folglich wissen, ist aus dem Blickfeld geraten. Es hat eine Reduktion des Didaktischen – damit des Was - auf das Methodische – damit auf das Wie - stattgefunden. Die aktuellen Debatten um Schule sind voll von diesem Primat des Methodischen vor dem Inhaltlichen: Offenbar soll es nur noch gehen um rekonstruktive und explorative, analytische und synthetische, additive und integrative, fundamentale und exemplarische, reproduktive und inventive, lehrgangs- und themenbezogene Verfahren. Von daher erklärt sich auch das verbernde Gerede über „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“, das mehr verunklart als klärt. Von daher kommen die Vorstellungen von Internet und Multimedia als neue elektronische Nürnberger Trichter, von daher das neue Unterrichtsparadigma, das Schüler idealisiert (der kompetente, stets motivierte, selbständig Lernende), von daher die Romantisierung des Lernens und die Dogmatisierung der Unterrichtsmethode (offener Unterricht, Projektmethode, Gruppenunterricht); von daher auch die Umwandlung des Unterrichts von der Ergebnis-, zur Erlebnisorientierung und die Umwandlung des Lehrers vom Wissensvermittler und Erzieher zum „Coach“ oder „Lernmoderator“. Dabei zeigt alle aktuelle Unterrichtsforschung, dass der lehrergesteuerte, direkt instruierende sowie zugleich schülerzentrierte und schüleraktivierende Unterricht die effektivste Form ist, intelligentes Wissen zu erwerben.

Die Diskussion um Methoden und Inhaltsverpackungen ist insofern abgeschlossen. Es muss aber wieder geredet werden über konkrete Inhalte und Fächer. Die Frage ist, was als kultureller Grundbestand unserer Gesellschaft durch die Schule tradiert werden und damit verbindlich gelten soll. Diese Debatte wurde in den 90er Jahren sträflich vernachlässigt. Im allgemeinen „laissez-faire – laissez-aller“ versickerten die Inhalte im Beliebigen. Das ist der Grund, warum wir die Diskussion um einen

Bildungskanon und um Bildungsinhalte als Teile der Persönlichkeitsbildung anstoßen wollen!

Schulpolitisches Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung

Dass das Bildungssystem für die Zukunft unserer Gesellschaft zentral ist, ist weithin anerkannt: Bildungspolitik macht Schlagzeilen wie in den 60er Jahren, an Reformeifer will sich niemand übertreffen lassen. Unklar ist bisweilen, was „Bildung“, hier konkret: Schulbildung, heute eigentlich noch sei und wie und woraufhin denn gebildet und erzogen werden soll. Der Begriff „Bildung“ verkommt zur Worthülse, mit der sich nur mehr höchst vage Vorstellungen verbinden. Damit verschwimmt zugleich, was Schule eigentlich leisten muss und soll und wie die von ihr erwarteten „Resultate“ beschrieben werden können. Deutlichstes Signal dafür ist, wie oben skizziert, dass Schule mitverantwortlich gemacht wird für alle in der Gesellschaft registrierten Defizite. Daher ist eine realistische Besinnung auf ihre originären Bildungs- und Erziehungsziele notwendig. Es ist zu fragen, was Schule jungen Menschen mitgeben muss, damit sie selbständige, freie Persönlichkeiten werden und als Erwachsene sein können, die den tiefgreifenden Wandel vieler Lebensumstände als individuelle Chance nutzen und in sozialer Verantwortung mitgestalten können.

Die Konrad-Adenauer-Stiftung hat daher ihre Bildungsinitiative „Bildung der Persönlichkeit“ genannt. Damit wird einerseits signalisiert, dass wir den Bildungsbegriff als Einheit von Wissen und Urteil neu füllen müssen. Damit wird andererseits signalisiert, dass es um mehr geht, als um die heute sich immer mehr verstärkende Tendenz, den Menschen nur noch eindimensional als homo oeconomicus in den Blick zu nehmen. Vielmehr wollen wir deutlich machen, dass das Nicht-Ökonomische gerade im Zusammenhang mit Bildung seinen Eigenwert hat.

Vor diesem Hintergrund, der zugleich grundlegende Defizite der aktuellen schulpolitischen Diskussion andeutet, ist näher zu beschreiben, was unter „Bildung der Persönlichkeit“ als Auftrag der Schule konkret verstanden werden soll.

1. Schulpolitik und Anthropologie – Zu den geistigen Grundlagen einer realistischen Schulpolitik

Der schulpolitischen Debatte ist die Anthropologie abhanden gekommen. Weil Anthropologie nach dem Bild des Menschen fragt, gefährdet der Verlust der Anthropologie, also der Verlust des Bildes vom Menschen, die Bildung des Menschen. Auch die pädagogische Anthropologie wurde oft und gerne entweder einer Großideologie oder angeblich umfassenden Gesellschaftstheorie geopfert, zum Beispiel der sog. Kritischen Theorie und ihren neomarxistischen Versatzstücken, mit denen

„Emanzipation“, „Systemkritik“, „Antiautoritarismus“ zu pädagogischen Leitbildern avancierten. Oder der Mensch wurde einem behavioristisch, biologistisch bzw. informationstechnisch hergeleiteten pädagogischen Allmachtstraum geopfert, der aktuell seinen Widerhall findet in technizistischen und/oder funktionalistischen Ansätzen von Schule. Heute scheint das Internet diese Funktion zu übernehmen.

Pädagogische Anthropologie muss abseits aller Dogmata wieder als Grundanliegen haben, den Menschen als unfertiges sowie als zugleich bildsames und bildungsbedürftiges Wesen zu denken. In diesem Sinne kann sich schulpolitisches oder pädagogisches Handeln nicht auf das richten, was der Mensch von Natur aus mitbringt, sondern auf das, was der Mensch aus sich in Kultur und Gemeinschaft machen kann. Ein Orientierung gebendes Bild vom Menschen liefern hierfür das abendländisch geprägte Menschenbild und die Theorien der Demokratie, weil beides auf einer gemeinsamen Voraussetzung aufbaut, nämlich auf der Freiheit des Menschen. Sie ist das höchste Ziel. Pädagogische Institutionen sind daher daran zu messen, wie sie den Freiheitsvollzug jedes einzelnen Menschen ermöglichen, das heißt, ihm die Chance geben, durch eigene Leistung über seine Natur hinauszuwachsen und Kultur auszuprägen.

Schulpolitik muss sich wieder auf Anthropologie einlassen, und zwar auf eine Anthropologie, die kein geschlossenes System ist, sondern die offen ist für die Vielfalt der Erscheinungsformen des Menschseins und in deren Zentrum stehen die Würde der Person sowie ihre Ganzheitlichkeit; die Verankerung von Bildung im abendländisch-christlich-humanistischen Denken; die Skepsis gegen politische, aber auch pädagogische Heilslehren.

Eine solche Anthropologie ist „realistisch“, weil sie den Menschen nimmt, wie er ist. Sie ist „konservativ“, weil ihr nicht alles, was gerade „Zeitgeist“ ist, als „Fortschritt“ gilt. Sie ist „fortschrittlich“, weil sie wirklichen Fortschritt will, nicht jenen, die die „Definitionshoheit“ eines bestimmten gesellschaftlichen Lagers dafür ausgibt. Sie ist „traditionell“, weil sie die Bedeutung von Kultur, Tradition, entsprechenden Bildungsinhalten und Erziehung betont. Sie ist „innovativ“, weil sie die aktuelle Lebenswelt unserer Kinder und Jugendlichen ebenso einbeziehen will, wie sie die neuen technischen Möglichkeiten integriert, ohne beides zu verabsolutieren. Sie ist schließlich zeitgemäß, weil sie sich gerade nicht an die Zeit oder an Konjunkturzyklen verliert, sondern nachhaltig und in längeren Zeiträumen denkt.

In der Schulpolitik sollten auf dieser Grundlage die folgenden neun Dimensionen die entscheidende Rolle sowohl hinsichtlich der Ziele und Inhalte wie auch der Strukturen und Methoden spielen. Dabei meinen die Punkte 1.1 und 1.2 Grundformen menschlicher Daseinsbewältigung, die Punkte 1.3 mit 1.5 Grundfähigkeiten

des Menschen in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die Punkte 1.6 mit 1.9 Bedingungen humanen Zusammenseins und sittliche Forderungen.

1.1 Individualität und Unvollkommenheit

Jeder Mensch zeichnet sich aus durch Einmaligkeit, Unverwechselbarkeit und Besonderheit. Daraus erwächst das Gebot der Achtung der Würde des Menschen. Individualität ist zugleich angelegt auf das Selbst des Menschen und auf seine Gemeinschaft. Purer Individualismus endete in Isolation, purer Kollektivismus unterminierte die auf Individualität angelegte Sittlichkeit des Menschen. Die Singularität jedes einzelnen Menschen begründet sich mit seiner je eigenen Anlagen und seiner je eigenen Geschichtlichkeit (Biographie). Der Ursprung der Individualität liegt in der freien Selbstbestimmung, die zugleich immer nur im Verhältnis zur Individualität anderer Menschen gedacht werden kann.

Das übersozialisierte Menschenbild des 20. Jahrhunderts mit seiner „masseneudaimonistischen Gesinnungsmoral“ (Arnold Gehlen) hat das Individuum und die Unvollkommenheit des Menschen vergessen; vor allem wurde die Machbarkeit einer jeden Persönlichkeit durch beeinflusste Sozialisation glauben gemacht. Daraus sind Visionen von einer grenzenlosen Machbarkeit aller menschlicher Bezüge, Merkmale und Dispositionen entstanden oder gar Visionen einer endgültigen Ausgereiftheit gesellschaftspolitischer Konzepte. Der Glaube an die Vollkommenheit des Menschen provoziert aber Gleichmacherei, und er produziert Langeweile und Statik.

Solche Visionen eilen von einer Enttäuschung zur nächsten, sie sind nicht nur unrealistisch, sondern totalitär und menschenverachtend. Die blanke Veränderung würde damit zum Ziel. Die Unvollkommenheit und Unzulänglichkeit des Menschen werden ignoriert; der Mensch verliert damit sein wichtigstes Agens für Erkenntnis und Schaffen. Vor allem durch seine Fähigkeit zum Humor lebt und erlebt der Mensch ein gütiges, gleichwohl lebensbejahendes Hinsehen auf die Unvollkommenheit der Welt und seiner selbst. Gerade über diese Fähigkeit zum Humor gelangt er zu geläuterter Reife.

Für die Schulpolitik heißt das:

Der Heranwachsende ist in der Singularität seiner Fähigkeiten und seiner Geschichtlichkeit zu achten. Den vielfältigen Entfaltungsmöglichkeiten, die in der Singularität stecken, muss das Bildungssystem gerecht werden. Das Prinzip einer solchen Chancengerechtigkeit gilt gleichermaßen für Schwächerbegabte wie auch für

Hochbegabte. Die sog. Strukturdebatte ist also nicht überholt. Angesichts der Unterschiedlichkeit des Leistungsvermögens der Schüler bleibt die Frage nach der Gestaltung der Schulstrukturen eine entscheidende Frage. Innerdeutsche Vergleiche haben mehr als überdeutlich gezeigt, dass Schüler integrierter Systeme trotz deren erheblich günstigerer personeller und sächlicher Ausstattung erheblich leistungsschwächer waren als die Schüler des gegliederten Schulwesens.

Gleichwohl lässt sich Schulpolitik nicht mit quasi planwirtschaftlichen Quotendebatten gestalten. Es geht nicht um Schüler-Quoten für bestimmte Schulformen, nicht um Abiturientenquoten oder um Akademikerquoten. Solches Quotendenken wird den Bildungsansprüchen des Individuums und den Qualitätsansprüchen von Bildung nicht gerecht. Zugleich bleiben Bildung und Erziehung nur begrenzt planbare Unternehmen. Ein Herumexperimentieren an Schülern verbietet sich. Schüler haben nur eine Biographie, sie können beim Misslingen von Experimenten nicht erneut auf eine „Fertigungsstraße“ gestellt werden, und sie verdienen eine optimale individuelle Förderung.

