
Über „Bildung“ und „Schulbildung“

Jörg-Dieter Gauger

„Wir müssen jetzt aufwachen, sonst sind wir die längste Zeit eine Kulturnation gewesen.“

Kurt Masur vor PISA

„Was bei uns erfolgreich war, muß nicht anderswo erfolgreich sein.“

Jukka Sarjala, Präsident des Zentralamts für das finnische Unterrichtswesen, nach PISA

„Wer selber vorzugsweise erdnußmampfend vor der Glotze sitzt, kann schlecht ins Kinderzimmer rufen: ‚Nun lies doch mal ein gutes Buch‘.“

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes

1. Einige historische Reminiszenzen

Was Immanuel Kant, dessen 200. Todestages wir am 12. Februar 2004 gedacht haben, in seiner 1803 erschienenen Schrift „Über Pädagogik“ konkret über Form und Zweck von Erziehung und Bildung formulierte, läßt sich ohne Mühe auch auf moderne bildungspolitische Begriffe bringen: Er nennt dort „Disziplinierung“, modern Rechtstreue und Sozialkompetenz, „Kultivierung“, modern Wissen, Können, „Schlüsselqualifikationen“, also Bildung im engeren Sinne, „Zivilisierung“, modern Teamfähigkeit, Sekundärtugenden, Umgangsformen, also Erziehung im engeren Sinne, und schließlich „Moralisierung“, modern „Werteerziehung“, die Vermittlung von Werten, Leitbildern, Tugenden. Dennoch kommt der Königsberger Philosoph ein-

leitend zu einer sehr grundsätzlichen, sehr aktuellen und täglich erfahrbaren Feststellung: „Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schweresten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig.“ Das galt nicht nur damals! Schon Aristoteles hatte vor über 2300 Jahren beklagt: „Welches die richtige Erziehung (*paideia*) ist und wie man erziehen muß, darf nicht im unklaren bleiben. Denn gegenwärtig ist man noch über die Gegenstände uneins, indem nicht alle gleicher Meinung sind über das, was die Jugend lernen müsse.“

In seinen Überlegungen zur „geistigen Situation der Zeit“ stellte Karl Jaspers 1931 fest: „... Symptom der Unruhe unserer Zeit um die Erziehung ist die Intensität pädagogischen Bemühens ohne Einheit einer Idee, die unabsehbare jährliche Literatur, die Steigerung didaktischer Kunst ... Es werden Versuche gemacht und kurzatmig Inhalte, Ziele, Methoden gewechselt. Ein Zeitalter, das sich selbst nicht vertraut, kümmert sich um Erziehung, als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden könnte.“

So vorsichtig man mit historischen Parallelen oder Analogien auch sein muß, diese Diagnose läßt sich mühelos auf die „Reformer“ unsere Tage übertragen. Man weiß zum ersten nicht mehr, was Bildung eigentlich ist und welchen Sinn sie hat: der „Gebildete“ ist kein Thema bildungspolitischer Bemühungen. Und man hat zum zweiten kein echtes Verhältnis mehr zur Jugend und ihrer Bedeutung für die Zukunft unseres Gemeinwesens, wie sie noch Friedrich Tenbruck so klar auf den Punkt bringen konnte: „Der Jugend fällt die Zukunft immer und automatisch zu. Insofern ist das eine Trivialität. Doch in ihr steckt eine Tatsache, deren Einfachheit nur von ihrer Bedeutung übertroffen werden kann: daß die Zukunft irgendeiner menschlichen Fähigkeit, des kulturellen Besitzes und der inneren Da-

seinsmöglichkeiten, daß überhaupt die Zukunft eines Volkes wie der Völker immer nur das sein kann, was eine Jugend in diese Zukunft hineinzutragen vermag.“ Was ist Jugend wert in einer Altengesellschaft jenseits der ihr zugeordneten Funktion für die sozialen Sicherungssysteme?

2. Das Problem des Bildungsbegriffs

Es ist das alte pädagogische Paradox, vor dem Pädagogen und Bildungspolitiker immer stehen, für eine Zukunft bilden und erziehen zu müssen, von der wir gar nicht wissen, wie sie in 10, noch gar in 50 oder gar 100 Jahren aussehen wird. Was wir heute unterstellen können, ist, daß wir in eine Welt hineingehen, die mehr internationalen Wettbewerb erzwingt, die unübersichtlicher, komplexer und unsicherer wird, deren Globalisierung uns ein Mehr-Umgehen-Können mit fremden Kulturen, ein Sich-Einfühlen-Können in fremde Mentalitäten und mehr Fremdsprachfähigkeiten abverlangt und daß daher auch an Bildung und Erziehung steigende Ansprüche gestellt werden müssen. Wenn wir zudem die sich derzeit abzeichnenden Tendenzen der demographischen Entwicklung und der durch die Technik sich ergebenden Anforderungen in der Arbeitswelt in die Zukunft verlängern, wird immer deutlicher, daß wir uns auf dem Wege in eine Gesellschaft befinden, die von lebensbegleitender Bildungsbereitschaft geprägt sein muß.

Dennoch kann es immer nur um eine Grundverständigung darüber gehen, wovon wir glauben, hoffen oder durch Erfahrung wissen können, daß die Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen, Orientierungsmuster und Wertvorstellungen, mit denen wir junge Menschen ausrüsten, ihnen wirklich helfen, ihren zukünftigen Lebensweg in allen Lebensbereichen, nicht nur in der Arbeitswelt, selbstverantwortlich zu gestalten und sich dort bewähren zu können. Aber nicht

nur das Schicksal jedes einzelnen in einer „Leistungsgesellschaft“ ist weitgehend von dem Bildungsniveau abhängig, das er sich erworben hat. Auch die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft beruht ganz wesentlich auf dem geistigen Potential und den ethischen Ressourcen der nachwachsenden Generation, deren Grundlagen in den Familien und in den Bildungseinrichtungen gelegt werden. Die Ausbildung und die Nutzung dieses Potentials haben konkrete Auswirkungen auf die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit unseres Landes und müssen durch ein zunehmend steigendes Ausbildungs- und Qualifikationsniveau gesichert werden, nicht nur in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Mit Recht schließt jede Rede zum „Standort Deutschland“ und dessen Zukunft die Bedeutung der Bildungseinrichtungen unmittelbar mit ein. Umgekehrt: Wenn die Ergebnisse dieser Einrichtungen schlecht ausfallen, sieht man sogleich den Standort Deutschland in Gefahr. Schlechte Ergebnisse wirken sich aber auch unmittelbar auf das geistige, kulturelle und politische „Klima“ unserer Gesellschaft aus. Nur wenige scheint zu kümmern, daß das Reden über „Kulturstaat“ oder „Kulturnation“, über das „Volk der Dichter und Denker“ hohl wird, wenn man die Bildungseinrichtungen, Schule und Hochschule, nur als Ausbildungsstätten statt auch wieder als zentrale kulturelle Institutionen begreift. Auch Kultur läßt sich „rechnen“, ist ein ökonomischer Faktor. Viel wichtiger aber ist die Zukunft unseres kulturellen Erbes (das, wenn man dem jüngsten „Kulturbarometer“ 2005 folgt, immer rascher an Resonanzboden verliert), als Fundament für Identität, Werte und Leitbilder. Aber während TIMSS/PISA mit eindeutig ökonomischer Zielrichtung politische Betroffenheit und Schuldzuweisungen auslösten, weil man den „High-Tech-Standort Deutschland“ gefährdet sah, wird alles andere beiseite geschoben. Wir sollten endlich zur Kenntnis nehmen, daß PISA keine „Bildung“, sondern „Basisqualifikationen“

mißt. Die OECD ist ein Wirtschaftsclub. Das erklärt, daß das Bildungsverständnis, das allen PISA-Studien zugrunde liegt, ein funktionales, utilitaristisches, lebensweltliches und ökonomisch orientiertes Verständnis ist. Nur Vorgaben, die diesem Verständnis entsprechen, lassen sich „messen“; „Bildung“ ist hingegen weder standardisierbar noch messbar. Daher ist auch das Niveau vieler aktueller bildungspolitischer Debatten bedrückend, bei denen man sich des Eindrucks nicht erwehren kann, daß sie mit dem Raum und der Zeit, in denen sie sich realisieren sollen, nur wenig zu tun haben, der konkreten Schule nämlich mit vollen Stundenplänen, mit Kindern und Jugendlichen aus immer weiter divergierenden sozialen Umfeldern, aufwachsend in einer desorientiert-hysterischen, durch Kommerz, Maßstab-, Vorbildlosigkeit, Jugendlichkeitskult und steigende Dekultivierung geprägten Lebenswelt, in der „fun haben“ zum höchsten Lebensziel wird, und mit einem Personal, dessen Diskriminierung zum Presse- und Volkssport geworden ist.

3. *Bildung als Synonym*

Schon in dieser vorläufigen Skizze zeigt sich das Problem, vor dem wir freilich nicht erst heute stehen, nämlich einen adäquaten Bildungsbegriff zu bestimmen. Denn wenn man derzeit die öffentliche Diskussion verfolgt, so reden wir doch gar nicht mehr über „Bildung“, wie man sie über Jahrhunderte traditionell verstanden hat. Vielmehr ist Bildung ein Synonym geworden für sehr verschiedene Fragestellungen, die zwar mit „Bildung“ zusammenhängen, aber die zentrale Frage, was Bildung eigentlich sei oder sein könnte, in den Hintergrund gerückt haben.

