
„Bildung der Persönlichkeit“: Anthropologie, Inhalte, Strukturen

Jörg-Dieter Gauger / Josef Kraus

In den vergangenen dreißig Jahren gab es in Deutschland – bedingt durch falsche Reformansätze – zahlreiche Fehlentwicklungen in der Schulpolitik. Nord- und westdeutsche Bundesländer hatten daran aufgrund der jeweils vorherrschenden Regierungspolitik den Löwenanteil; das haben unter anderem die diversen PISA-Studien immer wieder neu bestätigt. Die scheinbar teilweise Rücknahme zurückliegender Reformen und früherer Liberalisierungen im Bereich schulischer Anforderungen räumt diese Irrwege – wenn auch indirekt – ein. Berufsbildende Schulen, Wirtschaft und Hochschule als Abnehmer der Schulabsolventen fordern zudem unvermindert, die Ausbildungs- bzw. Studier-reife wieder auf eine solide Leistungsbasis zu stellen.

Eine Renaissance des Leistungsprinzips in Schulpolitik und Schulpädagogik ist daher 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 deshalb 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, zuletzt einen, der vor allem den Visionen einer New Economy gerecht wird.

Eindeutig beantwortet ist die Frage nach dem notwendigen Differenzierungsgrad des Schulwesens in Deutschland. Diese Frage ist empirisch und politisch entschieden. Empirisch entschieden ist sie, weil die Gesamtschule in Deutschland nie über den Status einer schwach leistungsfähigen und zudem sehr luxuriös ausgestatteten Schulform hinauskam. In anderen Staaten der Welt mögen Gesamtschulsysteme bei internationalen Schulleistungstests gut abgeschnitten haben; es sind aber auch Staaten mit Gesamtschulsystemen, die die Schlußlichter im internationalen PISA-Ranking einnehmen. Die Empirie spricht eine eindeutige Sprache zugunsten des gegliederten Schulwesens, zumal die deutschen Länder Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg mit ihrem jeweils hochdifferenzierten gegliederten Schulwesen die einzigen deutschen Länder sind, die trotz – im internationalen Vergleich – zum Teil erheblich ungünstigerer Rahmenbedingungen in der PISA-Spitze mithalten. Und schließlich ist die Frage nach der Struktur des Schulwesens in Deutschland auch politisch zumindest auf längere Sicht entschieden: Zwischen 1999 und 2005 gab es in den Ländern Hessen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen gänzlich neue oder deutlich veränderte Regierungskonstellationen, die allesamt eine Stabilisierung des gegliederten Schulwesens bedeuten.

Richtig ist also auch: Seit die Konrad-Adenauer-Stiftung Ende 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“ gründete und wenig später mit einem ersten Grundsatzpapier an die Öffentlichkeit trat, hat sich in der Schulpolitik einiges getan. Das Lamento in den Medien anlässlich der Veröffentlichung von PISA 2003 im Dezember 2004, es habe sich ja noch nicht viel geändert, war sicher nicht gerechtfertigt. Mit PISA ist die empirische Bildungsforschung in Deutschland (endlich) etabliert, mag man auch gegenüber dem bildungstheoretischen Konzept der OECD erhebliche Ein-

wände haben. Aber immerhin: Die „Risikogruppen“ (21 Prozent unserer jungen Menschen) mit einem hohen Anteil unter Migranten sind identifiziert. Und wenn es schon bei den „Basisqualifikationen“ mangelt (was unabhängig von PISA in zahlreichen Untersuchungen längst belegt war), wie soll es dann noch um „Bildung“ gehen? Die Bedeutung vorschulischer Bildung (statt Betreuung) ist ebenso im Blick von Politik und Öffentlichkeit wie die Einrichtung von Ganztagsangeboten, mag es auch an klaren pädagogischen Konzepten derzeit noch fehlen. Auch schulintern sind viele neue Maßnahmen zu registrieren: zum Beispiel länderübergreifende Bildungsstandards mit Evaluation oder zentrale Schulabschlußprüfungen ab Sekundarstufe I.