1.2 „homo faber“ und „homo ludens“

Der Mensch erfährt seine Existenz vor allem in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt. Arbeit und Leistung des „homo faber“ sind Ausdruck des Höchstindividuellen, zugleich Motor und Ergebnis freier Persönlichkeitsentwicklung. Leistung hat zudem eine soziale Dimension. Sie ist insofern nie nur Individualleistung, sondern stets auch soziale Leistung - Leistung für andere, für Schwächere und Benachteiligte. Das gilt zumal für Eliten, ohne die kein Gemeinwesen auskommt. Menschen wachsen mit ihrer persönlichen Leistung über sich selbst hinaus, und sie verankern mit jedem neuen Wissen und Können ihr individuelles, konkretes Dasein in Vergangenheit und Gegenwart. Menschen bekommen damit eine Vorahnung davon, dass man mit Wissen und Können sich selbst überschreitet, um mitzuwirken am Ganzen.

Dem „homo faber“ steht der „homo ludens“ gegenüber. Beide Daseinsformen schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. Das Spiel ist Grundkategorie des Menschlichen, und es ist zugleich kulturbildend. Der „homo ludens“ ist allerdings nur denkbar und erlebbar, wenn es ihn auch als „homo faber“ gibt und umgekehrt. Erst im Kontrast zwischen beiden Daseinsformen erfährt sich der Mensch - auch der junge Mensch - als Leistungsträger oder als Spielender.

Für die Schulpolitik heißt das:

Freude und Spiel sind kein Ausschließungsgegensatz zu Arbeit und Leistung. Gerade für junge Menschen gilt, dass Leistung Freude macht, weil man mit ihr Welt erschließen und Welt mitgestalten kann und weil Leistung etwas Höchstindividuelles ist. Menschen, zumal junge Menschen mögen Herausforderungen; sie kommen ihrem natürlichen Erkenntnisstreben und Gestaltungsdrang entgegen. Es freut sie, wenn sie ihrer Neugier nachgehen dürfen, wenn sie Wissen und Fertigkeiten erwerben können, wenn sie sich den Sinn eines Sachverhaltes erschließen können. Und junge Menschen wollen - weil Erfahrung immer auch die Erfahrung des Scheiterns impliziert - Rückmeldung zu ihrer Anstrengung, auch in Form von Zensuren. Der Staat trägt dabei die Verantwortung für die Qualität schulischer Bildung sowie für transparente, gerechte und anspruchsvolle Leistungsmaßstäbe. Diese können am sichersten durch zentrale Abschlussprüfungen und durch vergleichende Qualitätsuntersuchungen im nationalen wie im internationalen Rahmen gewährleistet werden.

1.3 Denken und Sprache

Denken und Sprache sind Vehikel zur Aneignung von Welt und zur Teilhabe an Welt. Denken ist untrennbar mit Sprache verbunden: Was ich nicht denke, kann ich nicht sprachlich ausdrücken, und was ich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann ich kaum denken. Mit Hilfe des Denkens kann der Mensch zeitliche Erlebnisse entzeitlichen, sich damit über die Aktualität und Flüchtigkeit erheben und somit Welt ordnen. Über die Sprache vollzieht sich dabei die Fixierung von Welt im Wahrnehmen und Erleben; außerdem gelingt über die Sprache die Distanzierung zur Welt, die wiederum Voraussetzung für das Verfügen über Welt ist. Sprache ist zudem Vehikel für die Entfaltung der Innerlichkeit des Erlebens. Und Sprache ist das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Kultur zu schaffen.

Für die Schulpolitik heißt das:

Es haben sich in der Gesellschaft und im Bildungswesen eine Geschwätzigkeit und eine Sprachbarbarei breit gemacht - quasi eine Emanzipation des Redens vom Denken. Und die Deutschen haben sich weitestgehend - wie keine zweite Nation - von ihrer großen Literatur emanzipiert. Wo aber die Sprache verarmt, da verarmt das Denken. Die sprachlichen Defizite der Heranwachsenden werden immer größer. Das ist natürlich nicht nur eine Frage der Schule, aber sie muss versuchen gegenzuhalten. Sie muss deshalb - gerade auch im Interesse der Förderung von Nachdenklichkeit und im Interesse der kulturellen sowie der gesellschaftlichen Integration - der sprachlichen und literarischen Bildung wieder mehr Aufmerksamkeit

widmen; das muss sich auch in der Benotung wieder deutlicher niederschlagen. Sie muss dabei unterstützt werden von den Elternhäusern und von den Kindergärten, indem diese die für den Spracherwerb sensiblen Phasen intensiv für sprachliches Lernen nach dem Nachahmungsprinzip nutzen.

1.4 Begabung, Leistung und Lernen

Der Mensch ist in erheblichem Maße geprägt von angeborenen Merkmalen und Fähigkeiten. Der genetische Faktor spielt eine große Rolle bei körperlichen Merkmalen, er ist aber auch ein maßgeblicher Faktor bei Persönlichkeitsmerkmalen und intellektuellen Fähigkeiten. Menschliches Handeln und Erleben sind damit bei Weitem nicht ausschließlich exogen bzw. soziogen bzw. milieubedingt, also nicht ausschließlich erlernt oder „anerzogen“. Weder Aspekte der Anlage und der genetischen Disposition noch Aspekte der Umwelt und der individuellen Soziogenese können allein die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung aufhellen. Anlage und Umwelt wirken - quasi „synergetisch“ - zusammen. Bildhaft ausgedrückt: Bildung und Begabung verhalten sich zueinander wie Boden und Klima; der beste Boden bringt keine reiche Ernte, wenn das Klima ungünstig ist, und das beste Klima lässt nicht üppig Früchte tragen, wenn der Boden es nicht hergibt.

Die Frage, mit welchen Anteilen die Faktoren Anlage und Umwelt jeweils zu Buche schlagen, wurde über Jahrzehnte hinweg zuverlässig - vor allem mittels Zwillingsforschung - beantwortet: Ein erheblicher Teil der Intelligenz geht auf Begabung, auf Anlage und damit auf den genetischen Beitrag zurück. Den anderen Teil macht das Milieu als exogener Faktor aus. Dieser Teil begründet die Beschreibung des Menschen als erziehungs- und lernbedürftiges Mängelwesen. Des Weiteren spielt ein interindividuell sehr unterschiedlich ausgeprägter, sog. autogener Faktor eine große Rolle, nämlich die Art des ganz persönlichen Umgangs eines Individuums mit den ihm vorgegebenen Milieufaktoren. Dieser differenzierte Begabungsbegriff ist in der schulpolitischen Debatte daher unverzichtbar, weil er auf eben diese naturgegebenen Unterschiede in der Lernfähigkeit verweist und damit unrealistischem pädagogischem Optimismus vorbeugt. Es war eben eine falsche Annahme, man könne jedermann beliebig „begaben“.

Allerdings wäre es auch ein Missverständnis, schulische Differenzierung nur mehr „begabungsgerecht“ begründen zu wollen. Denn die Schule wertet nicht Begabung, sondern realisierte Leistung. Sozialverhalten, persönliches Engagement, Lernwille, Fleiß, Disziplin oder praktische/motorische Kreativität gehen in schulische Leistungsbewertung ein, nicht allein kognitive, intellektuelle Fähigkeiten. Begabung

bleibt daher eine wesentliche Voraussetzung für unterschiedliche Leistungen, ist aber eben nur eine ihrer Voraussetzungen.

Für die Schulpolitik heißt das:

Eine Schulpolitik, die die Prinzipien der „Begabung“, „Eignung“ und „Leistung“ außer Kraft setzt, provoziert massenhaft falsche Schullaufbahnen für überforderte Kinder - verbunden mit seelischen Verletzungen und oft verbunden mit dem unnötigen Verlust an Schuljahren. Es ist inhuman, Kindern den Weg in eine Schulform zu weisen, in der sie überfordert sind. Das Elternrecht kennt hier auch kein absolutes Recht, seine Einschränkungen haben Verfassungsrang. Der Elternwille findet seine Grenzen in der Verantwortung der Eltern für das Kindeswohl, im gesetzlich fixierten staatlichen Wächteramt bzw. im Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates. Insofern ist der Eignungsgrundsatz gleichrangig mit dem Recht der Eltern auf freie Schulwahl. Die Nutzung dieses Rechts setzt daher eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule in Fragen der Schullaufbahn voraus.

Auch die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt der Feststellung der Eignung eines Kindes für eine weiterführende Schulform ist eindeutig beantwortet: Unmittelbar mit Beginn des zweiten Lebensjahrzehnts, also im elften Lebensjahr, ist die Eignung eines Kindes für eine Schulform und - umgekehrt - die Eignung einer Schulform für die Förderansprüche eines Kindes zuverlässig einschätzbar. Darüber hinaus bietet ein differenziertes, gegliedertes Schulwesen eine große Bandbreite an vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit.

1.5 Teilhabe und Transzendenz

Der Mensch „praktiziert“ in mehrfacher Hinsicht Teilhabe an der Welt: wissende Teilhabe durch sein Erkenntnisstreben, seine Neugier und seine Interessen; schaffende Teilhabe durch seinen Gestaltungsdrang; mitmenschliche Teilhabe durch seinen Gesellungsdrang; liebende Teilhabe durch seine Hingabe an einen anderen oder etwas anderes; verpflichtende Teilhabe durch seine Freude an der Verantwortung; enthebende Teilhabe durch sein Bedürfnis nach Transzendenz. Vor allem ist der Mensch darauf angelegt, nach dem Sinn des Lebens zu suchen. Eine bloße Sensationslust mit ihrer „Daseinsgefräßigkeit“ hat mit solchen Teilhaben nichts gemein.

Für die Schulpolitik heißt das:

Eine bloße Selbst-, Gegenwarts- und Erlebnisorientierung der Schulpädagogik unter dem Prinzip falsch verstandener Kindgemäßheit würde die Teilhabe junger Menschen an der Welt verengen und den Kindern die Zukunft rauben, denn ein augenblicks- und lustorientiertes Verständnis von Teilhabe kerkerte Kinder in einer ewigen Gegenwart ein; was sie an selbsterlebten Paradigmen bereit hält, wäre absolut. Umfassende Wissensvermittlung im Sinne von „Bildungs- und Leistungswissen“ (so die Unterscheidung bei Max Scheler) sowie die Beschäftigung mit Fragen der Transzendenz helfen jungen Menschen gerade in der Moderne mit ihrer unüberschaubaren Komplexität, den Sinn des Lebens und des eigenen Lebens zu ergründen. Ohne Beschäftigung mit Fragen der Transzendenz entgingen den Heranwachsenden wesentliche Dimensionen menschlichen Daseins - Fragen wie: Wozu leben wir? Ist mit unserem Tod alles zu Ende? Was ist Gott, Schöpfung, Glück, Angst, Leid, Schuld, Sünde, Endlichkeit, Unendlichkeit, Familie ...? Die heute weit verbreitete Reduktion der religiösen Grundbildung auf Sozialkunde/Politik bzw. Ethik greift zu kurz.

1.6 Freiheit und Verantwortung

Der Mensch ist auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit angelegt. Er ist zu dieser Entfaltung befähigt und er ist im freien Rechtsstaat dazu berechtigt. Fälschlicherweise wird in Gesellschaft und Politik immer wieder ein Vorrang der Gleichheit vor der Freiheit gepflegt. Freiheit aber schließt totale Gleichheit der Menschen aus. Freiheit erliegt jedoch gerne der Gleichheit, weil Gleichheit eine greifbarere Tatsache sei, weil Freiheit mit Opfern erkaufte werden muss und weil Gleichheit ihre Genüsse von selbst darbietet (s. schon die Analyse bei Alexis de Tocqueville). Die Segnungen der Gleichheit sind schließlich bequem zu nutzen, weil Leistung, Initiative und Risiko ausgeschaltet würden, Freiheit dagegen Anstrengung verlangt. Am Ende ist vielen Menschen Gleichheit in Knechtschaft lieber als Ungleichheit in Freiheit.