Dabei ist unbestreitbar, daß einerseits die traditionellen Strukturdebatten sehr wichtig sind, andererseits internationale Vergleiche wertvolle Impulse ausgelöst haben:

Dazu zählen etwa die vorschulische Erziehung als Bildungsaufgabe, die elementare Bedeutung der Grundschule, die immer noch viel zu beliebig und individuell agiert, und der Grundschulpädagogik, die allzuoft kurzlebigen Moden unterworfen wurde, die Bedeutung der Sprache als notwendige Bedingung für schulische und gesellschaftliche Integration nicht nur für Deutsche, auch für Zuwanderer, die Bedeutung des Lesens und der Leseförderung, der allgemeine Trend zur Konzentration der Ausbildungszeiten, die sich ebenfalls immer mehr durchsetzenden zentralen Prüfungen zur Sicherung von Standards und Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Viele alte, ideologisch besetzte Tabus sind aufgebrochen, auch die SPD will zwar immer noch die Einheitsschule, will aber neuerdings auch Eliten und Elitehochschulen, wie immer das zu vereinbaren wäre. Und es gibt natürlich auch Probleme, die wir noch nicht gelöst haben: etwa die Wechselwirkung zwischen Bildungssystem und demographischer Entwicklung, die Frage des ausbleibenden Lehrernachwuchses, die trotz aller Beschwörungen öffentliche Unterfinanzierung der Bildungseinrichtungen bei zunehmender Belastung, quantitativ wie qualitativ (Privatisierung schafft hier nur geringe Entlastung!), die noch zu geringe Abschlußquote bei den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Dazu gehört weiterhin die durch PISA in Erinnerung gebrachte Tatsache, daß soziale Herkunft und eine positive Bildungsbiographie in Deutschland immer noch eng zusammenhängen. Und daß schließlich Geld nicht alles ist, weiß jeder, der die Ergebnisse von PISA zur Kenntnis genommen hat. Daß aber ohne Geld vieles nicht ist, ist ebenso evident: marode Schulgebäude, überfüllte Klassen, ungünstige Betreuungsrelation und über das Normale hinaus ausgefallene Stunden signalisieren letztlich: Schule ist überflüssig, Lernen ist überflüssig.

4. Bildung und Bildungsinhalte

Aber wie steht es um die Bildungsinhalte unserer Schulen, also nicht nur um das „wie“, sondern um das „was wir vermitteln wollen“? Vage Zielvorstellungen wie Sozialkompetenz, Synergiekompetenz, Teamfähigkeit, „Lernen des Lernens“, „Schlüsselqualifikationen“, vernetztes Denken und ähnliches mehr reichen sicher nicht aus, zumal das alles nur schwer zu überprüfen ist. Vor nahezu dreißig Jahren formulierte Bernhard Vogel, damals noch Kultusminister in Rheinland-Pfalz: „Die Inhalte sind die Kernpunkte jeder Bildungsreform.“ 2005 unterstrich Altbundespräsident Roman Herzog: „Alle Vorschläge über die Organisation und die legitimen Kosten des Bildungswesens ... hängen ... in der Luft, solange die Frage der Inhalte nicht halbwegs geklärt ist.“ Genau darum geht es.

Renate Köcher kam im August 2003 in der Auswertung einer großen Allensbach-Umfrage in einem mit „Gleichmut im Umgang mit einem Schicksalsthema“ überschriebenen Artikel zu dem paradoxen Schluss: „Bildung ist ein Schicksalsthema, wer wollte das bestreiten? Aber wo sind heute die leidenschaftlichen Debatten über die Qualität der Schulen und die Zukunft der Universitäten, über Lernziele und Bildungskanon? ... Die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems ist ... nach den Beobachtungen der großen Mehrheit kein Thema.“ Zwar halten 78 Prozent die Vermittlung einer „guten Allgemeinbildung“ für wichtig, aber nur jeder vierte rechnet dazu auch politische, ökonomische oder historische Kenntnisse, nur 21 Prozent halten Kenntnisse in der deutschen Literatur für wichtig, musische Erziehung nur 15 Prozent, und jene Medienkompetenz, die immer wieder als zentral angemahnt wird, nur 23 Prozent. Dafür erachtet es die Mehrheit als eine wichtige Aufgabe der Schule, Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstbewußtsein zu trainieren.

Aus dieser Umfrage lassen sich zwei Folgerungen ableiten. Erstens: Man erwartet von der Bildung das, was man früher Erziehung im engeren Sinne genannt hat. Erziehung, die vormals die Familie geleistet hat, wird ergänzt oder gar ersetzt durch die Schule, und so gilt das Schulsystem selbst im wesentlichen als eine Einrichtung, die „Sekundär“tugenden, sogenannte Basiskompetenzen und sogenannte Schlüsselqualifikationen formaler Art vermitteln soll.

Daraus folgt zum zweiten, daß offenbar gar keine Vorstellung mehr in der Bevölkerung besteht, was Bildung eigentlich ist. Und natürlich schlägt sich diese defizitäre Vorstellung auf Gesellschaft und Politik und auf ihr Verständnis des Auftrags des Bildungssystems nieder. Es hat sich weithin die Vorstellung durchgesetzt, Bildung müsse sich mit einem rechenbaren Nutzen verbinden lassen. Fächer wie Religion, Geschichte, Literatur oder politische Bildung spielen in der öffentlichen schulpolitischen Diskussion eine ebenso geringe Rolle wie die Geistes- oder Sozialwissenschaften in der aktuellen hochschulpolitischen Debatte, „Werteerziehung“ (wie immer das im einzelnen gelingen soll) spielt nur deswegen eine größere Rolle, weil hier die Defizite sichtbaren persönlichen wie gesellschaftlichen Schaden anrichten und justitiabel werden können.

5. Zwischen „Standort“ und „Bürgerrecht“

Statt dessen erwartet man von Bildung, als Reparaturanstalt für gesellschaftliche Fehlentwicklungen, zur Behebung herkunftsbedingter sozialer Differenzierung und als Zulieferer für die Zukunft des Standorts Deutschland zu dienen. Nun wird niemand bestreiten, daß Bildung auch alle diese Funktionen vereinen soll: 1964 hat Georg Picht mit dem Argument, Deutschland fiele in seiner ökonomischen Leistungsfähigkeit zurück, die „deutsche Bildungskatastrophe“

ausgerufen. 1965 forderte Ralf Dahrendorf das Recht auf Bildung als „Bürgerrecht“, um soziale Verwerfungen zu korrigieren. Bis heute diskutieren wir mit wechselndem Akzent genau diese beiden Anforderungen.

Natürlich sind Wirtschaft und Bildung keine Gegensätze, und natürlich ist Bildung ein sozialer Faktor. Nicht nur für den wachsenden Anteil von nur schwer oder kaum integrierbaren Risikogruppen in unserer Gesellschaft (immerhin 21 Prozent der Jugendlichen), für jeden jungen Menschen ist Bildung – so hat es der Trierer Bischof Marx einmal formuliert – ein „Schlüssel zu mehr Beteiligungsgerechtigkeit“. „Bildung bleibt Bürgerrecht“, aber nicht durch Mittelmaß, Nivellierung, Erfolgsmeldungen nach Quantitäten: Die breite „Öffnung“ insbesondere des Gymnasiums hat nur teilweise dazu geführt, daß mehr Kinder aus sozial benachteiligten, sogenannten bildungsfernen Schichten das Abitur erreichen und ein Studium erfolgreich abschließen.

Die Verbindung von Bildung und Wirtschaft löst bei manchen bis heute eine Grundsatzkritik aus. Als ob hier a priori Gegensätze existierten. Natürlich ist Bildung weit mehr als ein Standortfaktor, aber sie ist es auch, und sie ist es immer mehr. Walther Rathenau hat einmal mit Recht gesagt: „Wirtschaft ist unser Schicksal“, das spüren wir heute tagtäglich.

Denn Globalisierung bedeutet auch, daß Millionen Menschen heute in der Welt ähnliche Fähigkeiten entwickeln und ähnliche Lebensansprüche stellen wie wir.

Wer den Verlust an Wohlstand verhindern will, wer Löhne und Sozialkosten nicht auf das Niveau, auf dem sich unsere Konkurrenten befinden, absenken will, dem bleibt nur eins: Die permanente Verbesserung seiner Bildungslandschaft, seiner Potentiale in Forschung und Entwicklung. Allerdings geht es dabei nicht nur um Akademiker, sondern auch um gute Facharbeiter und Techniker.

6. Bildung als Leitidee

Diese wenigen Bemerkungen sollen nicht nur deutlich machen, wie disparat heute debattiert wird, wenn es um Bildung geht. Sie machen auch deutlich, daß es dringend notwendig ist, sich wieder über den Sinn von Bildung, deren Zweck und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen neu Gedanken zu machen. Denn die zentrale Frage wird kaum mehr gestellt, die Frage nämlich, ob wir noch eine Idee von dem haben, was wir eigentlich an verbindlichen Inhalten in der Schule vermitteln wollen und inwieweit auch die Hochschulen nicht nur Ausbildungs-, sondern auch Bildungsstätten sein können. Man kann es auch auf eine einfache Formel bringen: Haben wir noch eine Vorstellung von Bildung, die als Leitidee den verschiedenen Systemen im Bildungswesen zugrunde liegt? Eine Vorstellung, wie sie Wilhelm von Humboldt mit der Gründung der Berliner Universität und der Reorganisation des preußischen Gymnasiums hatte?