Wenn wir dennoch unser damaliges Grundsatzpapier als Einführung in diesen Sammelband erneut und nur wenig verändert vorlegen, so hat das den einfachen Grund, daß sich einiges eben auch nicht verändert hat: Wir haben erneut eine Debatte über Strukturen, jetzt soll uns die „Einheitsschule“ beglücken, und das hat nicht nur demographische, das hat wieder einmal die alten ideologischen Gründe, die fröhliche Urständ feiern, jetzt durch „Finnland“ verbrämt. Wir haben immer wieder mit unterschiedlichen Anlässen die Debatte über Rolle und Leistung von Schule. Durch immer neue Erwartungen an Schule können das Ziel und der Auftrag schulischer Bildung nicht minder stark verändert werden, als dies vor 30 Jahren der Fall war. Wir haben uns damals schon gewehrt 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 Telephonieren 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, neuerdings steht sogar wieder die Überwindung sozialer Schichten wie schon zu Beginn der 70er Jahre ganz oben auf der Agenda.

Zum zweiten und parallel dazu wird das Personal, das Schule „betreibt“, weiterhin permanent verunglimpft: Lehrer als „faule Säcke“, „Lehrer in die Produktion“, Lehrer als „Computer-Analphabeten“ oder (wieder OECD 2004) „alte Lehrer bringen nichts“. Ein weiterer Autoritätsverfall dieses Berufsstandes und fortschreitende Nachwuchsprobleme sind die Folgen.

Und zum dritten haben wir uns schon damals gewehrt 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. Heute ist die Formel der „Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse“ fast selbstverständlich geworden (und auch in Wahlkämpfen scheint nur noch dies eine Rolle zu spielen). Gewiß wird man zugeben, daß jeder Mensch sein „Kapital“ in sich trägt, nämlich seine Fähigkeiten und Leistungen; aber eine Klassifizierung von Menschen als „Humankapital“ ist eine inhumane Reduktion. Schulpolitik kann jedenfalls kein Ersatz sein für Defizite in der Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, Ar-

beitsmarktpolitik, Familienpolitik, Jugendpolitik, Kriminalpolitik, Geschichtspolitik usw. Es verhält sich eher umgekehrt: Bildungsdefizite führen zu entsprechenden Problemen. Denn „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 an der Frage nach dem 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 (von denen allerdings niemand weiß, wie die Schule sie mittel- und langfristig antizipieren könnte, zumal schon kurzfristig angemeldeter Bedarf an Qualifikationen als rasch wieder überholt erscheint)?

Dahinter steht heute das Dilemma aller „Bildung“, die sich gerade im allgemeinbildenden Bereich nicht unmittelbar umsetzen und „rechnen“ läßt und die daher dem Verdikt des „Unnützen“ zu verfallen droht. Auch die berufliche Bildung nach deutschem Muster hat hier übrigens Platz für Übernützlichendes und Persönlichkeitsbildendes. Natürlich ist die Idee der unendlichen Arbeit, die Wirtschaft, Technik und Zivilisation zugrunde liegt, notwendiges Element der modernen Kultur, ist die notwendige Grundlage all ihrer Lebensäußerungen, der politischen wie der kulturellen. Allerdings reduziert ein Bildungsbegriff, der sich immer weiter auf diese elementare Sphäre des unmittelbaren Bedürfnisses konzentriert, nicht nur