Das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit bleibt stets bestehen, weil es nicht aufhebbar ist. In jeweiliger Reinform schließen sich Freiheit und Gleichheit nämlich immer aus. Wenn die Menschen frei sind, dann sind sie nicht gleich, und wenn die Menschen gleich sind, dann sind sie nicht frei. Freiheit ist zudem immer Freiheit in Bindung, immer Freiheit in Verantwortung und immer zugleich Freiheit des anderen. Daraus erwächst das Prinzip der Sittlichkeit.

Für die Schulpolitik heißt das:

Für Bildung und Erziehung ist Freiheit die Chance schlechthin zur Verwirklichung von Persönlichkeit. Egalitäre Politik oder Erziehung dagegen ebnen Individualität ein. Bildung und Erziehung haben deutlich zu machen, dass die größte Gefahr, die Gleichheit mit sich bringt, die ist, dass der Mensch in der Gleichheit die Fähigkeit zum selbständigen Denken und sittlichen Handeln verliert.

1.7 Toleranz und Selbstachtung

Freiheit in Bindung und in Verantwortung verwirklicht sich im Besonderen als Toleranz. Toleranz heißt: die Würde jedes Einzelnen zu achten - eine Würde, die Ausdruck der Gottesebenbildlichkeit des Menschen ist. Toleranz garantiert zudem ein Zusammenleben der Menschen und ihrer Kollektive mit einem Höchstmaß an Freiheit für den Einzelnen. Toleranz ist somit Voraussetzung für Humanität und Frieden. Ihr Gegenteil wäre Fanatismus und Radikalismus.

Voraussetzung für gelebte Toleranz ist die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Unterschieden. Diese Wahrnehmung kann nur erfolgen, wenn der Toleranz Übende bzw. der zur Toleranz Aufgeforderte seinen eigenen persönlichen und kulturellen Standpunkt kennt und sich dazu bekennt. Nur dann, wenn man viel von sich und vom anderen weiß, ist Toleranz möglich; sonst weiß man ja nicht, was zu tolerieren ist.

Wahrnehmung von Unterschieden und Selbstachtung können nur dann gelingen, wenn es nicht nur um flache Meinungen, sondern um Überzeugungen und um Tiefgang geht. Ein Kulturrelativismus und ein Indifferentismus gegenüber anderen und gegenüber sich selbst oder gegenüber der eigenen Kultur haben mit Toleranz nichts zu tun, sondern enden in geistiger Obdachlosigkeit, in Gleichgültigkeit, in Feigheit, im beziehungslosen Nebeneinander oder im „Nihilismus des Geltenlassens von schlechthin allem“ (Arnold Gehlen). „Toleranz“ wird somit zur Leerformel, weil Menschen dann nicht wissen, wofür sie eigentlich stehen. Toleranz kann also nur unter Beibehaltung der eigenen Position praktiziert werden. Intoleranz zuzulassen hieße, dem Unrecht die Tür zu öffnen und die eigene moralische Position preiszugeben; andererseits ist es eine Voraussetzung für tolerantes Verhalten, die eigene Position in Frage zu stellen und zu überprüfen.

Für die Schulpolitik heißt das:

Die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Toleranz setzt zunächst die Achtung seiner selbst voraus. Erst auf dieser Grundlage ist Toleranz gegenüber anderen und anderem möglich. Im Prinzip Toleranz liegen sodann große Chancen der Erkenntnis -

gerade bei der Suche junger Menschen nach Vergewisserung. Toleranz heißt nämlich zugleich Achtung vor konkurrierenden, paritätischen Wahrheitsansprüchen außerhalb der eigenen Leitkultur und geduldige Achtung anderer Wege der Suche nach der Wahrheit. Toleranz fordert damit zur permanenten Reflexion eigener „Wahrheiten“ auf. Solche Toleranz und solche Reflexion setzen viel Wissen um andere Wahrheitsansprüche und die offene Begegnung mit anderen Wahrheitsansprüchen voraus. Daher ist die Betonung des kulturellen Auftrags der Schule so zentral. Toleranz heißt zugleich, Haltungen und Handlungen - gerade in Erziehung und Bildung - nicht zu tolerieren, die Freiheit und Toleranz gefährden. Hier setzt ein zentrales Element des Erziehungsauftrags der Schule an, als zu vermittelnde Einsicht in Regeln und Grenzen. Werden Regelverletzungen und Grenzüberschreitungen nicht angemessen sanktioniert (was auch entsprechende Möglichkeiten der Schule voraussetzt), so bleibt ein intolerantes, z.B. gewalttätiges Verhalten als erfolgreiches Verhalten stehen, das Nachahmer findet. Erziehung zur Toleranz impliziert aber auch, dass junge Menschen lernen, sich selbst zu tolerieren.

1.8 Eigenverantwortung und Subsidiarität

Die Trennung von Staat und Gesellschaft hat sich verwischt. Der Staat wird vielfach nur noch verstanden als allmächtige Sozialagentur, als omnipotenter Lieferant und Dienstleister, als hypertropher, totaler Versorgungsstaat, als Garant für die Erfüllung von Vollkasko-Ansprüchen. Damit hat zunehmend eine Entkoppelung zwischen sozialpolitischen Ansprüchen und sozialem bzw. staatsbürgerlichem Ethos stattgefunden. Gesellschaft und Gemeinschaft neigen immer mehr dazu, Aufgaben an den Staat zu delegieren (bis hin zu ureigenen erzieherischen Aufgaben). Viele Ansprüche werden aber zukünftig ohne ein Mehr an Eigenverantwortung des Einzelnen nicht mehr erfüllt werden können.

Der totale Dienstleistungs- und Servicestaat ist aber ein Staat der Schwäche, weil er nicht mehr die Standfestigkeit aufbringt, ein Nein zu sagen. Die Folgen für die Wahrnehmung des Staates durch die Bürger sind: der Glaube an die Machbarkeit aller Ansprüche und Forderungen; eine Mentalität des „Vollkasko ohne Eigenbeteiligung“; eine Staats- und Politikverdrossenheit, wenn der Staat nicht fähig ist, alle Ansprüche zu erfüllen; eine basisdemokratisch-oppositionelle Ersatzpartizipation mit ihrem Betroffenheitskult und mit ihrem Fundamentalwiderstand gegen alle Projekte, die den „status quo“ verändern.

Für die Schulpolitik heißt das:

Im Interesse der Entwicklung zu einer freien, mündigen Persönlichkeit müssen Erziehung und Bildung entgegnetreten: den an den Staat gerichteten Allmachtserwartungen, einer fürsorglichen Entmündigung, einer Verführbarkeit zur Bequemlichkeit sowie einem Unterminieren von Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Dem Prinzip der „Subsidiarität“ muss Geltung verschafft werden. Insofern sind die Erziehung in der Familie und die Kinderbetreuung in einer Nachbarschaftshilfe wieder stärker in Anspruch zu nehmen. Omnipotente Vorstellungen von Schule und Lehrerberuf sowie eine weitere „Verstaatlichung“ der Erziehung dagegen drängen die fachliche Bildungs- und Unterrichtsarbeit immer mehr an den Rand. Unterricht in der Schule ist per se zugleich erzieherisch - hinsichtlich seiner Inhalte und hinsichtlich seiner Kommunikationsregeln. Schule muss aber vor überzogenen Erwartungen geschützt werden, denn eine Inflation an Bindestrich-Erziehungen (Medien-, Freizeit-, Konsum-, Gesundheitserziehung usw.) und Nebenlehrplänen fördert immer noch mehr Delegation elterlicher Erziehung an die Schule. Demgegenüber muss die Pflicht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder wieder stärker betont werden, wobei die Erfüllung dieser Aufgabe jenes vertrauensvollen Zusammenwirkens von Schule und Erziehungsberechtigten bedarf, die „gute Schule“ erst ermöglicht.

1.9 Friedfertigkeit und Rechtstreue

Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben von Individuen und Gemeinschaften ist die - immer wieder neu zu bestätigende - Einsicht der Bevölkerung in die Legitimität des demokratisch begründeten Rechtsstaates, der das Gewaltmonopol hat. Das Zusammenleben der Angehörigen eines Gemeinwesens bzw. das friedliche Zusammenleben verschiedener Gemeinwesen wird gefährdet, wenn es von den Mitgliedern der/des Gemeinwesen(s) nicht verinnerlicht oder zumindest anerkannt wird.

Insgesamt aber ist das Rechtsverständnis eines Teils der Bevölkerung und eines Teils der „politischen Klasse“ undifferenziert und unzulänglich. Das Rechtsverständnis ist im Schwinden. Dafür gibt es deutliche Signale. Zwar gehen Millionen von Bürgern, darunter Millionen Heranwachsende, tagtäglich wie selbstverständlich ihren Pflichten nach. Sie wissen, welcher Werte- und Rechtskosmos diese Gesellschaft zu einer der freiheitlichsten und wohlhabendsten gemacht hat, und sie leben danach. Zugleich aber sind vermehrt Haltungen und Handlungsmaximen erkennbar, die das Gemeinwohl belasten und jeglichen Gemeinsinn unterminieren: eine fortschreitende Individualisierung bzw. Egozentrik, die „Ich-AG“, wie man sie genannt hat, und ein fortschreitender Grundrechts-Subjektivismus; eine individuelle „Situati-

ons-Ethik“, die stets vielerlei persönliche Rechtfertigungen für ein Vergehen bereithält und nur von Fall zu Fall Unrechtsbewusstsein erkennen lässt; ein um sich greifendes Unbehagen am geltenden Recht; eine Bagatellisierung von Rechtsbruch, z.B. von Schwarzarbeit, Steuerbetrug, Zollvergehen, Versicherungsbetrug, Korruption, Beleidigung.

Für die Schulpolitik heißt das:

Gemeinschaftswidrige Taten und Pläne junger Menschen sind nicht nur ihre eigene Erfindung. Es ist die Gesellschaft insgesamt, die es zulässt, dass Heranwachsende Gewalt als etwas Normales empfinden. Insofern ist es verlogen, wenn die Gesellschaft einerseits von den Schulen eine Erziehung zur Friedfertigkeit einfordert, wenn sie andererseits über den Markt der Video-, Fernseh- und Kinofilme sowie der Computerspiele ein alltägliches Bombardement an Brutalität toleriert. Erziehung zur Friedfertigkeit impliziert ansonsten Erziehung zur „Zufriedenheit“. Zufriedenheit ist ebenfalls Grundlage sozialen Friedens.

2. Identität, Wissen und Können als grundlegende Elemente der Persönlichkeitsbildung

Wir können die Gesellschaft der Zukunft nur andeutungsweise beschreiben. Viele Trends weisen aber darauf hin, dass der Wandel der Lebensverhältnisse, insbesondere in der Arbeitswelt, sehr viel schneller verläuft als in der Vergangenheit, dass das traditionelle Verständnis von Beruf und Erwerbsarbeit sich verändert, dass immer höhere Qualifikationen vorausgesetzt werden, um „mithalten“ zu können, dass die Schere in der Gesellschaft zwischen Eliten und breiter Bevölkerung sich daher weiter öffnen wird. Damit steigt der „Moralbedarf“ von Politik und Gesellschaft angesichts der wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung. Zugleich steigt aber auch der Sinn- und Orientierungsbedarf des Einzelnen. Die heute herrschende, als modern bzw. postmodern ausgegebene Ideologie des „anything goes“, verbunden mit Beliebigkeit, Flüchtigkeit und Sinnverlust, nicht zuletzt die öffentliche Entwertung traditioneller Sinnbezüge als „unmodern“, hinterlassen nämlich bei vielen Menschen zunehmende Orientierungslosigkeit und Zukunftsangst.

Aufgabe von Erziehung und Bildung muss es daher sein, junge Menschen für mögliche Entwicklungen „wetterfest“ (Roman Herzog) zu machen, damit sie so auf das Heute und das Morgen vorbereitet sind; damit sie auf dieser Grundlage ihre Identität, quasi die Innenseite ihrer Persönlichkeit, und ihre Qualifikationen, quasi eine

der Außenseiten ihrer Persönlichkeit, innerhalb dieser gesellschaftlichen Prozesse entwickeln können.