Nur wenn es gelingt, eine Bildungsidee zu beschreiben, die Schule, Hochschule, Weiterbildung zugrunde liegt und auf die sie hinarbeiten und die zugleich auch die Familie als die grundlegende Bildungseinrichtung einbezieht, kann es gelingen, das wieder zu fördern, was Wilhelm Hahn 1964 einmal eine „Konzeption aus einem Guß“ genannt hat, mit der er die Humboldtsche Universitäts- und Schulreform charakterisierte.

Aber wie läßt sich der Begriff „Bildung“ als unaufgebar begründen und in einem zweiten Schritt konkret füllen? Denn ein Begriff hat nur einen Sinn, wenn er etwas Bestimmtes meint. Mit einer rein formalen Bestimmung ist noch nicht viel gewonnen, und eine Phänomenologie „des Gebildeten“, wie sie Robert Spaemann 1994 versuchte, beschreibt wünschenswerte „Resultate“, für die die Frage nach der Leistung der Schule allerdings noch zu beantworten wäre.

Es würde zu weit führen, hier den Begriff der Bildung, eines Zentralbegriffs des deutschen Idealismus, allzusehr zu vertiefen. Das Ansehen der großen deutschen Bildungs- und ebenso großen pädagogischen Tradition, die den Ruf unserer Bildungseinrichtungen gerade im Ausland maßgeblich geprägt hat und bis heute prägt, beruhte darauf, daß dem Ganzen ein Bildungsbegriff und damit ein Leitbild von Anstrengungsbereitschaft, selbständigem Lernverhalten und Eigenverantwortung voranging, die weitaus mehr umfaßten als das, was wir heute üblicherweise diskutieren und was die zitierte Allensbach-Umfrage noch einmal bestätigt: die Verkürzung von Bildung auf Ausbildung und Berufsfähigkeit.

Diese deutsche Bildungsidee – im 18. Jahrhundert entstanden – zielte auf die Emanzipation des Bürgertums: Bildung sollte dem Menschen zum einen helfen, sich von den traditionellen, durch Geburt und Stand vorgegebenen Bindungen zu befreien, zum anderen sollte sie gegen die aufkommende Spezialisierung und Funktionalisierung der modernen Berufswelt wappnen: Bildung als Bedingung für innere und äußere Freiheit durch geistige Selbständigkeit. Das ist ihr Zweck, dieser Zweck ist überzeitlich. Bildung ist daher der Weg zur ganzheitlichen Entfaltung der Persönlichkeit, den Dimensionen eines Verständnisses vom Menschen, das ihn tiefer begreift und würdigt denn nur als ein ökonomisches Wesen: Jeder Mensch hat seine Fähigkeiten, sein „Kapital“, aber er ist kein „Humankapital“; Bildung bietet die Möglichkeit, durch Wissen und Gewissen, durch Aneignung von „Welt“, Tradition und kultureller Herkunft und die Verinnerlichung von Moralität sein Leben selbständig zu gestalten und sich „in der Welt“ zu verstehen. Daher hat Bildung im traditionellen Verständnis etwas mit Kultur zu tun, oder wie es Theodor W. Adorno einmal formuliert hat: Bildung ist „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung“. Mit anderen Worten: Bildung zielt auf eine ver-

antwortete Freiheit durch geistige Selbständigkeit und Urteilsvermögen. Daher ist mit der deutschen Bischofskonferenz vor einem „subjektlosen Funktionalismus“, vor der „Industrialisierung der Bildungseinrichtungen“ ebenso zu warnen, wie mit der EKD noch einmal zu unterstreichen, daß Bildung „dringend als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung erforderlich“ ist.

Dieser Ansatz hat handfeste Konsequenzen für unser Bildungswesen:

Es greift zu kurz, sich nur über Strukturen zu streiten, über „Basisqualifikation“, allgemeine Kompetenzen zu debattieren oder Bildung nach Konjunkturlage zu fordern. Wir müssen wieder über Bildung und deren Inhalte reden, über notwendige Anforderungen an schulische Grundbildung ebenso wie über das Verhältnis von Bildung, Wissenschaft und Kultur in unserer Gesellschaft und uns dabei von vornherein darüber verständigen, daß unser Bildungswesen auf allen Stufen bis hin zur Weiterbildung nicht nur eine berufsbefähigende, sondern darüber hinaus eine allgemeinbildende und kulturelle Aufgabe verfolgen muß, im Interesse des einzelnen wie im gesamtgesellschaftlichen Interesse.

Das setzt freilich voraus, daß wieder ein gesellschaftliches Bewußtsein entsteht, in dem Bildung einen Eigenwert hat, und klar ist, daß Bildung etwas in sich Wertvolles ist.

Wenn man schon nach Finnland blicken will, dann sollte man vor allem lernen, daß dort der Stellenwert von Bildung, der Lesekultur und das Ansehen der Lehrer sehr viel höher sind als in Deutschland.

Und wenn man schon auf die USA blicken will, dann sollte man von dort lernen, daß die Bedeutung der „Humanities“ und auch die der entsprechend geförderten Forschung sehr viel höher eingeschätzt wird als in Deutschland.

„Bildung. Alles, was man wissen muß“, so nannte der verstorbene Hamburger Literaturwissenschaftler Dietrich

Schwanitz seinen bekannten Bestseller. Damit – einmal abgesehen von der verkaufsfördernden Wirkung – wird suggeriert, man brauche nur dieses Buch zu studieren und parat zu haben, um als „gebildeter“ Mensch gelten zu können, zumindest im Bewußtsein der Öffentlichkeit. Ist aber Bildung etwas, was sich wohlfeil zwischen zwei Buchdeckel pressen läßt und sich nach Lektüre als abgeschlossenes Resultat präsentieren kann? Läßt sich Bildung standardisieren und auf einfach zu erwerbende Wissensbestände reduzieren, und was ist das für ein Wissen, das für „Bildung“ stehen soll?

Max Scheler hat 1925 in einer heute noch lesenswerten Abhandlung „Die Formen des Wissens und die Bildung“ zwei Wissensformen unterschieden: zunächst das Leistungs- oder Beherrschungswissen, das der praktischen Veränderung der Welt und den möglichen Leistungen dient, durch die wir sie verändern können (Aristoteles hat es das „Hervorbringen“ genannt, Wilhelm von Humboldt das „technische“ Wissen). Wir würden heute von instrumentellem Wissen sprechen, konzentriert in Naturwissenschaften und Technik, das in der Diskussion um die sog. „Wissengesellschaft“ die entscheidende Rolle spielt: Neue Produkte entstehen nur durch entsprechend qualifizierte „Wissensarbeiter“, wie der Ende 2005 verstorbene Peter Glotz sie einmal genannt hat, die über entsprechende Fachlichkeit und entsprechendes Expertenwissen verfügen und es umsetzen können. Niemand wird sinnvoll bestreiten, daß dazu eine entsprechend qualifizierende Ausbildung gehört, die selbstverständlich auch wichtiges Element jenes Wissens ist und bleibt, das Scheler mit „Bildungswissen“ bezeichnet. „Bildungswissen ist jedoch mehr als Leistungswissen. Aber worin besteht dieser Überschuß, dieses „Übernützliche“, das der Begriff des „Bildungswissens“ zum Ausdruck bringen will?

Bildung ist ein randloser Begriff, man kann sie nicht de-

finieren, man kann höchstens beschreiben, was der Idee nach dazu gehören sollte, wobei jeder Beschreibung natürlich eine subjektive Überzeugung, ein individuelles Element vorangeht. Eigene Bildungserlebnisse sind nur in Grenzen kommunizierbar und nur in Grenzen verallgemeinerbar. Daher kann es zunächst hilfreich sein, in unsere Nachbarländer zu blicken, die ja wie wir Deutschen Teil einer europäischen Bildungstradition sind. Das Englische betont mit „educated“ oder „cultured“ einen Erziehungsaspekt und einen kulturellen Aspekt, verweist also auf die Einheit von Bildung durch Begegnung mit Kultur und Erziehung. Ebenso das Französische, das von „culture générale“, von „cultivé“ und von „éducation“ spricht, also ebenfalls den kulturellen und den Erziehungsaspekt betont, wobei hier noch der Begriff des „lettré“ hinzukommt, also des Menschen, der sich vor allem der Sprache zu bedienen und in der Literatur zu bewegen weiß. Darüber hinaus betont die deutsche Bildungstradition noch zwei weitere Aspekte, die den Zweck von Bildung vertiefen und auf den Prozeß von Bildung eingehen.

„Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, so Wilhelm von Humboldt. Bildung als Prozeß, das heißt: Sie ist nicht von außen aufgesetzt, sondern ist Selbsttätigkeit und Selbstbildung. Ohne eigenes Zutun kann man weder gebildet noch selbständig werden.

Diese Begriffsbestimmungen sind deswegen hilfreich, weil sie auf eine Einheit aufmerksam machen, die Persönlichkeit prägen soll, die Einheit von Kultur, Bildung und Erziehung. Daher bleibt Bildung zwar ein typisch deutscher Begriff, aber was man auch hier darunter verstanden hat, nämlich die Einheit von Kulturaneignung und Erziehung, führt zu deutlichen Übereinstimmungen.