die anthropologischen Dimensionen des Menschseins. Dem liegen auch zwei Fehlschlüsse zugrunde: Bildung und Ausbildung seien nicht nur teilidentisch, sondern identisch, und nicht minder identisch seien Wissen und Information. Dabei wird grundsätzlich verkannt, daß Bildung und Bildungswissen Sinn und Bedeutung haben, daß gerade darin ihre „Übernützlichkei“ besteht, und zwar sowohl bezogen auf die Fähigkeit des einzelnen, sich selbst und sein Leben in der Welt zu verstehen und beziehungsreich zu erleben, wie auch bezogen auf die Gesellschaft, die nicht vom Brot allein lebt. Das gilt um so mehr, wenn sich Moral, Orientierung und Sinn immer weniger über Institutionen und Milieus herstellen, sondern der einzelne und seine Persönlichkeit gefordert sind. Dazu bedarf es einer Bildungsphilosophie, die die Rolle des Individuums, der „wetterfesten“ Persönlichkeit, die orientierende Bedeutung von Bildung, auch von politischer, gerade im Prozeß tiefgreifender gesellschaftlicher Wandlungen, und ihren stabilisierenden Wert für die Identität und die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft wieder zusammendenkt. Ihre Rolle auf Berufsfähigkeit oder gar sog. „Basiskompetenzen“ zu beschränken, hieße nicht nur Bildung nach Konjunktur zu gestalten, es hieße auch zu verkennen, daß Leistungs- und Verfügungswissen Wissensformen sind, die erst durch Orientierungswissen und ethische Reflexion ihren Stellenwert erhalten.

Vorrang für Persönlichkeitsbildung

Wenn man Bildung als Vollzug und Resultat ernst nimmt, dann stellt sich das Problem der Bildungsinhalte. Über Jahre war der Ersatz der konkreten Inhalte durch Methoden zu beobachten bis hin zu der alles ersetzenden, heute zum Glück an Penetranz verlierenden „Internetkompetenz“.

Die Frage „Wie müssen wir lernen?“ scheint leider und vielfach immer noch wichtiger als die Frage „Was müssen wir lernen und folglich wissen?“ Es hat eine Reduktion des Didaktischen – damit des Was – auf das Methodische – damit auf das Wie – stattgefunden. Die 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 wabernde Gerede über „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“, das mehr verunklart als klärt. Vorstellungen von Internet und Multimedia als neue elektronische Nürnberger Trichter kommen hinzu – von daher dann das herrschende 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 Unterrichtsfor-schung, 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 deshalb wieder geredet werden über konkrete Inhalte und Fächer. Denn so sehr zu begrüßen ist, daß sich die KMK auf „Bildungsstandards“ geeinigt hat (kann man Bildung eigentlich standardisieren?), sie bleiben nun einmal Kompetenzbeschreibungen auf abstrakter Ebene, deren Konkretion jedoch erst zu leisten wäre. Es bleibt ein Unterschied, ob ich „Lese-

kompetenz“ (literacy) an einem Diagramm, einem „Bild“-Zeitungstext oder an einem Goethe-Gedicht beweise. Daher ist die Debatte, was als kultureller Grundbestand unserer Gesellschaft durch die Schule tradiert werden und damit verbindlich gelten soll, auch weiterhin nicht geleistet. 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!

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 jedoch, 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 schwimmt 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 Nichtökonomische 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. 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

orientierunggebendes Bild vom Menschen liefern das christlich-abendländisch geprägte Verständnis vom Menschen 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. „Person“ wird hier verstanden als die Substanz menschlichen Seins. In ihr kommen die Würde und die Freiheit des Menschen zur Entfaltung. Person ist zudem und 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.

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, den die Definitionshoheit eines bestimmten gesellschaftlichen Lagers dafür ausgibt. Sie ist „traditionell“, weil sie die Bedeutung von Kultur, Tradi-

tion, 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 seinen 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 zudem 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, seiner Neigungen und seiner Geschichtlichkeit zu achten. Den vielfältigen Entfaltungsmöglichkeiten, die in der individuellen Einzigartigkeit stecken, muß das Bildungssystem gerecht werden – im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Bereich. 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 (siehe PISA-E 2000 und 2003) haben mehr als überdeutlich gezeigt, daß Schüler integrierter Systeme trotz deren erheblich günstigerer personeller und sächlicher Ausstattung beträchtlich leistungsschwächer