2.1 Persönliche und kulturelle Identität: die Notwendigkeit der Tradition

Eine wichtige Rolle spielen dabei Fragen der persönlichen Identität. Persönliche Identität bezeichnet das Ausmaß der Übereinstimmung des Einzelnen mit sich selbst und das Ausmaß der Internalisierung von Werthaltungen. Identität ist dabei von vielerlei biographischen Elementen und von der Tradition bestimmt.

Nur reflektiertes Wissen und Urteilen ist Bildung; nur solches Wissen und Urteilen schafft kulturelle Identität, ideelle Zugehörigkeit, Wertebewusstsein und Wir-Gefühl. Denn Identität ist Partizipation am kulturellen Gedächtnis, zu dem auch Bräuche und Riten gehören. Identität, eine individuelle ebenso wie eine kulturelle oder kollektive, definiert sich nicht aus modisch definierten „skills“, sondern nur aus der „Er-Innerung“ des historisch-kulturellen Erbes. Das ist der Grund, warum totalitäre Systeme zur Proklamation einer ewigen Gegenwart neigen. Er-Innern ist damit Chance des Widerstands und der befreienden Kraft gegen Indoktrination und „Zeitgeist“. Daher ist erst eine Erinnerung schaffende Bildung Grundlage für Freiheit und deren Vollzug.

Eine Erziehung und Bildung ohne Tradition und ohne historisch-narrative bzw. biographisch-narrative Elemente wären eine Verweigerung von Identität. Mit Pflege der Tradition ist dabei nichts Folkloristisches oder Museales gemeint. Es geht vielmehr darum, dass Tradition zugleich von akuten Zwängen befreit, indem sie Luft schafft im hektischen Hic et Nunc und zur Neugestaltung inspiriert.

Wissen um Tradition ist außerdem Voraussetzung für die Fähigkeit, Neues zu erleben. Ohne ein Wissen um Tradition können kein Verstehen von Gegenwart und kein Bewusstsein des Wandels zustande kommen.

Dies gilt im Besonderen auch für die politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen „Architektur“-Prinzipien unseres Gemeinwesens, nämlich die Prinzipien der politischen Freiheit, der Eigenverantwortung, der Demokratie, der Rechtsstaatlichkeit und der Sozialen Marktwirtschaft. Man muss diese Prinzipien - auch aus staatsbürgerlichen Gründen - wissen und kennen.

Eine zukunftsfähige Schule leistet gerade in Zeiten der Globalisierung Identitätsstiftung und Orientierung. Vor allem kann sie das mit Hilfe historischer Grundbil-

ding. Zukunft ist Herkunft (so Martin Heidegger). Das bedeutet: Wer die Zukunft gestalten will, der muss wissen, woher er kommt.

2.2 Wissen und Können

Seit Ende der 60er Jahre wird von vielen Schulpolitikern und Schulpädagogen unter quasi-modernen Begründungen eine Aversion gegen konkretes Wissen, gegen jeden Fächerkanon und gegen konkretes Können gepflegt. Dabei ist ohne konkretes und auch präsent, eingeübtes Wissen und Können Grundbildung nicht möglich. „Vielwisserei macht nicht weise“, so schon Heraklit, aber Nicht-Wissen schon gar nicht. Bildung ohne Inhalte bleibt leer. Zu diesen Inhalten gehört notwendig auch das ausgewählte „Faktenwissen“ als strukturbildendes, hilfstellendes und gedächtnistrainierendes Gerüst.

Die Leidtragenden dieser Entwicklung sind die Heranwachsenden, denen der Unterbau für Berufsausbildung, Studium und Berufstätigkeit fehlt. Schulleistungsuntersuchungen in den Bereichen Mathematik/Naturwissenschaften und Rückmeldungen aus den Bereichen Berufsbildung und Hochschule belegen dies. Dabei ist zu vermuten: Wären sprachliches Können sowie literarisches oder kulturgeschichtliches Wissen gefragt bzw. getestet worden, die Ergebnisse hätten noch schlimmer ausgesehen.

Der in der Bildungsdebatte regelmäßig wiederkehrende Hinweis auf die immer kürzeren Halbwertszeiten des Wissens ist für die allgemein bildenden Schulen nur von begrenzter Bedeutung. Dieser Hinweis ist berechtigt, wenn es sich um einige wenige Fachbereiche, wie beispielsweise die Computertechnik handelt. Hier liegt eine Halbwertszeit von drei Jahren vor, das heißt, dass das Wissen des Jahres 2000 im Jahr 2003 zur Hälfte überholt ist. Aber: Es gibt sehr viel, ja unendlich viel Wissen, das sich nicht überholt: religiöses, philosophisches, ethisches, historisches, literarisches, ästhetisches, sprachliches, mathematisches, auch naturwissenschaftliches. Schulpolitik muss gerade angesichts der Dynamik der Wissensentwicklung vermeiden, dass Bildung überspezialisiert, ja atomisiert wird. Die Schule kann im Wettlauf der Wissenschaften und Technologien, der Trends und Moden nicht mithalten - und sie muss es auch nicht. Die Schule sollte sich vielmehr darauf besinnen, was Bestand hat und was nach dem Prinzip „multum non multa“ jene Grundausstattung ist, mit deren Hilfe jede noch so expansive Wissensentwicklung in der späteren Berufsbildung, im späteren Studium oder in der späteren Berufstätigkeit bewältigt werden kann. Der Grundsatz muss also heißen: Breite Allgemeinbildung und breites Wissen! Mit anderen Worten: Auch zukünftig gibt es unendlich viel

wichtiges Wissen, das sich nicht überholt. Dieses Wissen gilt es als Vorratswissen zu vermitteln. Breites Wissen und umfassendes Können sind zudem die unerlässliche Voraussetzung für die Fähigkeit zur Zusammenschau und für kreative Leistungen. Wer erfinderisch und innovativ sein möchte, der muss erst einmal viel wissen und können.

Wissen hat zudem eine staatsbürgerliche Funktion. Wer nichts weiß, muss alles glauben! Wissen aber schafft geistige Unabhängigkeit. Erst durch Wissen wird der Mensch zum Menschen, erst durch Wissen wird er zum Individuum, das seine Freiheit nutzen kann. Ein Mensch ohne Wissensfundus wäre das Lieblingsobjekt eines jeden Diktators oder Demagogen. Er wäre verführbar für jede Lüge und Halbwahrheit; er wäre anfällig für jedes Angstmachen und für jedes Propagieren von Vorurteilen. Deshalb ist der unwissende oder gar Lügen manipulierte, der indoktrinierte Mensch das Ziel totalitärer Systeme, die alles Mögliche weismachen wollen und die alles vorgeben wollen: eben auch Vorurteile, nach der Devise: „Ich weiß, dass du ein Linker/Rechter, ein Mann/eine Frau, ein Weißer/Schwarzer bist. Das reicht mir, dann weiß ich den Rest auch.“ Nicht umsonst nennt George Orwell in seiner düsteren, totalitären Vision „1984“ als einen der drei Wahlsprüche des Wahrheitsministeriums (des „Miniwahr“): Unwissenheit ist Stärke!

2.3 Von der Notwendigkeit einer neuen Kanon-Debatte

Ohne Wissen kann es keine Bildung und keine Identität geben. Deshalb ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Kanon-Debatte nicht überholt. Es sind dreißig Jahre fortschreitenden inhaltlichen Vakuums zu füllen. Der Ausstieg mehrerer Bundesländer aus Lehrplänen und deren Ersetzen durch Rahmenpläne ist mitverantwortlich für diese Entwicklung. Es geht aber nichts ohne allgemein verbindliche Inhalte, deren Autorität weithin unumstritten ist.

Die in den Jahren seit 1970 verbreitete Vorstellung von einer Gleichwertigkeit der Fächer und Inhalte ist eine Fiktion. Die zentralen Inhalte der Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte leisten das Entscheidende, wenn es um die Zugänge zur Welt und um die Gestaltung von Welt geht.

Eine Renaissance des Wissens tut not. Wir gehen in eine Wissensgesellschaft, nicht in eine Informationsgesellschaft. Wissen und Information darf man nicht - wie es heute häufig geschieht - verwechseln. Bloße Information ist das Sterile, das Flüchtige, das Ungeordnete. Wissen ist das Lebendige, das Beständige, das Ge-

wichtete, das Reflektierte, das sachlich und moralisch Bewertete. Nur solches Wissen ist nachhaltig. Wissen und Urteilsfähigkeit bilden eine Einheit und stehen in wechselseitiger Beziehung. Nur Wissen macht urteilsfähig, wie umgekehrt begründetes Urteil wiederum zum Wissen wird. Wissen ist daher mehr als die Summe der zugrunde liegenden Informationen. Wissen bedeutet immer auch Synergie-Gewinn: Je mehr ich weiß, desto mehr ergibt das eine Struktur, in die Neues mit immer weniger Lernaufwand eingefügt werden kann.

Für die Schulpolitik heißt das:

Schule und Unterricht brauchen klare Fächer- und Inhaltsstrukturen, denn solche Strukturen erleichtern die Orientierung in einer Flut an Informationen. Die Wissenschaften und die Unterrichtsfächer untergliedern sich in Einzelbereiche, die nicht umsonst „Disziplinen“ heißen, weil sie eben auch das „disziplinierte“ Herangehen an Sachverhalte fordern und fördern.

Eine bevorstehende Kanon-Debatte sollte sich an der folgenden Struktur orientieren, die die verschiedenen Zugänge zur Aneignung und Gestaltung von Welt repräsentiert:

Inhaltsbereich Sprache und Literatur (Muttersprache)

Inhaltsbereich Fremdsprache

Inhaltsbereich Mathematik

Inhaltsbereich Naturwissenschaften

Inhaltsbereich Geschichte, Geographie, Politik, Wirtschaft

Inhaltsbereich Religion, Ethik, Philosophie

Inhaltsbereich des Musisch-Ästhetischen

Inhaltsbereich des Sportlichen.

2.4 Fachwissen und Metawissen statt falsch verstandener „Ganzheitlichkeit“ und kurzschlüssiger „Handlungsorientierung“

Eine konkrete Bestimmung dessen, was innerhalb dieser Inhaltsbereiche verbindlich sein und damit bildungswirksam werden soll, verweist Schulpolitik und Schulpädagogik wieder stärker auf die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik. In den Fachwissenschaften wird Wissen erarbeitet, die Fachdidaktik muss es auf seine Bildungswirkung und auf seine Bedeutung für Werterfahrungen hin erschlie-

ßen. Hinzu tritt der auch heute weithin vorhandene gesellschaftliche Konsens über die Notwendigkeit zentraler (Grund-)Bildungsbestände.

Sog. Schlüsselqualifikationen und sog. Kompetenzen sind nicht direkt vermittelbar. Der Weg zu ihnen führt nur über den mühsamen Aufbau einer breiten Wissensbasis in konkreten Fachbereichen. Für diesen Aufbau ist die wohl wichtigste Schlüsseldisposition die Neugier, denn ohne sie erschließt sich dem Menschen nichts. Die sog. Schlüsselqualifikation des rein methodischen „Wissens“, nämlich wo man etwas nachschlagen oder - im Internet surfend – „herunterladen“ kann, reicht sicher nicht aus. Zwar ist es wichtig zu wissen, wo man etwas findet. Deshalb ist es auch wichtiger Bestandteil schulischer Bildung, den jungen Leuten zu demonstrieren, wo man was nachlesen kann. Schule aber muss jene Strukturen des Wissens vermitteln, in die alles Neue eingeordnet werden kann. Ansonsten wäre eine Download-Gesellschaft mit bloßem „Just-in-time“-Wissen eine Gesellschaft ohne Vorrat, eine Gesellschaft der Mini-Kommunikation - eine Gesellschaft auch, die nicht mehr zwischen Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden kann.

Wissen kann erst auf der Basis soliden fachlichen Wissens fachübergreifend verwendet werden. Ein ganzheitliches Lernen für sich gibt es nicht; Ganzheitlichkeit stellt sich erst ein, wenn man fachliches Wissen und fachspezifische Erkenntnis-methode in einer Synthese zusammenfügt. Für Schule heißt das, dass in der Vielfalt des fachlichen und methodischen Zugangs zur Welt der Erkenntnisgewinn begründet ist. Einen Beitrag dazu leisten die Fächer unter anderem bereits dadurch, dass sie gegenüber Schülern die Grenzen ihres Faches verdeutlichen und ihr Verhältnis zu anderen Fächern bestimmen.