Dahinter verbergen sich zwei einfache Einsichten, daß nämlich Bildung ohne Erziehung wirkungslos bleibt, In-

nerlichkeit bleibt, wenn sie sich nicht in Leben und Handeln umsetzt: Bildung als Synthese von Wissen, Urteilen, Wollen und Handeln. Das beginnt schon bei einfachsten Erziehungszielen: Höflichkeit, Manieren, notwendige „Sekundär“tugenden (früher hat man das einmal „Kinderstube“ genannt, heute heißt das „soft skills“ und muß nachträglich mühsam erworben werden). Man kann viel über Grundwerte wissen oder über Menschenwürde oder über Toleranz. Wenn ich selbst nicht tolerant bin, ist dieses Wissen folgenlos. Wenn ich daraus kein Handeln ableite, wenn ich Wissen nicht umsetzen will in konkretes Alltagshandeln, als Handlungsmaxime, dann fehlt eine wesentliche Dimension von Bildung, danach auch leben und handeln zu wollen. Man kann höchst ungebildet sein, aber über ein starkes Wertegerüst verfügen. Man kann höchst gebildet sein, im klassischen Sinne, über breites Wissen in Literatur oder Geschichte verfügen, ohne daß sich dieses Wissen im Leben oder in Wertentscheidungen widerspiegelt. Wir Deutschen haben in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts bitter erfahren müssen, daß Kultur und Barbarei sich keineswegs ausschließen, Bildung per se keineswegs zur „Humanität veredeln“ muß. Das haftet der deutschen Bildungsidee bis heute als Makel an. Allerdings war der Nationalsozialismus nicht die Konsequenz deutscher Kulturgeschichte, sondern der Ausstieg aus ihr.

Nun wird man mit dieser allgemeinen und eher formalen Bestimmung: Bildung als Einheit von Wissen und Können, von Urteilen und Handeln oder als Synthese von Kultur und Erziehung zum Zwecke der inneren und äußeren Freiheit durch Selbständigkeit, nur einen Rahmen beschrieben haben. Es müßte aber gelingen, diese Synthese inhaltlich näher zu bestimmen, nämlich durch eine Bestimmung dessen, was Bildungswissen denn nun eigentlich sei.

Dazu drei kurze Thesen:

1. Bildung und Wissen hängen unmittelbar zusammen. Bildung ohne Wissen ist leer. Wer nichts weiß, muß nicht nur alles glauben, es entspricht ja auch der landläufigen Vorstellung, daß ein „Gebildeter“ z. B. ein Goethe-Zitat wiedererkennt oder eine gotische von einer romanischen Kirche unterscheiden kann. Man zieht es heute vor, von Kompetenzen zu sprechen oder von „Schlüsselqualifikationen“, um eine Festlegung zu vermeiden, was denn nun eigentlich noch konkret gewußt werden sollte. Richtig ist daran sicher, daß Bildung auch einen geschmeidigen und trainierten Zustand des Geistes beschreiben kann, der bleibt, wenn vieles in Vergessenheit gerät. Georg Christoph Lichtenberg hat einmal gesagt: „Ich vergesse das meiste, was ich gelesen habe, so wie ich das vergesse, was ich gegessen habe, ich weiß aber so viel: beides trägt nichts desto weniger zur Haltung meines Geistes und meines Leibes bei.“

2. Wissen nimmt mit ungeheurer Geschwindigkeit zu. Nur, was ist das oft für ein Wissen? Man kann heute die neuesten Computerprogramme kennenlernen. Morgen hat dieses Wissen keinen Nutzen mehr.

Daher trägt nicht jedes Wissen zur Bildung bei. Man kann ein exzellenter Fachmann sein, über ein hervorragendes „Leistungswissen“ verfügen und doch höchst ungebildet sein oder doch so gelten. Und man kann auch ohne weiteres ohne „Bildung“ durchs Leben kommen, also ohne über traditionelle Bildungsbestände zu verfügen. Daher geht es um die Bedeutung von Bildung und Bildungswissen für das Leben des einzelnen und das geistige Klima einer Gesellschaft. Was ist daher Bildungswissen? Hans Magnus Enzensberger hat in seinem Essay „Über die Ignoranz“ einmal das Wissen Melanchthons mit dem einer modernen Friseurin verglichen. Gemessen in Bits, also Informationsmengen, sei das Wissen beider durchaus vergleichbar. Melanchthon kannte sämtliche Autoren der Antike, die Handbücher für die Rhe-

torik, der Grammatik, die Schulphilosophen. Er konnte Lateinisch, Griechisch und Hebräisch. Die Wissensmenge der Friseurin ist keineswegs geringer. Sie kennt sämtliche Werbesprüche und Schlagertexte, die Preise und Eigenheiten aller Kosmetikprodukte, Hunderte von Filmen sowie die Biographien und Lebensverhältnisse einer großen Zahl von Filmstars und Prominenten. Nicht zu reden von den Geheimnissen unzähliger Diäten, Therapien und Fitneßprogramme. Im Umfang ist das Wissen mit dem Melanchthons durchaus zu vergleichen. Aber dieses Wissen ist strukturlos, ohne erkennbare Ordnung; es sind Informationen von geringer Lebensdauer und extrem kurzer Verfallszeit. Und es sind schließlich triviale Informationen.

Melanchthons Wissen hingegen hat eine starke Struktur, bezieht sich auf Symbolsysteme, auf Sprache, Gründungsmythen und Leitbegriffe der damaligen Welt. Sein Wissen hat eine lange Lebensdauer und dient als „Basislager“, von dem aus Exkursionen in andere Wissensprovinzen unternommen werden können. Wer sie sich zu eigen macht, wird Mitglied einer Kommunikations- und Erben-gemeinschaft.

3. Mit der bloßen Aneignung von Wissen ist es daher nicht getan, man muß es auch begründen, gleichsam selbst hervorbringen können, muß es in einen „geordneten Gedankenkreis“ (Herbart) integrieren. Und man muß selbst nach Wissen trachten. Die „Vielwisserei (*polymathia*) macht nicht weise“, wußte schon Heraklit, ein Wissen, welches „unverdaut im Bauche klappert“ (Max Scheler), hat mit Bildung nichts zu tun, und mag es auch noch so enzyklopädisch sein. Bildungswissen unterscheidet sich vielmehr von sonstigem Wissen oder von Informationen durch seine Funktion, seine Sinngebung und seine Bedeutung. Bildungswissen ist wertvoll, weil aufklärendes Wissen: Es bringt Aufklärung über das Selbstverständnis vor dem Hintergrund alternativer Lebensformen oder Möglichkeiten

des Menschseins im Spiegel fremder Kulturen, früherer Weltbilder und vergangener Epochen, für das Verständnis von Kultur und Natur, von Politik und Gesellschaft, für das Verständnis vom anderen, für das Verständnis von Ethik, Moral, für das Verständnis von Transzendenz. Dadurch ermöglicht Bildung Distanz zum Zeitgeist, ordnet neue Informationen in schon bestehende Zusammenhänge ein, begründet Kritik oder Zustimmung und erlaubt variable Formen der Verständigung auf gemeinsamer Grundlage: Man denke nur an Zitate, Sentenzen oder Signalwörter wie „Pyrrhussieg“ oder „Canossagang“. Bildung schafft Selbstbewußtsein, befähigt zum Selbstdenken und trägt so zur Lebensfreude bei.

Diese allgemeine und auch nur summarische Betrachtung sollte zweierlei deutlich machen: Erstens, daß Bildungswissen mehr ist als nur Qualifikation oder Ausbildung, auch wenn es Überschneidungen gibt: Ausbildung und damit Berufsfähigkeit ist ein zentrales Element von Bildung. Aber sie erschöpft sich nicht darin. Sie sollte andererseits deutlich machen, daß die Frage, inwieweit jemand etwas für sich als wertvoll betrachtet, natürlich nur subjektiv und individuell beantwortbar ist. Denn wir haben heute keinen gesellschaftlichen Bildungskanon mehr, uns sind die Träger ausgegangen, also das, was man heute etwas abschätzig als „Bildungsbürgertum“ oder „bildungsbürgerlich“ bezeichnet hat. Zu den gebildeten Schichten zu gehören, war bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts noch relativ leicht beschreibbar, weil es eben einen entsprechenden Kanon gegeben hat und die Normalform des Gymnasiums das humanistische Gymnasium war, das ja erst nach 1890 durch das Realgymnasium und „reale“ Formen von Bildung ergänzt wurde. Dieser Kanon oder Wissensfundus, der kulturelle Bildung prägte, läßt sich mit den Stichworten: Antike, Bibel, Weimar und Klassik umschreiben und

markieren. In diesem überwiegend durch Sprache, Literatur, Geschichte und Kunst geprägten Orientierungsrahmen bewegte sich damals, was als Bildung gesellschaftlich akzeptiert und repräsentativ war. Das ist zwar nicht wiederbelebbar, aber das Bedürfnis nach Orientierung ist ungebrochen. Daher hat Marcel Reich-Ranicki ein sehr positives Werk getan, als er seine Sammlungen von Lyrik oder Romanen unter dem Titel „Kanon“ verkaufte, allerdings auf Nachfrage antwortete, es handle sich natürlich nur um „Empfehlungen“.

Ein durch Kunst und Kultur geprägter Bildungsbegriff, der im wesentlichen durch Lesekultur geprägt war, ist heute keineswegs überholt, aber er ist ergänzungsbedürftig. Denn wir müssen immer wieder zwischen der Tradition und den Anforderungen der Gegenwart eine neue Balance finden.