sind als die Schüler des gegliederten Schulwesens. Selbst der schwächere Schüler kommt im gegliederten Schulwesen besser weg, er erzielt hier deutlich bessere Testergebnisse als der schwächere Schüler in integrierten Schulsystemen. Gleichwohl läßt sich Schulpolitik nicht mit quasi planwirtschaftlichen Quotendebatten gestalten. Es geht nicht um Schüler-Quoten für bestimmte Schulformen, auch nicht um Abiturientenquoten oder um Akademikerquoten. Solches Quotendenken wird den Bildungsansprüchen des Individuums und den Qualitätsansprüchen von Bildung nicht gerecht. Wer ein solches Quotendenken zum Maßstab schulpolitischer Richtungsentscheidungen macht, der weiß nichts über den hohen Anspruch der beruflichen Bildung in Deutschland; oder aber er will davon nichts wissen, weil er diesen Bildungsbereich, den zwei Drittel der jungen Deutschen auf dem Weg in Beruf und Gesellschaft durchlaufen, ohne Rücksicht auf Kosten und Nutzen einer fortschreitenden (Pseudo-)Akademisierung opfern will. 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 – jedem gemäß in Schule, Berufsbildung oder Hochschule.

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 Schwä-

chere 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 breitgemacht – 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 Anlage- und 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 unter- oder 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 Feststel-

lung der Eignung eines Kindes für eine weiterführende Schulform ist wissenschaftlich 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 „Daseinsgefäßigkeit“ (A. Gehlen) 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 bereithält, wäre absolut. Umfassende Wissensvermittlung im Sinne von „Bildungs- und Leistungswissen“ (so die Unterscheidung bei Max Sche-

ler) 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 1840). 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 Ver-

antwortung 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 wären 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 Erziehungsauftrages 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. Auch die derzeit politisch favorisierte Ganztagschule kann nur in Grenzen familiäre Milieus überwinden, zumal schon aus personellen und finanziellen Gründen echte pädagogische Konzepte nur schwer realisierbar sind. Unterricht in der Schule ist per se zugleich erzieherisch – hinsichtlich seiner Inhalte und 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 „Situations-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 deshalb gerade in Zeiten der Globalisierung Identi-

tätsstiftung und Orientierung. Vor allem kann sie das mit Hilfe historischer Grundbildung. 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 ganz konkrete Unterbau für Berufsausbildung, Studium und Berufstätigkeit fehlt. Schulleistungsuntersuchungen und Rückmeldungen aus den Bereichen Berufsbildung und Hochschule belegen dies.

Der in der Bildungsdebatte regelmäßig wiederkehrende Hinweis auf die immer kürzeren Halbwertszeiten des Wissens ist hier für die allgemeinbildenden 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 2006 im Jahr 2009 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 Grundaustattung 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 unwisende oder gar durch 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 dü-

steren, 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 über 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 Gewichtete, 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 Kanon-Debatte sollte sich an den äußerst vielfältigen und vielschichtigen Zugängen des Menschen zur Aneignung und Gestaltung von Welt orientieren: am muttersprachlichen und literarischen Zugang, am fremdsprachlichen, am mathematischen, am naturwissenschaftlichen, am historischen, am geographischen, am politischen, am wirtschaftlichen, am theologischen/religiösen, am ethischen/philosophischen, am musisch-ästhetischen, am sportlichen usw.

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 erschließen. Sogenannte Schlüsselqualifikationen und sogenannte 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 sogenannte 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 notwendiger 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 Erkenntnismethode 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 zukunftsverhindernd, 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 unmittel-

baren 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 „beiläufig“, 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, geht es hier doch um 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 vorgebende „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 Selbsterschließung sein. Ein solches Verständnis von Bildung eröffnet implizit die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zu lebenslanger Aufgeschlossenheit für neue Erkenntnisse und Herausforderungen.

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):

- Individualität und Unvollkommenheit
- der Mensch als „homo faber“ und als „homo ludens“
- Sprache und Denken
- Begabung, Leistung und Lernen
- Teilhabe und Transzendenz
- Freiheit und Verantwortung
- Toleranz und Selbstachtung
- Eigenverantwortung und Subsidiarität
- Friedfertigkeit und Rechtstreue.