Wenn Bildung die Einheit von Wissen und Urteilsfähigkeit signalisiert, Urteilsfähigkeit aber heißt, auf der Basis von Einsichten und Erkenntnissen für sich selbst und in Alternativen „werten“ zu können, dann ist der Schulpolitik und Schulpädagogik ein kritischer Umgang mit dem Prinzip unmittelbarer und jeweils aktueller „Handlungsorientierung“ zu empfehlen. Eine ausschließliche Orientierung der Wissensvermittlung an diesem Prinzip wäre Zukunft verhindernd, denn hier würde Lernen zum Endzweck. Die Schule kann nicht dem Zwang der kurzschlüssigen Wissensverwertung unterworfen werden, denn Heranwachsende müssen ebenso wie Erwachsene stets mehr wissen, als sie im Moment brauchen. Wer den Wissenserwerb nur am unmittelbaren Handeln und Anwenden orientierte, der wäre nicht zukunftsfähig, weil er nicht mehr über Alternativen nachdächte. Urteilsfähigkeit heißt aber gerade, alternativ denken und werten zu können. Es ist der Vorteil von Schule, vom Handlungszwang entlastet zu sein und lehren zu können, was man „beiläu-

fig“, im Alltag oder im Beruf, nicht lernt. Nur so wird sie ihrer Bildungsaufgabe gerecht.

Der systematische, anwendungs- und umgangsoffene Erwerb von Wissen impliziert zudem stets die Erkenntnis des Entstehens und der Geschichtlichkeit von Wissen (Metawissen). Voraussetzung hierfür ist, dass der Erwerb konkreten Wissens vorrangiges Ziel schulischen Lernens bleibt. Eine nur „methodische Kompetenz“ kann nicht alleiniger oder gar Endzweck schulischen Lernens sein. Vielmehr müssen das methodisch Erarbeitete und die Einsicht in die Methode selbst eine zugleich erzieherisch wirksame Einheit bilden: Genauigkeit, Ausdauer, Disziplin. Die Grundlage und Richtschnur schulischen Lernens, Lehrens und Unterrichtens muss dabei das konkret Fachliche sein. Zum Prozess der zum Mitdenken führenden Aneignung gehört, dass die Lehrenden bei den Lernenden die wertende Reflexion über den Prozess der Gewinnung, Strukturierung und Bewertung von Wissen anstoßen; dazu gehört auch die Selbsttätigkeit bei der Findung von Lösungen und der Bewältigung von Aufgaben auf der Grundlage zuvor oder begleitend erworbenen Wissens und methodischer Kenntnisse. Und dazu gehört das selbständige Urteilenkönnen: Selbsttätigkeit ist gerade kein Selbstzweck, und sie ersetzt auch nicht die vorgegebene „Führungsaufgabe“ des Lehrers.

Ein solches Wissen vermittelt auch die Erkenntnis, dass es kein endgültiges (d.h. kein unendlich gültiges) Wissen gibt; Wissen muss vielmehr immer als ergänzbar und korrigierbar gelehrt und begriffen werden. Daher muss das schulische Lernen die Perspektive zum „lebensbegleitenden Lernen“ öffnen.

Für die Schulpolitik heißt das:

Schulpolitik, Schulpädagogik und Fachdidaktik müssen möglichst konkret Antwort auf die Frage geben, welches Wissen Schule dem Schüler über sich selbst, welches Wissen Schule über das Verhältnis zu anderen und welches Wissen Schule über die Welt zu vermitteln hat. Solches Wissen muss - mit jeweils schulformspezifischer Ausrichtung - systematisch aufgebaut und gelehrt sein, und es muss fundamental, elementar, exemplarisch für diese Welt- wie auch für diese Selbster-schließung sein. Ein solches Verständnis von Bildung eröffnet implizit die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zu lebenslanger Aufgeschlossenheit für neue Erkenntnisse und Herausforderungen.

Es muss deshalb darüber debattiert werden, welche Bedeutung für fachliche Qualifikation und kulturelle Identität folgende beispielhafte Gegenstände und Inhalte bzw. deren Beherrschung haben - etwa:

- das aktive Verfügen über einen umfassenden muttersprachlichen und fremdsprachlichen Wortschatz;
- das Beherrschen formaler Regeln der Muttersprache und einer/mehrerer Fremdsprache(n);
- das Einmaleins, das Prozentrechnen und grundlegende mathematische Formeln;
- die wichtigsten Gesetze der Physik und der Chemie;
- die wichtigsten Elemente sowie die häufigsten Gattungen in Botanik und Zoologie;
- umfassende topografische Kenntnisse zu allen Kontinenten der Welt, z.B. – gerade auch im Interesse der politischen Grundbildung - fünfzig Länder der Welt samt Hauptstädten;
- die großen Konstanten europäischer Kulturgeschichte;
- zentrale Werke der Literatur, bildenden Kunst und Musik;
- die Grundsätze des freien Rechtsstaates und der Demokratie;
- die Grundsätze der Sozialen Marktwirtschaft und berufliche Realitäten.

Kriterien für die Entscheidung, was curricular verbindlich sein soll, sollten die o.g. anthropologischen Dimensionen sein, sollte also die Frage sein, in welchem Umfang ein bestimmter Inhalt diese Dimensionen eröffnet (siehe oben):

1. Individualität und Unvollkommenheit
2. Der Mensch als „homo faber“ und als „homo ludens“
3. Sprache und Denken
4. Begabung, Leistung und Lernen
5. Teilhabe und Transzendenz
6. Freiheit und Verantwortung
7. Toleranz und Selbstachtung
8. Eigenverantwortung und Subsidiarität
9. Friedfertigkeit und Rechtstreue

Darüber hinaus können als Maßstab für die Frage nach der schulischen Relevanz von konkreten Inhalten die folgenden Kriterien gelten:

Was müssen die Menschen an Sprachen oder Symbolsystemen beherrschen, um sich verständigen zu können?

Hierzu gehören Inhalte wie folgende:

- ein umfassender muttersprachlicher und fremdsprachlicher Wortschatz;
- die formalen Regeln der Muttersprache und einer/mehrerer Fremdsprache(n);
- die Zeichensystem der Mathematik;
- die Fertigkeit zum Umgang mit Medien (Printmedien, Bildmedien, IT-Medien), mit Bibliotheken/Dateien.

Was brauchen die Menschen an Systemen, um die eigene Vorstellungswelt räumlich und zeitlich ordnen zu können? Was brauchen die Menschen, um natürliche und technische Umwelt verstehen zu können?

Hierzu gehören Inhalte wie folgende:

- historisches Wissen;
- topografisches Wissen;
- die wichtigsten Gesetze der Physik und der Chemie;
- die wichtigsten Elemente sowie die häufigsten Gattungen in Botanik und Zoologie.

An welchen Inhalten können Menschen ihre persönliche, kulturelle und ideelle Identität entwickeln?

Hierzu gehören Inhalte bzw. Fächer wie folgende:

Geschichte, Literatur, Religion bzw. Ethik, Kunsterziehung, Musik, Sport.

Was sind überzeitliche große Gegenstände?

Hierzu gehören etwa Inhalte wie folgende:

- die großen Konstanten europäischer Kulturgeschichte;
- zentrale Werke der Literatur, bildenden Kunst und Musik.

Was sind zentrale Gegenwartsprobleme?

Hierzu gehören etwa Inhalte wie folgende:

- die Grundsätze des freien Rechtsstaates und der Demokratie;
- die Grundsätze der Sozialen Marktwirtschaft und berufliche Realitäten.

Jörg-Dieter Gauger/Josef Kraus

Weiterführende Hinweise zur „Bildung der Persönlichkeit“

Das vorliegende Diskussionspapier „Bildung der Persönlichkeit“ kann für sich alleine stehen, und es ist auch ohne die nachfolgenden Anmerkungen und Hinweise verstehbar und lesbar. Mit diesem Anhang geht es uns vielmehr darum, unsere Thesen in ihrer Genese noch besser nachvollziehbar und die aktuellen Anknüpfungspunkte deutlich zu machen. Außerdem möchten wir mit diesem Anhang Bezug nehmen auf viele wertvolle Anregungen, die zum ersten Entwurf eingingen. So wurde verschiedentlich angemahnt, wir hätten uns zu vielen Themen nicht geäußert. Das liegt einerseits daran, dass wir zunächst grundsätzlich "einsteigen" und die weitere Konkretion, etwa bezogen auf einzelne Fächer und Schulformen, mit dem Fortgang des zumindest mittelfristig angelegten Projekts verbinden wollen. Dieses Vorgehen begründet sich andererseits darin, dass bestimmte und sehr aktuelle Strukturfragen wie etwa die Schulzeitverkürzung oder die Ganztagschule zunächst eine inhaltliche Diskussion darüber voraussetzen, ob, wo und wie man curriculare Inhalte überhaupt konzentrieren kann bzw. was die Aufgabe von Schule ist usw.

Jede Strukturdebatte ohne Ziel- und Inhaltsdebatte wird jedenfalls beliebig. Und natürlich sind uns ebenfalls die mangelhaften äußeren Rahmenbedingungen bekannt: Unterfinanzierung, Unterrichtsausfall, Überalterung der Lehrerschaft, Nachwuchsprobleme im Lehrerbereich usw. Trotz dieser vorläufigen Zurückhaltung in diesen Punkten sind einige erläuternde, die geplante Zielvorstellung konturierende Bemerkungen sowie auch didaktisch weiterführende Hinweise nicht fehl am Platz.

Zum Titel „Bildung der Persönlichkeit“

„Person“ wird verstanden als die Substanz menschlichen Seins. In ihr kommen die Würde und die Freiheit des Menschen zur Entfaltung. Person ist zudem zugleich auf das Selbst und auf die Gemeinschaft angelegt. „Persönlichkeit“ ist die einmalige, unteilbare („individuum“), unwiederholbare und unverwechselbare Ausprägung personalen Soseins. Sie ist ein relativ überdauerndes, konstantes, lebendiges Ganzes, und sie hat durch die Ereignisse, die sich zu einer Biographie zusammenschließen, Prozesscharakter. Dadurch werden Person und Persönlichkeit zum legitimen schulpolitischen und pädagogischen Anliegen.

Welche Fehlentwicklungen sind gemeint?

In der Vorbemerkung ist von „zahlreichen Fehlentwicklungen“ die Rede. Diese wirken bis heute fort. In „liberal“ 3/2000 („Die Folgen von 1968: Beispiel Bildungspolitik“) bringt es der Frankfurter Historiker R.-U. Kunze mit Blick auf die Universitäten auf den Punkt: „... tatsächlich ist gerade der Bildungs- und Wissenschaftssektor der Bundesrepublik mit allen seinen gegenwärtigen Strukturproblemen ein so unbestreitbares Erbe von 1968, dass man jedenfalls hier kaum von einem Scheitern wird sprechen können, sondern eher von einem Pyrrhussieg. Selbst die unbestreitbar überlebensnotwendige Reform der deutschen Universitäten wird heute weithin in den Kategorien der Bildungsreform der 1970er Jahre diskutiert, die kulturelle Hegemonie der Achtundsechziger im öffentlichen Diskurs über Bildung, Begabung, Wissenschaft und Universität ist - trotz mancher Ausnahmen - auch nicht ansatzweise gebrochen, wie zum Beispiel der nicht anders als neurotisch zu nennende deutsche Umgang mit dem Thema ‘Hochbegabung’ und Elite zeigt. Die ‘68er’ haben eben nicht nur erfolgreich den ‘Muff unter den Talaren’ und die Talare selbst abgeschafft, sondern auch die für die ehemaligen Talarträger selbstverständlichen bürgerlichen Leistungs- und Verhaltensstandards. Das war mehr als eine symbolpolitisch-antiautoritäre Entzauberung, mehr als die endgültige Durchsetzung der nivellierten Mittelstandsgesellschaft im akademischen Milieu, es war ein wissenschaftsgeschichtlicher Kontinuitätsbruch, eine Verabschiedung von Humboldts Universität und von der Kontinuität deutscher Wissenschaftsgeschichte, deren volle Tragweite sich wohl erst in Kategorien langer Dauer begreifen lassen wird. Von der Abwertung des Abiturs bis zur Zerstörung der Fakultätsstruktur, von der Abwertung akademischer Traditionen bis zur politischen Aushöhlung der Autonomie der Universitäten haben die ‘68er’ den Weg der Abschaffung des deutschen, auf ‘Erziehung durch Wissenschaft’ und ‘lehrendes Lernen’ setzenden, individualistischen Sonderweges in Bildung und Wissenschaft beschritten, der bis weit in das zwanzigste Jahrhundert hinein die Weltgeltung und Vorbildfunktion deutscher Wissenschaft und deutscher Wissenschaftler begründet hat.“ Entsprechendes gilt für die Schulpolitik.