Wir leben heute in einer Zeit der Bilder, der virtuellen Kommunikation und entsprechender Techniken, und auch damit muß man heute umgehen können, wenn man sich verständig in der Welt bewegen will. Zudem war der traditionelle Bildungsbegriff in einer Zeit dominant, in der die politische Mitsprache des Bürgers nicht vorgesehen war. Eine freiheitliche Demokratie lebt aber von der Beteiligung der „mündigen“ Bürger, daher würde man heute niemanden als „gebildet“ bezeichnen wollen, der zwar den „Faust“ zitieren kann, aber nicht weiß, wie ein Gesetz entsteht. Selbst- und Weltverständnis setzen heute politisches und auch ökonomisches Grundwissen voraus. Und daher zählt auch naturwissenschaftliches Wissen zum Bildungswissen.

Der britische Physiker Charles P. Snow hat 1959 den Begriff der „zwei Kulturen“ eingeführt und unterschied literarische Intelligenz von den Repräsentanten der naturwissenschaftlichen Fächer. Dietrich Schwanitz hat hier eine klare Position bezogen: „Die naturwissenschaftlichen

Kenntnisse werden zwar in der Schule gelehrt, sie tragen auch einiges zum Verständnis der Natur, aber wenig zum Verständnis der Kultur bei ... (Und) so bedauerlich es manchem erscheinen mag: Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht.“

Eine solche Einstellung, die einen ganz wesentlichen Bereich unserer Kultur abtrennt, ist sicher nicht mehr haltbar: Die großen Wertfragen der Gegenwart entscheiden sich weniger in den Geschichts- und Literaturwissenschaften, sie entscheiden sich in den Naturwissenschaften und in den Techniken. Wir brauchen daher einen Bildungsbegriff, der beides als Synthese zusammendenkt und nicht trennt, wie dies Ernst Peter Fischer mit seiner Replik auf Schwanitz durch seinen Buchtitel „Die andere Bildung“ noch suggeriert. Und dieser Bildungsbegriff muß sich auch im Dialog der Fächer, zwischen Natur- und Geisteswissenschaften niederschlagen, ohne den jeweiligen Eigenwert und die Eigenleistung der Wissensbereiche aufzugeben oder zu verwischen. Wir brauchen heute beide, Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften, um uns in dieser immer komplexeren Welt überhaupt verstehen und orientieren zu können. Die großen Fragen der Zeit sind nur aus der Universalität des Wissens zu beantworten.

7. Schulbildung als „Basislager“

Die Offenheit und Randlosigkeit dessen, was man heute unter Bildungswissen subsumieren könnte, darf uns freilich nicht daran hindern, daß wir uns dort, wo wir Bildungsprozesse beeinflussen können, wieder mehr verdeutlichen müssen, daß Bildung und Kultur eine Einheit bilden und daß wir darauf achten müssen, daß sich dieser Zusammenhang nicht weiter auflöst und damit zu weiter steigen-

der Bildungsarmut, Dekultivierung und Orientierungslosigkeit beiträgt. Dabei geht es vor allem um die Schule und um die Hochschule. Beeinflussen könnten wir insbesondere die Schule.

Aber auch hier spiegelt sich der Streit um eine allgemeine Bildungsidee an dem, was man „Schulbildung“ nennt. Während etwa Manfred Fuhrmann in seinem Essay „Bildung“ oder Konrad Adam in seinen Betrachtungen zur „Bildungsmisere nach Pisa“ für die Wiederentdeckung des traditionellen Schulkanons plädieren und insbesondere die Bedeutung der alten Sprachen betonen, will der Münchener Literaturkritiker Werner Fuld jüngst diesen ganzen Fundus als „Bildungslüge“ entlarven und empfiehlt, auf die Faustlektüre ebenso zu verzichten wie auf Französisch, Mathematik oder Physik oder als eigenes Fach auf die deutsche Geschichte vor 1945.

Die Schule, und das bleibt entscheidend, hat im Kontext der diversen „Lernorte“ eine Sonderstellung. Sie besteht darin, die einzige Institution in der Gesellschaft zu sein, die gegenüber anderen „Bildungsträgern“ weder auf den „Markt“ verwiesen werden kann noch darf, daher an Qualität, nicht an Quote orientiert sein kann, die öffentlich verantwortet werden muß, auf die man steuernden Einfluß nehmen (im Unterschied zur Familie oder zu den Medien), die systematisch, leistungs- und altersgerecht arbeiten kann und der keiner „entkommt“, mit der wir die einmalige und einzige Chance haben, die Köpfe und Herzen gezielt zu erreichen. Die Schule ist daher die einzige Institution, in der sich das an Inhalten präsentieren kann und darf, was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als allgemein und exemplarisch gelten darf und was ihr „kulturelles Gedächtnis“ ausmacht.

8. „Die Furie des Verschwindens“

Der Fehler der bildungspolitischen Diskussion der letzten 40 Jahre ist der gewesen, daß wir uns über grundbildende Inhalte und damit über das, was Schulbildung leisten soll, über grundlegende Bildungsinhalte, auf keinen Konsens mehr haben verständigen können. In der alten Bundesrepublik ist ein solcher Konsens letztmalig mit dem Tutzingener Maturitätskatalog von 1958 gelungen, mit dem damals der Versuch unternommen wurde, Hochschulreife und inhaltliches Minimum für die Hochschulreife zu beschreiben. Das war bis 1968/69 nicht anders, die Lehrpläne – üblicherweise Stoffkataloge oder Lektürevorschriften dünner, daher überschaubaren Umfangs – schrieben die der Weimarer Republik, der sich auch der Fächerkanon verdankt, schlicht fort: Schule wurde verstanden und verstand sich als Wissensvermittlerin und Hüterin eines kulturellen Erbes, ohne besonderes Interesse an der „Eigenwelt“ ihrer Schüler: Ob es sie langweilte oder „Spaß“ machte, hat niemanden gekümmert; sie hatten die Anforderungen zu erfüllen. Dieser Konsens ist Ende der 60er Jahre zerbrochen und wurde durch die „Furie des Verschwindens“ (Hegel) ersetzt. Streit über Inhalte gab es nur noch einmal, als man im Westen Schule als Instrument „emanzipatorischer“ Gesellschaftsveränderung entdeckte, was 1972/73 im Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftskunde oder Deutsch kulminierte: Schlagwortartig „Brecht statt Iphigenie“ und „Der rote Großvater erzählt“. Danach fiel die Inhaltsdebatte wieder in einen Dornröschenschlaf: Lehrer sahen sich zwar damit noch konfrontiert, wenn es um schulinterne Curricula ging, aber letztlich wurden Inhalte gleichgültig, weil Fächer gleichwertig wurden und im Sinne des Primats von Lernzielen gleichgültig ist, ob ich Interpretieren an Goethe oder Diagrammen lerne; Orientierung bot das didaktische Prinzip „lebensweltlicher Auswahl“. Damit verband sich

eine grundsätzliche Neubestimmung dessen, was „Bildung“ leisten sollte: „Bildung“ wurde statt auf Geist, Kultur und Begabung auf Macht (sprich Emanzipation), Karriere („begaben“), Quantitäten ausgerichtet. Beispiel: die immer wieder und ganz hartnäckig von der OECD, die ebenso hartnäckig unterschiedliche Bildungssysteme wie Äpfel mit Birnen gleichstellt, geforderte Steigerung der Studentenzahlen. Aber die ist ja nicht per se positiv, wenn erstens die Zahl entsprechender Stellen nicht mitwächst, wenn zweitens darunterliegende Abschlüsse immer mehr entwertet werden und wenn drittens dahinter kein entsprechendes Leistungsvermögen steht. In der Zeitschrift „Psychologie heute“ (August 2004) wurde ein englisches Experiment vorgestellt: 30 Schüler reisen in den Schulunterricht 50 Jahre zurück. Fazit eines Schülers zu den Anforderungen: „Heute gehöre ich der Spitze an, vor 50 Jahren wäre ich Bodensatz gewesen.“ Das hierzulande übliche Denken in Quantitäten setzt angesichts der statistischen Verteilung von Begabungen (Gauß läßt grüßen) notwendig Niveausenkung voraus.

Aber weder Publizistik noch Eltern interessierten sich besonders dafür, was an den Schulen gelehrt und gelernt wurde; erstere bevorzugte die üblichen Methoden- und Strukturdebatten, für letztere war die Hauptsache, daß der formale Abschluß stimmte. Daß etwas nicht stimmte, war zwar den Klagen der Wirtschaft über mangelnde Ausbildungsfähigkeit oder dem Lamento der Hochschulen über mangelnde Studierfähigkeit immer häufiger zu entnehmen, oder wenn Kandidaten bei Günther Jauch nicht mehr in der Lage waren, das Vaterunser zu erkennen, aber auch das hat offenbar nicht allzu tief beeindruckt.