Darüber hinaus können als Maßstab für die Beurteilung der schulischen Relevanz von konkreten Inhalten die fünf folgenden Fragen gelten:

1. 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/mehre-

- rer Fremdsprache(n); die Zeichensysteme der Mathematik; die Fertigkeit zum Umgang mit Medien (Printmedien, Bildmedien, IT-Medien), mit Bibliotheken/Dateien.
2. 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; topographisches Wissen; die wichtigsten Gesetze der Physik und der Chemie; die wichtigsten Elemente sowie die häufigsten Gattungen in Botanik und Zoologie.
 3. 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.
 4. Was sind überzeitliche große Gegenstände? Hierzu gehören etwa Inhalte wie folgende: die großen Konstanten europäischer Kulturgeschichte; zentrale Werke der Literatur, bildenden Kunst und Musik.
 5. 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.

Literaturhinweise

Felten, M. (Hg.): Neue Mythen in der Pädagogik (1999). – *Gauger, J.-D./Kraus, J.*: Humboldt oder High Tech?, in: Die Politische Meinung 370 (2000), S. 33–46. – *Dies.*: Die Mißachtung der Bildung, in: Die Politische Meinung 389 (2002), S. 33–38. – *Dies./Grewe, H.*: PISA und die Folgen: Neue Bildungsdebatte und erste Reformschritte. Zukunftsforum Politik, Heft 40, hg. von der KAS (2002). – *Dies./Schmoll, H.*: PISA und PISA-E: PISA-E und was nun? Zukunftsforum Politik, Heft 46, hg. von der KAS (2002). – *Dies.*: Von TIMSS zu IGLU: Eine Nation wird vermessen. Zukunftsforum Politik, Heft 56, hg. von der KAS (2004). – *Gauger, J.-D.* (Hg.): Sinnver-

mittlung, Orientierung, Werte-Erziehung (1998). – *Ders.*: Lehrerbild, Lehrerbildung, Lehrersein. Die öffentliche und politische Mißachtung des Lehrers, in: *Hansel, T.* (Hg.): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung (2002). – *Giesecke, H.*: Wozu ist die Schule da? (1996). – *Ders.*: Pädagogische Illusionen (1998). – *Heldmann, W.*: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule (1990). – *Herzog, R.*: Zukunft bauen. Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert (1998). – *Kraus, J.*: Spaßpädagogik – Sackgassen deutscher Schulpolitik (²2000). – *Ders.*: Der PISA-Schwindel – Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf (2005). – *Ludwig, C./Mannes, A.* (Hg.): Mit der Spaßgesellschaft in den Bildungsnotstand (2003). – *Neumann, D.*: Begabung und Lernen, in: CDA Schriftenreihe Bd. 2. Fachtagung der CDA in Niedersachsen: „Lernen für morgen – in einer Schule für morgen“ (22.1.2000), S. 15ff. – *Neuner, G.*: Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas (1999). – *Otten, K.*: Die Maßlosen, die Arglosen und die Kopflosen. Von der Bildungsreform zur Bildungskatastrophe (1993). – *Refus, H.*: Bildungs-Not (1995). – *Rößler, M.* (Hg.): Nachdenken über Schule (²2001). – *Schavan, A.*: Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert (1998). – *Dies.*: Anspruch und Verpflichtung, in: Die Politische Meinung 353 (2000), S. 27ff. – *Schirlbauer, A.*: Im Schatten des pädagogischen Eros – Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik (1996). – *Schmoll, H.*: Computer statt Bildung, in: FAZ vom 14. Februar 2000. – *Dies.*: Die Schwäche der Gesamtschule. Die Desi-Studie über Deutsch und Englisch, in: FAZ vom 6. März 2006. – *Wolff, K.* (Hg.): Ohne Bildung keine Zukunft: Sind unsere Bildungskonzepte noch zeitgemäß? (2001).