Denn Wertungen wie die zitierte lassen sich leicht ergänzen durch die Entwicklung im Schulsektor in den 70er Jahren. Hierzu nur einige erinnernde Stichworte: Konfliktpädagogik durch Verdrängen des geschichtlich Überkommenen als repressiv sowie Politisierung der Inhalte und ihre Unterstellung unter das große Leitziel „Emanzipation“; NRW-Rahmenplan Gesellschaft/Politik für Gesamtschulen („Lernen, dass es Situationen gibt, in denen geklärt werden muss, ob es zur Sicherung und Verbesserung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, formaldemokratische Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen“); Hessische Rahmen-

richtlinien (Ludwig von Friedeburg, 1972), Deutschrichtlinien (Hessen 1974); Handreichungen Gesellschaftswissenschaften (Peter von Oertzen, Niedersachsen 1974); Mengenlehre als die Methode im Mathematikunterricht u.v.a.m.

Warum eine „Renaissance des Leistungsprinzips“?

In dem Papier „Bildung der Persönlichkeit“ findet sich als zentrale Forderung die Forderung nach einer Renaissance des Leistungsprinzips. Hintergrund für diese Forderung sind die folgenden – völlig unsystematisch herausgegriffenen – Beobachtungen und Fakten:

- 9 % eines Jahrgangs verlassen die Schule ohne Abschluss
- 25,8 % aller Arbeitslosen sind ungelernt
- 15 % der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren haben keine Berufsausbildung
- 15,5 % der Ausbildungsabbrecher haben keinen Hauptschulabschluss

Im Schuljahr 1996/7 verließen 31 % der nichtdeutschen Schüler die Schule ohne Abschluss, 9,4 % mit einem einfachen Hauptschulabschluss. Das heißt: ca. 40 % der Schüler nichtdeutscher Herkunft haben auf dem Arbeitsmarkt kaum eine Chance.

14,4 % der deutschsprachigen Bevölkerung in Deutschland sind funktionelle Analphabeten (OECD 1996).

Der Anteil der täglichen Zeitungsleser unter den 14- bis 29jährigen hat sich seit Ende der 70er Jahre von 75 % auf 53 % verringert; 61 % aller Schüler monierten den zu hohen Politikanteil, 50 % zu viele unbekannte Wörter, 32 % zu lange Sätze (Allensbach 2000).

15 % der Lehrstellenbewerber werden von den Firmen abgewiesen, weil sie Schreiben, Lesen, Rechnen nicht ausreichend beherrschen. Nach einer NRW-Studie (Mai 2000) halten 87 % der Ausbilder die Rechenkünste der Berufsanfänger für mangelhaft, 53,7 % deren Leistungen in Deutsch und Fremdsprachen. Auch die persönlichen Qualifikationen der Auszubildenden ließen zu wünschen übrig: Zwei von dreien wird mangelnde Zuverlässigkeit attestiert, der Hälfte fehle es an Fleiß und Lernwilligkeit.

Nach einer Heidelberger Studie (1998) hat sich seit 1968 die Fehlerzahl in ein und demselben Diktat verdoppelt.

Nach einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft IW (1999) geben 94 % der befragten Betriebe an, dass die Rechtschreibleistungen in den letzten Jahren schlechter geworden sind; 90 % beklagen die Rechenleistungen und 87 % bemängeln die sinkende Allgemeinbildung der Schulabgänger. Bei Tests, die in den Betrieben durchgeführt wurden, schnitten im Rechtschreibtest mit „sehr gut/gut“ nur magere 1 % der Hauptschüler, 6 % der Realschüler und mit 23 % nicht einmal ein Viertel der Abiturienten ab; in die schlechteste Kategorie „nicht ausreichend“ fielen die Ergebnisse von 51 % der Hauptschüler, 7 % der Realschüler und 8 % der Abiturienten. Im Mathematiktest lagen die Hauptschüler zu 44 % im „nicht ausreichenden“ Bereich und verfehlten komplett ein „sehr gut/gut“. Die Realschüler schnitten mit 10 % gut ab, mit 15 % nicht ausreichend und lagen mit 38 und 37 % bei „befriedigend“ und „ausreichend“. Von den Abiturienten erreichten nur 14 % das „gut“, ebenso viele schnitten „nicht ausreichend“ ab; die Hälfte erzielte wenigstens noch ein „befriedigend“, aber ein knappes Viertel landete bei „ausreichend“. In den Tests geht es um „schwierige“ Fragen wie Prozentrechnung und Dreisatz.

1971 legten 80 % aller Abiturienten ihr Abitur in zwei Fremdsprachen ab, heute sind es nicht mehr 10 %.

Die RWTH Aachen richtet seit Jahren vor Beginn des Wintersemesters Vorkurse sowie studienbegleitende Kurse ein, um die Unzulänglichkeiten der Schulausbildung zu korrigieren.

Immer weniger Studenten interessieren sich für Naturwissenschaften: Von 1996 bis 1999 betrug der Rückgang der Studienabsolventen in Chemie 13,5 % (aktuell 5100; zuvor 6700), rund 13 % in Physik (aktuell 4.300; zuvor 5800), 12,3 % in Elektrotechnik, 8,1 % bei Maschinenbau und Verfahrenstechnik sowie 3,5 % in Informatik (Quelle: FAZ, 26.9.2000). Physik und Chemie gelten bei 30 bzw. 28 % der Schüler als unbeliebteste Fächer. Und nicht zu vergessen: Vor wenigen Jahren wurde massiv und allgemein von derartigen Studiengängen abgeraten, weil die Berufsaussichten zu schlecht wären.

Die Studienabbrecherquote beträgt in Maschinenbau 40 %, in Elektrotechnik/Physik 50 %, in Informatik 60 %, in Mathematik 70 %, in Philosophie angeblich 90 %.

Zur internationalen Vergleichbarkeit von Leistungen

Man mag von den OECD-Studien halten, was man will (häufig werden in der Tat Äpfel und Birnen verglichen, und auch das tertium comparationis „Obst“ hilft da nicht weiter), aber es liegt im Trend, dass auch die jüngste OECD-Studie (Mai 2000) Deutschland im Mathematisch-Naturwissenschaftlichen teilweise nur Mittelmaß bescheinigt und nur bei den Fremdsprachen einen - allerdings deutlichen - Vorsprung sieht; aber auch beim Lesen und Verstehen von Texten (so eine EU-Studie vom Juni 2000) schneiden Franzosen, Finnen und Schweden besser ab. Allerdings sollte man es mit Vergleichen zum Ausland auch nicht übertreiben, sondern sich an das bewährte Paulus-Wort halten: „Drum prüft alles, und behaltet das Beste“: Dass etwa niederländische Absolventen schlauer sein sollen als deutsche, ist nicht hinreichend nachgewiesen, und sollte es so sein, so mag das auch daran liegen, dass es dort klar definierte Leistungsstandards gibt, nach denen sich alle zu richten haben. England und die USA haben hier Probleme mit sich selbst, sonst würde Tony Blair nicht andauernd über einen Leistungsverfall im öffentlichen Schulwesen klagen und sonst hätten nicht alle amerikanischen Präsidenten seit Kennedy das Thema Bildung - oft genug unter Hinweis auf das Vorbild Deutschland - ganz nach vorne rücken wollen; es ist im angloamerikanischen Bereich schließlich nicht alles Harvard oder Stanford oder Oxford! Und auch „Japan“ in Deutschlands Schulen will wohl ernsthaft niemand.

„Ökonomie“ als eigenes Unterrichtsfach?

Niemand bestreitet ernsthaft, dass wirtschaftliche Grundkenntnisse heute zur Allgemeinbildung gehören: Die Arbeitsteilung und die damit verbundene Komplexität unseres Wirtschaftslebens nehmen ebenso zu wie die Herausforderungen durch ein zusammenwachsendes Europa und die Globalisierung. Die materielle Basis der Gesellschaft - Arbeit, Produktion und Konsum, Unternehmertum und Mitbestimmung - muss deshalb eine stärkere Rolle in den allgemein bildenden Schulen spielen. Denn Wirtschaft ist von existentieller Bedeutung für den einzelnen Menschen wie für die Gesellschaft (s. auch J. Kraus, Junge Menschen brauchen ökonomische Bildung, FAZ vom 10.6.2000). Niemand bezweifelt weiter, dass nach einer IW-Umfrage deutsche Schüler deutlich weniger über wirtschaftliche Zusammenhänge wissen als Schüler in manch anderen Ländern. Zu klären bleibt freilich, was man in diesem Bildungsbereich konkret vermitteln will und was die Schule zu leisten hat. „Grundwissen“ weist schon darauf hin, dass es nur um Grundlagen gehen kann, also um ein „Wissen um die Grundlagen der Wirtschaftsordnung, der Sozialen und ökologischen Marktwirtschaft, ... ihre ethischen Ansprüche, ihr Men-

schenbild" (vgl. A. Schavan, FAZ, 30.9.2000). Zu klären ist zudem, ob man dafür ein eigens Fach braucht, oder ob nicht erst ein Fächerverbund (bestehend aus den Fächern Geschichte, Sozialkunde/Politik, Erdkunde, Religion/Ethik, Deutsch, Fremdsprachen usw.) die notwendige Vernetzung bei einem so hochkomplexen Themenbereich wie dem der Ökonomie zulässt.

Zu diesen Fragen der ökonomischen Grundbildung hat die Konrad-Adenauer-Stiftung einen Arbeitskreis „Schule und Wirtschaft“ eingerichtet und ein „Kerncurriculum“ vorgelegt, das im Internet unter www.kas.de als download-Datei zur Verfügung steht.

Information: Dr. Bernd Hübinger, Hauptabteilung Innenpolitik und Soziale Marktwirtschaft; Tel. 022141/246-654; e-mail: bernd.huebinger@pb.kas.de

„Internet und Multimedia“ als Aufgabe der Schulen?

Hier ist zu unterscheiden zwischen dem Computer-/Interneteinsatz im Unterricht und dem, was man unter „Medienkompetenz“ versteht. Es ist gar keine Frage, dass die neuen Technologien immer mehr Lebensbereiche erfassen und zugleich neue Berufsbilder und Tätigkeitsfelder entstehen. Insofern ist es eine alltägliche Technik, mit Computern umgehen zu können (Bonner Senioren lernen den Umgang mit dem Internet bei der Telekom in drei Stunden!). Wohltuend ist hierzu der Beitrag des Bonner Erziehungswissenschaftlers V. Ladenthin im Rheinischen Merkur 40/2000: "Nicht der Computer ist eine elementare Kulturtechnik, sondern das Bedienen des Computers verlangt nach elementaren Kulturtechniken. Die aber kann man an jeder Schule lernen" - nämlich Sprache, Arbeitsdisziplin und Ausdauer (Sekundärtugenden), systemisches Lernen im wissenschaftsorientierten Unterricht und Feinmotorik.