Die Folgen sind heute leicht abzulesen am stupenden Erfolg von Schwanitz' Bildungsbuch. Worauf beruht sein Erfolg? Sicher nicht nur auf der leicht faßlichen und stilistisch anregenden Darstellung? Sondern weil hier ein Verlust spürbar geworden ist, ein Verlust an geordnetem Übersichtswis-

sen, den zu kompensieren ein offenbar breites gesellschaftlich vorhandenes Bedürfnis besteht, das Bedürfnis, sich wieder als grundlegend empfundene Inhalte in jenen Bereichen zu verschaffen, die man traditionell zur „Bildung“ zählt, also Religion, Geschichte, Kunst, Literatur, und die offenbar abhanden gekommen sind. Natürlich mag das Motiv dafür häufig eher profan sein, nämlich Teilhabe an gehobener Kommunikation: Man kann, ohne negativ aufzufallen, mitreden. Damit erfüllt das Buch ein Kommunikationsbedürfnis für Vernissagen, Theaterbesuch oder Feuilletonlektüre, also das, was der Begründer des „Conversationslexikons“ K. G. Löbel Anfang des 19. Jahrhunderts mit Kenntnissen umschrieb, „welche ein jeder als gebildeter Mensch wissen muß, wenn er an einer guten Conversation teilnehmen und ein Buch lesen will“. Und das soll man gar nicht gering achten, auch wenn es nicht mit „Bildung“ identifiziert werden kann. Aber vielleicht ist es für manchen Anregung, sich da und dort selbst weiterzubilden. Der Antrieb, das Buch zu schreiben, lag aber vor allem darin begründet, daß vieles von dem, was früher wie selbstverständlich zur Schulbildung gehörte, heute in den Schulen nicht mehr geleistet wird und die Frage aufwirft, warum solche herkömmlichen und teilweise auch banalen Wissensbestände in der Schule nicht mehr vermittelt werden. Wenn Nachwuchskräften einer deutschen Großbank eigens beigebracht werden muß, daß Haydn, Mozart, Beethoven zur Klassik gehören und letzterer zwar neun Symphonien, aber nur eine Oper geschrieben habe (FAZ vom 28. Dezember 2002), damit sie einen „Smalltalk“ bestehen, dann läßt das für den Zustand unseres Musikunterrichts tief blicken.

Es war sicher richtig zu sagen, Schule sei nicht nur eine Einrichtung, um systematisch Wissen zu vermitteln. Schule müsse auch dem individuellen Bedürfnis nach differenzierten Schwerpunkten und Methoden entsprechen und müsse den Schüler befähigen, Neues selbst zu erarbeiten,

ihn fähig machen, in allen Bereichen sich Kenntnisse und Fertigkeiten selbst anzueignen und damit die Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbinden, die notwendig sind, um neues Wissen zu erschließen.

Es war aber sicherlich falsch, damit den Eindruck zu verbinden, es käme gar nicht mehr auf sorgfältige Grundlagenkenntnisse an, zumal doch das Internet systematische und angeleitete Wissens- und Informationsvermittlung ersetzen könne. Es ist hohe Zeit, sich wieder Gedanken darüber zu machen, welches „kanonische Grundwissen“ wir in unseren Schulen vermitteln wollen. Dazu können die jetzt formulierten Bildungsstandards beitragen; sie bedürfen aber – zugeordnet und auch mit Blick auf zentrale Prüfungen – grundlegende Inhalte klar vorgebender, breit, nicht spezialisiert angelegter Kerncurricula. Nichts veraltet an einem Englischgrundwortschatz, an Lateinvokabeln, an zentralen Geschichtszahlen oder am Kategorischen Imperativ Kants. Wir brauchen daher wieder einen Bildungsbegriff für unsere Schulen, der Tradition und Innovation wieder enger miteinander verbindet. Neues kann man nur bewerten, wenn man das Vorhandene kennt. Zur Tradition gehört, daß Bildung dazu dient, kulturelle Bestände eines Volkes, einer Gesellschaft an die nachwachsende Generation weiterzugeben, um eben diese Tradition nicht abreißen zu lassen.

9. Das Gleiche ist nicht Dasselbe

Während wir uns in der allgemeinen Reflexion über Bildung auf das Individuelle und das individuelle Bildungsbemühen beschränken müssen und im Sinne von Humboldts Schrift „Über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ segensreiche Wirkungen für Staat und Gesellschaft nur unterstellen konnten, bedarf die Schule als allgemeine Einrichtung auch der bewußten Reflexion auf die gesellschaft-

liche Bedeutung dessen, was sie vermittelt, verbindet sich in ihr doch der individuelle und der gesellschaftliche Aspekt. Für die Schule als allgemeinverbindliche Institution heißt das, daß sie diesem allgemeinverbindlichen Anspruch genügen muß, um im Sinne inhaltlich verstandener „Chancengleichheit“ gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Sie muß einen Bildungsprozeß intendieren, der jedem nach Maßgabe seiner Fähigkeiten die Chance gibt, möglichst viel an „Allgemeinbildung“ zu erwerben und zu verarbeiten und damit Urteilsfähigkeit sowie Sach- und moralische Kompetenz zu verbinden. Die Schule muß das „Basislager“ sein für künftige, individuelle Bildungserlebnisse, sie muß zu dem motivieren, was Goethe einmal „Bildungslust“ genannt hat. Das alles mag manchem zu idealistisch klingen, insbesondere angesichts des Zustandes der Hauptschulklientel in einigen Ländern, aber wer keine Leitidee mehr hat und auf Anspruch verzichtet, der bleibt bestenfalls in der Realität stecken, und die ist nicht erst seit PISA eher trübe.

Die Schule muß daher bezogen auf den Dreischritt: kulturell, allgemeinbildend, berufsbefähigend, im Grundsatz für jeden das Gleiche vorhalten als Voraussetzung für „Chancengleichheit“, begriffen als Gleichheit der Ausgangsbedingungen bei völlig unterschiedlichen sozialen Umfeldern zugunsten der Persönlichkeitsentwicklung, zugunsten der Eingliederung (Integration) in die Gesellschaft und der immer mehr notwendigen Kompensation familiärer und sozialer Defizite. Und davon darf keine Schulform ausgeschlossen sein, auch der Hauptschulbildungsgang und die berufliche Bildung, die immerhin zwei Drittel unserer jungen Menschen durchlaufen, müssen im Rahmen ihrer Möglichkeiten daran beteiligt sein. Dafür ist der Hauptschule und ihrem pädagogischen Profil besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden: Auch der Bildungsauftrag der Hauptschule muß kulturelle und allgemeinbildende Dimensionen vorsehen.

Zu differenzieren ist dann im Grad der Abstraktion, in der Breite und Tiefe der Inhalte, in den Lern- und Lehrmethoden und im Interesse des Lernens selbst nach möglichst homogenen Lerngruppen mit bildungsgang-, leistungsge-rechten und profilierten Lehrplänen.

Mit „Berufsfähigkeit“, nicht zu verwechseln mit „Berufsfertigkeit“, lassen sich dabei jene elementaren Kenntnisse und Fähigkeiten umschreiben, über die jeder Mensch heute verfügen muß, um im Sinne seiner Daseinsbewältigung lebensstüchtig sein zu können; insofern ist sie die elementare Form allgemeiner Bildung und Auftrag aller Schulformen, ohne schon Allgemeinbildung zu sein. Sie zielt auf die Ausprägung auch berufsverwertbaren Grundwissens, dazu gehören fachliche Kompetenzen in wichtigen Lern- und Lebensbereichen: deutsche Sprache in Wort und Schrift, einfache Rechentechniken, grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse, Grundkenntnisse in Englisch, Grundkenntnisse politischer und wirtschaftlicher Zusammenhänge (unter Wiederentdeckung der „Institutionenkunde“), Umgehen-Können mit dem IT-Bereich als sekundäre Kulturtechnik (die die herkömmlichen, v. a. das Lesen-Können schon voraussetzt; daher ist der Computer nicht eo ipso lernfördernd; auch hier kommt es auf das Fördermilieu an). Hier geht es vor allem darum, daß etwas „sitzt“, also präsent bleibt und beim Einstellungsverfahren auch präsent ist: Denn natürlich wird all das gelehrt, aber offenbar nicht nachhaltig „gelernt“, überprüft, wiederholt.

Der „Berufsfähige“ ist allerdings noch nicht „gebildet“. Daher versteht man unter „Allgemeinbildung“ mehr: In Abgrenzung zu Bildung als Prozeß, der sich primär auf die personale Seite, auf die Entfaltung des Individuums, auf seine menschlichen Kräfte und Qualitäten, auf den geistig-seelischen Wachstumsprozeß bezieht, kennzeichnet sie „die geistige Verfügung über einen möglichst großen Vorrat an sinnträchtigen Objektivationen (menschlichen

Kulturleistungen, symbolischen Systemen), durch die unser Weltverständnis, d. h. das Verständnis unserer soziokulturellen Tradition und das Verständnis der zentralen Gegenwartsprobleme gefördert wird“ (Klaus Westphalen).

Bildung hängt also wesentlich vom Grad erworbener Allgemeinbildung ab: je geringer das allgemeine Wissen, desto beengter der „Bildungs“horizont und damit der Zugang zur „Welt“. Daher greift die Diskussion um den „Nutzen“ im Sinne einer einfachen Zweck-Mittel-Relation viel zu kurz. Denn dann hätten die alten Sprachen z. B. keinerlei Bildungs„wert“. Oder die klassische Literatur oder die Beschäftigung mit ästhetischen Zugängen zur „Welt“. „Nutzen“ und „Sinn“ sind allerdings zweierlei: es ist z. B. empirisch nachgewiesen, daß christliche Orientierung auch Auswirkungen auf Staatsbürgersinn und Rechtsbewußtsein hat, also eine positive soziale Funktion, die auch der Gesellschaft zugute kommt. Nur ist das nicht der Sinn, sondern höchstens eine „nützliche“ Nebenwirkung des Religionsunterrichts. Zumal sich Begründungsformen heute erweitern müssen: So wird im Zuge sich globalisierender Kommunikation auf Englisch der Französisch-Unterricht sich durch kommunikativen „Nutzen“ nicht mehr legitimieren lassen (bezogen auf Sprachverbreitung wären Spanisch, Russisch oder gar Chinesisch sicher vorzuziehen), daher ließe sich eine Begründung nur über das „kulturelle Potential“ leisten; allerdings würde dies am Gymnasium zumindest die Gleichwertigkeit der alten Sprachen bedeuten.

Für die Schule als allgemeinverbindliche Institution heißt das, daß sie diesem allgemeinverbindlichen Anspruch genügen muß, um im Sinne inhaltlich verstandener „Chancengleichheit“ gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Sie muß einen Bildungsprozeß intendieren, der die Chance gibt, möglichst viel an „Allgemeinbildung“ zu erwerben/zu verarbeiten und damit Urteilsfähigkeit (die wiederum

Sach- und moralische Kompetenz verknüpft) zu verbinden. Allgemeinbildung setzt kulturelles Wissen voraus, wobei dieses Wissen nicht beliebig sein kann, sondern den Zweck hat, Welt strukturiert zu erschließen; es muß also ein Wissen sein, das grundlegend und repräsentativ ist. Dabei muß die Erwachsenengeneration den Mut haben, ihre klaren und anspruchsvollen Vorgaben über in diesem Sinne „wertvolles“ Wissen zu formulieren; wir sollten uns endlich von dem merkwürdigen Postulat verabschieden, man müsse diese oder jene Selbstverständlichkeit immer wieder begründen, weil es die „Eigenwelt“ der Kinder/Jugendlichen stören könnte. Dabei ist sicher einzuschränken, daß man immer Idealvorstellungen formuliert und daß die Frage, was „hängenbleibt“, realistisch mitbedacht werden muß. Aber dazu bedarf es der Wiederentdeckung von Üben und Wiederholen – *repetitio est mater studiorum* –, deren Sinn uns ebenfalls abhanden gekommen ist.

Das setzt weiterhin voraus, aktuelle und beliebte schulpolitische Debatten auf ein vernünftiges Maß zurückzuführen: die „Bauchladenmentalität“, die Überschätzung der neuen Medien und die Tendenz, nur mehr auf formale Bildung zu setzen.

Allgemeinbildung setzt kulturelles Wissen voraus, wobei dieses Wissen nicht beliebig sein kann, sondern den Zweck hat, Welt strukturiert zu erschließen; es muß also ein Wissen sein, das grundlegend und repräsentativ ist. Das bedeutet konkret die Entfaltung der Dimensionen von Person, die notwendige Bildungsbereiche unmittelbar vorgeben: der Mensch als geschichtliches und räumliches (Geschichte/Geographie), sprachliches (Deutsch, Fremdsprachen), Welt und Natur im Sinne seines Überlebens gestaltendes (Mathematik, Naturwissenschaften), politisches (politische Bildung im weitesten Sinne), ästhetisches (Kunst, Musik, Literatur), sinnsuchendes, sittliches und religiöses (Religion, Philosophie) Wesen. Wer die Welt heute verstehen will und

sich selbst in dieser Welt verstehen will, bedarf der Grundkenntnisse in all diesen Disziplinen.

Und hier streiten wir uns ja gar nicht um solche grundsätzlichen Festlegungen, auch wenn der eine mehr Sport verlangt (wegen der schlechten Physis unserer Kinder), die anderen mehr ästhetische Erziehung fordern, wieder andere mehr politische Bildung oder wieder andere wie die Wirtschaftsverbände mehr ökonomisches Grundwissen. Streit bricht mit Sicherheit aber dann aus, wenn es darum geht, näherhin zu bestimmen, was „in“ den Fächern als grundbildend definiert wird.

10. Notwendiger Mentalitätswechsel

Dazu bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen, die keineswegs nur finanzieller Art sind, aber vielfach einen Mentalitätswechsel erfordern.

Wir müssen uns davon verabschieden, unser Bildungswesen in abgeschlossene Segmente zu zerlegen. Vielmehr ist es unumgänglich, die Systeme enger aufeinander abzustimmen. Die einzelnen Bildungsstufen – von der frühkindlichen Bildung über Schule bis zur Weiterbildung – müssen in einem zusammenhängenden Kontinuum erscheinen und sich miteinander verzahnen, wobei der „Abnehmer“ jeweils die zu erreichenden Standards vorgibt; „lebenslanges Lernen“ und Weiterbildung müssen ergänzen, erneuern oder weiterführen. Die Familie muß sich wieder mehr als Erziehungs- und auch Bildungsgemeinschaft verstehen, durch Erzählen, durch Lesen, durch kontrollierten Mediengriff, unterstützt durch systematische Formen vorschulischer Bildung.

Wir müssen uns verabschieden von jenem bildungspolitischen Denkstil, der seit den späten 60er Jahren bis heute spürbar ist: Bildung als Instrument gesellschaftlicher Verän-

derung (heute: „Lufthoheit über den Kinderbetten“), Bildung bedeutet automatisch Aufstieg, Quantität ist besser als Qualität, Lernprozesse (Curricula) sind programmierbar, auf die Methode kommt es an, Inhalte müssen lebenskundlich sein, „situativ“, es gibt keinen eigenen Bildungswert von Fächern/Inhalten, „Bildung“ wiederum muß sich „rechnen“ und einsetzen lassen, der Schüler ist naturaliter „gut“, organisiert sich selbständig, will nur motiviert sein; Unterricht muß daher Event sein, Spaß machen, der Lehrer sei daher Lernmoderator oder -anreger, Erziehung hingegen ist Repression, Regeln behindern Kreativität, „Sekundär“tugenden sind historisch belastet, Leistung („s-Terror“) ist strukturelle Gewalt, Fördern ist besser als Fordern, soziales Lernen ist höchstes Unterrichtsziel, heterogene Klassen sind daher besser als homogene, frühe Differenzierung ist inhuman, Förderung besonders Leistungsstarker gilt als „elitär“, der Elternwille ist heilig. Dieser Denkstil hat nur ein unbestreitbares Resultat gezeitigt: den steigenden Verlust konkreten, abrufbaren Wissens und Könnens, und zwar von der Grundschule bis zum Abitur. 20 Prozent unserer Jugendlichen gelten als nicht oder kaum ausbildungs-, 33 Prozent unserer Abiturienten als nicht studierfähig. Ohne konkretes Wissen und Können aber ist „Bildung“ ein Null-Code.

Wir müssen uns verabschieden vom „Kult des Selbst“. Es besteht ein merkwürdiges Paradox: Die Hochschulen werden dringend dazu ermahnt, mehr zu beraten, mehr zu betreuen, mehr zu begleiten, obwohl das Ideal gerade der deutschen Universität immer die akademische Freiheit war, was allerdings eigene Anstrengung, Selbstdisziplin und die Fähigkeit erfordert, auch einmal ein Buch selbständig zu lesen. Für die Schüler scheint das Gegenteil zu gelten; hier setzt man gerade auf das „Selbst“: die Selbsttätigkeit, das selbstorganisierte Lernen, das selbstbestimmte Individuum. Es wäre sicher sinnvoller, wenn man den Akzent bei Führen oder Wachsenlassen altersgerecht setzte.

Denn wir haben es heute mit einer Schüलगeneration zu tun, die mehr denn je der „Führung“ bedarf, weil die Familien nicht mehr „reparieren“ wollen oder können, weil sehr viele „Verführer“ am Wege lauern und weil diese Defizite durch ein unrealistisches Verständnis von Lernen und Unterricht verstärkt werden.

Der Unterrichtsforscher Franz E. Weinert hat immer wieder darauf hingewiesen, daß die pädagogisch-psychologische Diskussion gegenwärtig in vielen Ländern (z. B. Großbritannien, Deutschland, USA) dazu neigt, ein völlig neues Unterrichtsparadigma zu propagieren, dabei aber den Schüler zu idealisieren (kompetente, stets motivierte, selbständig Lernende), das Lernen zu romantisieren (Lernlingsmodelle, Teamarbeit, freie geistige Tätigkeit [das scheint Teile der Wirtschaft dafür einzunehmen]) und die Unterrichtsmethode zu dogmatisieren (offener Unterricht, Projektmethode, Gruppenunterricht: der Schüler als sein eigener „Didaktiker und Methodiker“, was ihn naturgemäß überfordert). Dieses Paradigma führe, so Weinert weiter, auch „bei vielen Lehrern zu einer großen pädagogisch-psychologischen und didaktischen Verunsicherung sowie einer persönlichen Beliebigkeit in der Unterrichtsgestaltung“. Klaus Westphalen hat die hier letztlich zugrundeliegende „visionäre Formel“ wie folgt bestimmt: „Durch Selbsttätigkeit erlangt das lernende Subjekt Selbstbestimmung.“ Man wird nicht zuletzt auf Grund der Ergebnisse der neuesten Lernforschung schon davor warnen müssen, daß diese „Apotheose des Selbst“ (E. E. Geissler) zum gewünschten Erfolg führt. Zumal die Idealisierung des Schülers unrealistisch ist, eher zu Frustration und Enttäuschung führt und wir daher hier wieder die Mitte finden müssen: „... es ist die Gesellschaft, die der Schule ein idealtypisches Kind oktroyiert: einen verspielten, konzentrationsunfähigen, ewig pubertierenden kleinen Tyrannen, dem man keine Grenzen setzen und nichts zumuten kann und

der möglichst lange vor Selbstverantwortung und Pflichterfüllung zu schonen ist. Dieses Bild ist Produkt der libertären Aufhebung von Autoritäten und Macht, aber auch der spekulativen Wissenschaft, die diese gesellschaftlichen Bedürfnisse bereitwillig bedient. Die Umwertung dieses dank eines antibürgerlichen Affekts entstandenen Kindesbildes durch die Gesellschaft wäre ein erster fundamentaler Schritt in Richtung Bildungsreform“ (Sonja Margolina).