Es ist auch keine Frage, dass der Einsatz solcher Medien dort, wo er didaktisch sinnvoll ist, bereichern, ergänzen, entlasten und motivationsfördernd sein kann und dass die flächendeckende Computer-Ausstattung der Schulen vorangetrieben werden muss (derzeit hat erst etwa ein Drittel der 44.000 deutschen Schulen einen Internet-Anschluss). Die Forderung, jeder Schüler solle seinen eigenen Laptop haben, scheint freilich eher dem „Sommerloch“ 2000 geschuldet; sie wurde – ohne große öffentliche Resonanz - auch nach zwei Monaten wieder zurückgenommen.

Aber das Entscheidende ist, dass überzeugende Unterrichtskonzepte fehlen. Man muss sich auch über die Grenzen dieses Medieneinsatzes im klaren ist und dass das Medium nur Zweck, nicht aber Ziel an sich sein kann (vgl. Heike Schmoll im

FAZ-Leitartikel vom 14.2.2000: „Die Möglichkeiten und Grenzen des Computers zu zeigen wäre Aufgabe der Schule“). Die ganze Erziehungs- und Werteproblematik kann man mit dem Internet sowieso nicht lösen. Von daher meint „Medienkompetenz“ auch nicht nur den funktionalen Umgang mit IT, sondern signalisiert die Fähigkeit des Einzelnen, sich immer wieder neue Qualifikationen selbständig aneignen zu können, sich in einer komplexen Medienwelt zurecht zu finden, sich verantwortungsvoll darin zu bewegen und Medieninhalte angemessen einzuschätzen. Medienkompetenz setzt die Fähigkeit zum begründeten und wertenden Urteil voraus. Sie erfordert enges Zusammenwirken von Elternhaus und Schule und ist sinnvoll nur auf der Grundlage und im Rahmen eines soliden Grund- und Orientierungswissens zu fördern: „Denn um Informationen sinnvoll zu nutzen, bedarf es des entsprechenden Wissens. Fakten alleine machen noch nicht wissend. Was bringt es, die Königsjahre der deutschen Kaiser und Könige auswendig zu kennen oder sie im Internet ‘nachzuschlagen’, wenn man sie nicht in eine Geschichtsepoche einordnen kann. Man sieht nur, was man weiß, deshalb ist Bildung wichtig - bevor man sich ins Getümmel stürzt“ (J. Rubner, SZ, 26.2.2000).

Zu diesem Themenkomplex bereitet die Konrad-Adenauer-Stiftung ein eigenes Papier vor.

Information: *Dr. Hartmut Grewe, Hauptabteilung Innenpolitik und Soziale Marktwirtschaft; Tel. 02241.246-250; e-mail: hartmut.grewe@fub.kas.de*

Zur Kritik an „technizistischen und funktionalistischen Ansätzen von Schule“

Mit der Betonung des Zweckcharakters der heutigen Ausbildung werden zugleich der kulturstiftende Auftrag und die erzieherische „Kehrseite“ des Unterrichts tendenziell vernachlässigt. Kenntnisse für die Arbeitswelt werden gewünscht und geliefert, zweckmäßiges Wissen ist gefragt und wird vermittelt, nützliche Fertigkeiten sind gefordert und werden trainiert. Nur das instrumentell Zweckmäßige soll offenbar vermittelt werden. Dabei bleiben oft die viel entscheidenderen Fragen nach der kulturellen Identität und einem sittlichen Handeln, nach einer selbständigen und verantwortungsvollen moralischen Lebensführung auf der Strecke. Gerade deren Behandlung ist aber entscheidend für die Stärkung von Werturteilsfähigkeit. Dass der Unterricht in der Schule heute nur wenig zum selbständigen Urteilsvermögen und zur verantwortlichen Entscheidungskompetenz der Schüler beiträgt, hängt auch mit seiner unterrichtsmethodischen Funktionalisierung zusammen. Damit ist eine bestimmte Unterrichtsstruktur gemeint, die einseitig vom Mittel-Zweck-Denken bestimmt ist. Es ist wiederum kein Zufall, dass mit dem Wandel zur neuzeitlichen Schule auch eine Technologisierung der Unterrichtsstruktur einherging. Denn die

Entwertung der Lehrinhalte für den Bildungsprozess des Menschen hat auf der Kehrseite zu einer Entpersönlichung des Unterrichts geführt.

Zur Kritik an „quasi planwirtschaftlichen Quotendebatten“

Nur oder überwiegend bildungsökonomisch auf Zahlen und Relationen zu sehen und dabei die Leistungsmaßstäbe herunterzufahren, um etwa hohe Gymnasialzahlen als Beleg für eine optimale Bildungspolitik auszugeben, ist reine Camouflage. Dann müssten Bremen und Hamburg mit den höchsten Abiturientenanteilen das beste Bildungssystem in Deutschland haben, was nun wahrlich niemand geahnt hätte. Und Bayern mit annähernd 40 % Hauptschülern das schlechteste.

Warum am Begriff „Begabung“ festhalten?

F. E. Weinert (in: Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. Max Planck Forschung 1999, S. 62) hält fest: „Dass 50 % oder etwas mehr der interindividuellen Fähigkeitsunterschiede durch Erbeeinflüsse erklärbar sind, weiß man aus den übereinstimmenden Resultaten von Zwillingsuntersuchungen und Adoptionsstudien schon lange.“ Auch der Leipziger Humangenetiker V. Weiss („Die IQ-Falle“, 2000) kommt auf Grund schon von DDR-Forschungen zu dem Ergebnis, dass Intelligenz „in außerordentlich hohem Maße“ erblich sei, was auch insofern plausibel erscheint, als die DDR-Ideologie versprach, den Menschen als im Wesentlichen umweltgeformt zu betrachten. Daraus ergibt sich aber zugleich, dass die Beeinflussung der Milieufaktoren im vor- und außerschulischen Bereich (z.B. Familienförderung, Familienbildung) der besonderen Verantwortung des Staates bedarf.

Wo findet der „Elternwille“ seine Grenzen?

Zu den Freiheiten der Demokratie gehört ohne Zweifel die elterliche Schulwahlfreiheit. Nach Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes ist die Erziehung der Kinder elterliches Recht. Wer diese Verantwortung trägt, braucht Freiheit für sachgemäßes Tun. Wenn deshalb Eltern ihre Kinder der Schule als Bildungs- und Erziehungsstätte anvertrauen müssen, dann muss ihnen zuallererst die Möglichkeit eröffnet werden, zwischen verschiedenen Formen schulischer Bildung zu wählen. Die Vielfalt der Begabungen und Neigungen der jungen Menschen setzt also voraus,

dass den Eltern ein Wahlangebot verschiedenartiger Schularten vorzuhalten ist, damit diese die für die Begabungen und Neigungen ihres Kindes adäquate Schulart wählen können. Außerdem ist in den großen Bildungs- und Erziehungszielen Übereinstimmung zwischen Eltern und Schule gefragt. Danach hat sich das Schulangebot auszurichten, und deshalb hat das Grundgesetz auch die Errichtung von Schulen in privater Trägerschaft neben staatlichen Schulen ausdrücklich vorgesehen.

Nun zeigt die Entwicklung des Schulwahlverhaltens von Eltern mit zunehmender Tendenz Verwerfungen. Mehr und mehr wird von Eltern der Schultyp mit dem sog. höchsten Abschluss gewählt, das Gymnasium. Übertrittsquoten am Ende der vierten Grundschulklasse auf das Gymnasium gehen inzwischen bundesweit auf 45 % eines Jahrgangs zu; regional liegen sie zum Teil noch bedeutend höher. Die Gymnasien machen dabei die Erfahrung, dass sie zunehmend Schüler bekommen, die den Leistungserfordernissen ihrer Schulform auch bei aller Förderung nicht entsprechen können. Ein Gymnasium dagegen mit vielen für sein spezifisches Anforderungsniveau nicht geeigneten Schülern steuert in den tiefgreifenden Niveauverlust. Es läuft damit Gefahr, durch seine Schülerpopulation von innen her zur Gesamtschule zu werden. Das Abiturzeugnis droht mehr und mehr zu einer bloßen Berechtigung ohne wirkliche Befähigung zu verkommen.

In der Diskussion ist offensichtlich ganz aus dem Blickfeld geraten, dass die Väter und Mütter vieler Landesverfassungen in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland den Zugang zu den weiterführenden Schulen bewusst nicht freigegeben haben. So heißt es etwa in Artikel 132 der bayerischen Landesverfassung: „... für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen, seine Neigungen, seine Leistungen und seine innere Berufung maßgebend.“ Ähnliches bestimmt die nordrhein-westfälische Landesverfassung in Artikel 10, wo es heißt: „Für die Aufnahme in eine Schule sind Anlagen und Neigungen des Kindes maßgebend ...“. Und Artikel 31 der Verfassung von Rheinland-Pfalz schreibt vor: „Jedem jungen Menschen soll zu einer seiner Begabung entsprechenden Ausbildung verholfen werden.“ Ähnlich lautend: Bremen (Art.26: „nach Maßgabe seiner Begabung“); Hessen 59 Abs.2 („Eignung des Schülers“); Saarland Art. 27 („Über die Aufnahme in eine bestimmte Schulgattung entscheidet die Eignung“); Sachsen bestimmt (Art. 101), das Elternrecht sei „bei dem Zugang zu den verschiedenen Schulformen zu achten“; gleichfalls: Thüringen (Art. 21); Sachsen-Anhalt (Art. 25: „Recht auf seine Begabung und seine Fähigkeiten fördernde Erziehung und Ausbildung“); Schleswig-Holstein (Art.8: „Für die Aufnahme in die weiterführenden Schulen sind außer dem Wunsch der Erziehungsberechtigten nur Begabung und Leistung maßgeblich“; entsprechend Mecklenburg-Vorpommern (Art. 15).

Solche Verfassungsnormen zeigen deutlich, dass nicht allein der Elternwunsch/wille Maßstab für die Schulwahl sein kann. Das Grundrecht der elterlichen Schulwahlfreiheit wird gebunden an die Begabung und Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes. Das Kindeswohl ist – auch im Sinne der laut Grundgesetzes (Artikel 6 Absatz 2) den Eltern „zuvörderst“ zukommenden Erziehungspflicht - die alleinige Basis, auf der dieses elterliche Recht gründet. Insofern ist es ein Recht, das die Eltern stellvertretend für das noch rechtsunmündige Kind ausüben. Sie sind in ihren Entscheidungen deswegen keineswegs vollkommen frei, sondern müssen sich am Wohl des Kindes orientieren und von seinen spezifischen Begabungen und Fähigkeiten sowie seiner Leistungsbereitschaft leiten lassen. Mit der Ausübung des Rechts auf Schulwahlfreiheit kommt folglich den Eltern eine große Verantwortung zu; dies erfordert intensive Beratung. Das bedeutet auch, dass die Grundschulen, deutlicher als dies in vielen Bundesländern geschieht, ihre Schullaufbahneempfehlung aussprechen müssen und dass diesen Empfehlungen zugleich eine stärkere rechtliche Bindung zukommen muss.

Warum Eignungsfeststellung im 10./11. Lebensjahr?

K. Heller (in: Der Bildungsauftrag des Gymnasiums aus psychologischer Sicht. Vortrag am 22.5.2000; Univ. Würzburg, S. 10) hält fest: Trotz aussagefähiger Längsschnittstudien treffe man „noch häufig auf die irriige Annahme, dass Gymnasialeignungsprognosen am Ende der vierjährigen Grundschule unzuverlässiger seien als zu einem späteren Zeitpunkt. Keine der neuen Studien konnte eine höhere Treffsicherheit späterer Schulerfolgsprognosen bestätigen.“ Auch eine Studie aus Baden-Württemberg (2000) bestätigt diese Tendenz: Es gibt mithin keine empirischen Belege darüber, dass sich Begabungsunterschiede durch den gleichen Unterricht verkleinerten. Im Gegenteil: Die schwächeren Schüler werden fortwährend überfordert, die leistungsstärkeren unterfordert. Das heißt natürlich nicht, dass damit das Prinzip der Durchlässigkeit der Bildungsgänge/Schulformen außer Kraft gesetzt wäre. Schließlich zeichnet sich das gegliederte Schulwesen durch ein hohes Maß an vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit aus.