Unrealistisch ist daher auch die beliebte Bezeichnung des Lehrers als „Lernmoderator“. Denn dabei wird ein „Team“ von Individuen unterstellt, die von sich aus und voller Freude lernen, so daß der Lehrer nur noch die Gesprächsführung übernehmen muß, um zum Lernerfolg zu führen. Nicht minder irreführend ist der Begriff des „Coaching“, der ebenfalls auch in der Fachliteratur verwandt wird, dem allerdings nicht die englischen Nuancen „Privatlehrer“ und „Einpauker“ zugrunde liegt, sondern der Trainer im Sport, der eine ebenfalls (nicht zuletzt finanziell!) hochmotivierte Mannschaft durch entsprechende Anweisungen zum Sieg führt. Es mag ja sein, daß Kinder a priori lernen wollen, aber ebenso häufig wollen sie auch nicht lernen, und da wird der Trainer zu wenig sein. Zumal dann, wenn es auch noch um Tugenden, Grundwerte und Vorbild geht. Wir sollten dagegen endlich zur Kenntnis nehmen, was Jürgen Baumert (PISA-Koordinator 2000) und Manfred Prenzel (PISA-Koordinator 2003) immer wieder betonen: Im Zentrum muß die Qualität des Unterrichts stehen: lehrergeleitet, schüleraktivierend, übungsintensiv.

Damit gewinnen die Rolle des Lehrers und die Lehrerbildung eine ganz entscheidende Bedeutung. Alle Untersuchungen weisen darauf hin, daß nur durch Vorbild, und das heißt durch den engagierten Lehrer, „Werteerziehung“ gelingen kann. Der Lehrer als akademische Autorität und als Person öffentlichen Respekts, beides ist in den vergangenen fünfunddreißig Jahren fast systematisch abgebaut worden,

und zwar einerseits dadurch, daß ihr Ethos und ihre Kompetenz fast systematisch in Frage gestellt wurden, und andererseits dadurch, daß sich die objektiven Rahmenbedingungen heutigen Lehrerseins deutlich verschlechtert haben, allerdings die Kritik statt zu mildern nur noch verstärken. Daß junge Menschen keine Lehrer mehr werden wollen, hat nicht nur etwas mit Selbsterfahrung, undurchschaubarer Einstellungspolitik und trickreicher Mangelverwaltung zu tun, es hat auch mit deren Bild zu tun, und es ist ja alles getan worden, um ein negatives („faule Säcke“) oder falsches („Unser Lehrer Dr. Specht“) zu erzeugen.

Wir müssen uns davon verabschieden, die Schule immer weiter zu überfrachten mit Anforderungen, die aus Politik und Gesellschaft an sie herangetragen werden, die sie aber schlichtweg nicht bewältigen kann. Die permanente, zugleich pressewirksame, Druck und Stimmung erzeugende Überfrachtung der Schule erzwingt geradezu die politische, pädagogische und vor allem systematische Diskussion darüber, was eigentlich zu ihren Kernaufgaben gehört. Denn daß „Qualität“ unter diesen Umständen niemals zu realisieren ist, liegt auf der Hand. Die Schule sollte sich vielmehr darauf besinnen, was „altersunabhängigen“ (Hermann Lübbe) Bestand hat, was man aus anderen Quellen üblicherweise nicht lernen kann 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. Nur so wird sie dem pädagogischen Paradox entkommen, auf eine Zukunft vorbereiten zu müssen, die niemand kennt.

Die Spaßgesellschaft kommt an ihr Ende, das „laissez faire“ hat sich nicht bewährt, das „anything goes“ hat nur zu zunehmender Dekultivierung geführt. Die Zeiten werden anspruchsvoller, die Dynamik des Wandels nimmt zu.

Wir können diese Dynamik und die Richtung des Wandels nur in Grenzen mitgestalten: die Entwicklung der vielfältigen Formen von Familie in den letzten Jahrzehnten ist das beste Beispiel dafür. Ganz entscheidend wird daher die Frage, ob und wie es uns gelingen kann, die Familien gleich welcher Form wieder mehr als Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu stärken, diese Aufgabe als ihren nur dort wirklich zu leistenden und wertvollen Beitrag für die Zukunft unserer Kindern anzunehmen. Die um sich greifende Erziehungsunsicherheit der vergangenen Jahrzehnte hat ja auch etwas damit zu tun, daß früher selbstverständliche gesellschaftliche Maßstäbe, nicht nur Erziehungsmaßstäbe, demontiert wurden, ohne daß Besseres an ihre Stelle trat. Die allenthalben konstatierten Desorientierungen und „Suchbewegungen“ nach „neuen“ Werten werden rasch dazu führen, „alte“ zu rehabilitieren. Es bedarf in diesem Kontext gesamtgesellschaftlicher Kurskorrekturen, um die Bedeutung von Bildung und Erziehung für den einzelnen und für unsere gemeinsame Zukunft als Kulturnation wieder in den Mittelpunkt gesellschaftlicher und politischer Aufmerksamkeit und Anstrengungen zu rücken. Denn: „Der Lernerfolg hängt nicht nur von der Qualität des Unterrichts ab, sondern auch vom Ansehen, das Anstrengung und Leistung, ja das Lernen selbst in einer Gesellschaft genießen. Zu dieser Bewußtseinsänderung wird Deutschland Jahre brauchen“ (Heike Schmoll). Worauf wir sicher Einfluß nehmen können, ist das öffentliche Bildungswesen. Dort können wir ansetzen, um die Persönlichkeit junger Menschen durch ganzheitliche Bildungsprozesse zu entfalten und zu prägen, sie auf diese Welt und auf ein sinnerfülltes Leben vorzubereiten, sie „wetterfest“ zu machen, wie Roman Herzog es einmal genannt hat. Sich mit Minimalanforderungen – inhaltlichen wie finanziellen – zu begnügen, war und ist dafür sicher der falsche Weg.

Die im November 2005 publizierte und im Vorfeld nur wieder unter dem Aspekt „sozialer Benachteiligungen“ erörterte PISA-Studie 2003 E hat nur das schon erreichte Erkenntnisniveau erneut bestätigt. Wir wissen, daß auf möglichst viel Gleichheit abgestimmte Systeme weder nach „unten“ noch nach „oben“ so leistungsfähig sind wie differenzierte, in Deutschland jedenfalls. Wir wissen, daß wir gutausgebildete und motivierte Lehrer brauchen, und wir wissen, daß das beste Heilmittel „guter Unterricht“ ist, nicht Geld, nicht Klassengrößen oder sonst etwas. Wir wissen schließlich, daß hierzulande mit einer hohen Risikogruppe von mindestens 21 Prozent v. a. „mit Migrationshintergrund“ eine Zeitbombe tickt (Frankreich läßt grüßen!) und daß wir sie prozentual und auch höchstens mittelfristig nur dann verringern können, wenn wir die Familien, nicht nur jene mit „Migrationshintergrund“ – auch „Wohlstandsverwahrlosung“ tut das ihre –, davon überzeugen können, daß sie ihren Kindern die Zukunft rauben, wenn sie sie nicht zum Streben nach Bildung motivieren. Daß 25 Prozent (2003) unserer Vierjährigen eine Sprachtherapie benötigen, hat doch nichts mit „reich“ oder „arm“ zu tun, wohl aber mit sprachlicher Zuwendung und Leseförderung in der Familie. Man hat den Eindruck, daß das System noch in den 60er Jahren durch die Kombination hoher Anforderungen im obersten Bereich, aber funktionierender Einheiten neben dem Gymnasium erheblich „sozialer“, weil leistungsgerechter operierte. Und viele wissen aus eigener Erfahrung, daß persönlicher Bildungswille damals weitaus eher über „Aufstieg“ entschied als die Position der Eltern.

Literaturhinweise

Adam, K.: Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen (2002). – Ders.: Vergeßt den pädagogischen Fortschritt, in: DIE WELT vom 18. Oktober 2005. – Enzensberger, H. M.: Über die Igno-

ranz, in: *Ders.*: Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreungen (1988), bes. S. 13ff. – *Fuld, W.*: Die Bildungslüge (2004). – *Fuhrmann, M.*: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters (1999). – *Ders.*: Bildung: Europas kulturelle Identität (2002). – *Herzog, R.*: Wie der Ruck gelingt (2005), bes. S. 80ff. – *Kaube, J.*: Schaden Computer dem Lernen?, in: FAS vom 20. November 2003. – *Mönch, R.*: Sind Emigrantenkinder benachteiligt?, in: FAS vom 27. November 2005 (mit Hinweis auf eine demnächst erscheinende Studie von H. Entorf). – *Schmoll, H.*: Verweigerte Erziehung, in: FAZ vom 21. Mai 2001. – *Dies.*: Ohne Schulstrukturdebatte, in: FAZ vom 14. April 2003. – *Dies.*: Bildungsstandards als Chance, in: FAZ vom 20. Dezember 2003. – *Dies.*: Gleichheitswahn mit Folgen, in: FAZ vom 21. Mai 2005. – *Spaemann, R.*: Was ist ein gebildeter Mensch? (1994), in: *Ders.*: Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns (2001), S. 513ff. – S. auch die Literaturhinweise S. 45f.