Zur Kritik an schulischen „Bindestrich-Erziehungen“

Erziehung ist nicht teilbar, Erziehung ist ein durchgängiges Prinzip auf allen Ebenen des Schullebens. Dazu gehören z.B. auch Stilfragen, und dabei muss gerade das öffentliche Leben Vorbild sein; es ist nicht sehr hilfreich, wenn ein leibhaftiger

Ministerpräsident gegenüber Jugendlichen den „Effenberg-Finger“ zeigt. Hier gehört auch hinein, was man verächtlich „Sekundärtugenden“ nennt, aber ohne sie kommt man in keiner Gesellschaft, auch nicht in der neuen Kommunikationswelt aus: Die Achtung fremden Eigentums (auch das des Steuerzahlers), die Pünktlichkeit auf Seiten des Lehrers wie des Schülers, der Fleiß auf beiden Seiten, die Ordnungsliebe auf beiden Seiten sind unverzichtbar. All das hat etwas mit Erziehung zu tun, und zwar nicht nur mit schulpädagogischen Bindestrichderivaten, sondern als einem ganzheitlichen, auf ein Zentrum zulaufenden Prozess. Und das setzt wiederum die enge Zusammenarbeit mit den Eltern voraus. Eltern sind aber in Fragen der Erziehung häufig unsicher. Das heißt nicht, die Schule nur mehr auf „Sozialerziehung“ festzulegen und damit die Eltern zu dispensieren. Auf die richtige Balance kommt es an, wobei nach einer soeben vorgestellten Lehrerstudie die die Probleme der Schule wesentlich auf Erziehungs- und Motivationsdefiziten beruhen. Dass dabei eltern- und familienbildende Begleitmaßnahmen eine größere Rolle spielen sollten und dass staatlicherseits die entsprechende Rollenverteilung wieder mehr betont werden müsste, sei nicht nur am Rande erwähnt. Wenn man freilich gesetzlich den „berühmten Klaps“ verbieten will und so etwas als „Gewalt in der Familie“ verkauft - so der Gesetzentwurf von Rot-Grün - , dann darf man sich auch nicht über Erziehungsangst wundern. Ansonsten gilt nach wie vor Grundgesetz Artikel 6 Absatz 2: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“

Konkrete Bildungsinhalte

- Ein maßgeblicher Unterschied zur SPD-Position

In einem Spitzenpapier der SPD vom Januar 2000 („Bildung entscheidet über unsere Zukunft“, getragen u.a. von Wolfgang Clement und Edelgard Bulmahn) ist folgender Satz symptomatisch: „Nicht allein nachprüfbares Wissen und technische Fähigkeiten, nicht ein geschlossener Leistungs- und Wertekanon werden den Bildungsbegriff der Zukunft bestimmen. Vielmehr muss Schule über Offenheit und Flexibilität ihre Fähigkeit weiterentwickeln, jungen Menschen eine verlässliche Orientierung zu geben und sie zu aktiver Gestaltung einer zunächst noch ungewissen Zukunft anzuleiten“ (S. 8). Entwickelt werden solche Zielvorstellungen v.a. durch Hereinholen des regionalen/kommunalen Umfeldes in die Schule („Öffnung“), Vernetzung/community learning, praxisorientiertes Lernen und bevorzugte Lernformen in Teams, Projekte, gemeinsames Lernen (der Lehrer als Lernberater usf.), bei denen „Sozial-, Methoden-, Orientierungs- und Problemlösungskompetenzen“ trainiert werden sollen. Außerdem erhofft man sich seitens der SPD durch diese

„neue Lehr- und Lernkultur“ die „Überwindung von Passivität, Desinteresse und Gewalt“. Völlig offen lässt das Papier, worin denn das „nachprüfbar Wissen besteht“ (das es ja immer noch geben muss) und wie umgekehrt ein „offener Leistungs- und Wertekanon“ aussieht, wenn es schon keinen „geschlossenen“ geben soll, und schließlich woran „verlässliche Orientierung“ geschieht.

Konkret heißt das:

- Das SPD-Papier blendet inhaltliche Fragen völlig aus.
- Das Papier formuliert den Abschied vom herkömmlichen (systematischen) Unterricht.
- Der Begriff „Erziehung“ wird ebenfalls ausgeblendet.
- Das Papier vermeidet jede Diskussion um die Leistungsdefizite der Gesamtschule.
- Das Papier vermeidet jede Schulformdiskussion.

Der Unterschied zwischen dem Leitantrag der CDU „Aufbruch in die lernende Gesellschaft“, den das vorliegende KAS-Papier weiterführen will, und der skizzierten SPD-Position besteht mithin im Bekenntnis zum Erziehungsauftrag der Schule, sogar zum „Mut zur Erziehung“; zur Ganzheitlichkeit des Bildungs- und Erziehungsprozesses; zum Fächerprinzip; zur Bedeutung der ästhetischen Bildung/zur Bedeutung der Mathematik/der Naturwissenschaften; zur Bedeutung von Religion/Ethik; zur positiven Grundeinstellung zum Unternehmertum; zur Heimatverbundenheit; zur Aufwertung der Kernfächer: Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Geschichte; schließlich zur Methodenpluralität in der pädagogischen Praxis; zu „Kopfnoten“, zum erzieherischen Auftrag des Lehrers, zur Ablehnung der Gesamtschule.

Offen bleibt allerdings, was jene „zeitgemäßen Bildungsinhalte“ denn eigentlich konkret ausmacht, wie sie schon die „Erfurter Leitsätze“ der CDU gefordert hatten; denn nur der Hinweis auf einzelne Fächer und ihre Bedeutung besagt noch lange nichts über deren interne Struktur und über jene Inhalte und Ziele, die in ihnen und durch sie vermittelt werden sollen. Wir werden also, will man dieses Problem vertiefen, um eine differenzierte Kanon-Diskussion nicht herumkommen. Und dass diese Diskussion immer wieder an verschiedenen Stellen aufbricht, zeigen allein schon die Debatten des vergangenen Sommers 2000 ganz abgesehen von Ökonomie und Medien: Streit um „Faust“ in Sachsen und Hochhuth in Baden-Württemberg, um Latein als dritte Fremdsprache im Saarland und über die Vermittlung von „Werten“ bzw. konkret der jüngsten deutschen Geschichte anlässlich

rechtsradikaler Kriminalität oder um christlichen bzw. islamischen Religionsunterricht.

Ausblick: Zukünftige Arbeitsfelder der Initiative „Bildung der Persönlichkeit“

Die Autoren des vorliegenden Papiers wollen sich ab Winter 2000/2001 verstärkt um die folgenden Themenkomplexe kümmern und dazu konkrete Vorschläge für deren curriculare, inhaltliche Ausgestaltung machen:

- Inhalte historisch-politischer Grundbildung;
- Ziele und Formen des naturwissenschaftlichen Unterrichts;
- Neue Medien im Unterricht: Sinn - Leistung – Grenzen;
- Bedeutung und Inhalte des muttersprachlichen und literarischen Unterrichts;
- Aufgaben der Lehrer, Lehrerethos, Anforderungen an die Lehreraus- und Lehrerfortbildung;
- die Bedeutung der musisch-ästhetischen Erziehung;
- „Mut zur Erziehung“.

In der KAS ist außerdem derzeit eine Initiative tätig, die sich mit Fragen der religiösen Grundbildung befasst.

***Information: Dr. Christian Koecke, Hauptabteilung Innenpolitik und Soziale Marktwirtschaft, Tel: 02241/246-623;
e-mail: christian.koecke@fub.kas.de***

Beiträge und Anregungen zu all den genannten Themenkomplexen sind herzlich willkommen.

Kritische Literatur zur aktuellen Bildungsdiskussion und Schulsituation:

- M. Felten (Hg.), Neue Mythen in der Pädagogik (1999)
- J. D. Gauger/J. Kraus, Humboldt oder High Tech? Die Politische Meinung 370 (2000) 33-46
- J.-D. Gauger (Hg.), Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung (1998)
- W. Heldmann, Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule (1990)
- H. Giesecke, Wozu ist die Schule da? (1996)
- H. Giesecke, Pädagogische Illusionen (1998)
- R. Herzog, Zukunft bauen. Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert (1998)
- J. Kraus, Spaßpädagogik - Sackgassen deutscher Schulpolitik (2. erweiterte Auflage 2000)
- H. Markl, Welche Bildung braucht der Mensch im dritten Jahrtausend. Welt vom 13. 9. 2000
- G. Neuner, Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas (1999)
- K. Otten, Die Maßlosen, die Arglosen und die Kopfloren - Von der Bildungsreform zur Bildungskatastrophe (1993)
- H. Refus, Bildungs-Not (1995)
- M. Rößler (Hg.), Nachdenken über Schule. (1999; neue überarb. Auflage in Vorbereitung)
- A. Schavan, Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert (1998)
- Dies., Anspruch und Verpflichtung. Die Politische Meinung 353 (2000) 27ff
- A. Schirlbauer, Im Schatten des pädagogischen Eros – Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik (1996)
- H. Schmoll, Computer statt Bildung. FAZ vom 14. 2. 2000
- K. Wolff, Die neue hessische Schulpolitik. Civis 2 (2000) 32ff
- Mit Blick auf die Universität: A. Morkel, Die Universität muss sich wehren (2000), bes. 65ff
- Rückblick auf die 70er Jahre: B. Vogel (Hg.), Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion (1974)

Von folgenden Persönlichkeiten haben wir bis Ende Oktober 2000 zum Teil sehr umfassende Stellungnahmen zum ersten Entwurf des Papiers „Bildung der Persönlichkeit“ erhalten. Wir bedanken uns für Zustimmung, Kritik, Anregungen und weiterführende Hinweise bei

Prof. Dr. Kurt Aurin, Univ. Freiburg

Prof. Dr. Wolfgang Bergsdorf, Präsident der Univ. Erfurt

Hans-Jürgen Brackmann, RA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Prof. Dr. Günther Dohmen, Univ. Tübingen

Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Frankenberg, Vizepräsident der HRK, Rektor der Univ. Mannheim

Prof. Dr. Erich E. Geissler, Univ. Bonn

Peter Heesen, Vorsitzender des Philologenverbandes NRW, Stv. Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes

Dr. Renate Heinisch, Elternverein Baden-Württemberg

Prof. Dr. Kurt Heller, LM-Univ. München

Monika Hohlmeier, MdL, Staatsministerin für Unterricht und Kultus des Freistaates Bayern

Prof. Dr. Ulrich Karpen, MdHB, Univ. Hamburg

Prof. Gottfried Kleinschmidt, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart

Cordula Kollotschek, Berlin

Horst Kowalak, DGB-Bundesvorstand

Prof. Dr. Michael Krapp, Kultusminister des Freistaates Thüringen

Prof. Dr. Klaus Landfried, Präsident der HRK

Prof. Dr. Volker Ladenthin, Univ. Bonn

Prof. Dr. Hubert Markl, Präsident der Max-Planck-Gesellschaft

Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Vizepräsident der World Association for Educational Research

Barbara Niedrig, Sächsisches Kultusministerium

Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Nies, Univ. Düsseldorf

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter, Akademie für Politische Bildung Tutzing, Univ. Passau

Hans-Jürgen Pokall, Landesschulrat Berlin

Dr. Matthias Rößler, MdL, Kultusminister des Freistaates Sachsen

Prof. Dr. Hartmut Schiedermaier, Präsident des DHV, Univ. zu Köln

Prof. Dr. Winfried Schlaffke, Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln

Prof. Dr. Jürgen Rekus, PH Karlsruhe

Max Schmidt, Stv. Vorsitzender des Bayerischen Philologenverbandes

Dr. Joachim Schulz-Hardt, vorm. Generalsekretär der KMK

Karl Spelberg, Deutscher Handwerkskammertag

Walburga Stürmer, Vors. des Elternvereins NRW

Horst Wollenweber, Rüthen

Prof. Dr. Helmut Zöpfl, LM-Univ. München

Die Herausgeber

PD Dr. Jörg-Dieter Gauger, Leiter des Teams „Bildung, Forschung, Kulturpolitik“
der Hauptabteilung Innenpolitik und Soziale Marktwirtschaft der Konrad-
Adenauer-Stiftung

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes