
Bildung, Kultur, Wissenschaft

Jörg-Dieter Gauger

Die Fragestellung: Die Bedeutung des „C“ für das bildungspolitische Profil der Union

Die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft beruht wesentlich auf dem geistigen Potential der nachwachsenden Generation, die Grundlagen dafür werden durch Familie und Bildung gelegt. Das gilt für die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit im globalen Rahmen, die in der „Wissensgesellschaft“ durch ein zunehmend steigendes Ausbildungs- und Qualifikationsniveau gesichert werden muss; das gilt aber auch für die Lebenschancen jedes Einzelnen und seine Möglichkeiten für beruflichen Aufstieg. Das betrifft schließlich gleichermaßen das geistige, kulturelle und politische Klima unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens, wie auch für gesellschaftliche politische und kulturelle Teilhabe des Einzelnen. Auch wenn solche Feststellungen nur dann zutreffen, wenn eine entsprechende ökonomische Infrastruktur Nachfrage nach „Humankapital“ schafft (für Deutschland trifft das derzeit zu, für Griechenland sicher nicht), wenn in Familien und Bildungseinrichtungen ein bildungsfreundliches Klima herrscht (was auch in Deutschland sicher nicht allzu weit verbreitet ist, es sei denn, es geht um Formalabschlüsse) und Bildung gesellschaftliche Wertschätzung erfährt und als Eigenwert gilt (das ist hierzulande auch nur in Grenzen der Fall). Dennoch: Die zentrale Bedeutung von Bildung als Politikfeld ist heute Gemeingut.

„Waren bildungspolitische Themen in den 1990er Jahren noch von nachrangigem Gewicht, so zeigt sich an der Jahr-

hundertwende hier eine Zäsur. Sowohl im Bund wie in den Ländern ist die Bildungspolitik zunehmend in das Rampenlicht der politischen Wahrnehmung getreten und hat die politischen Akteure in Bund und Ländern unter erheblichen Handlungszwang gesetzt. Dies zeigen die Bundestagswahlkämpfe seit 2002, vor allem aber die letzten Landtagswahlkämpfe, in denen bildungspolitische Themen durchweg Spitzenplätze erreichten, wenn nicht gar wahlentscheidend wurden.“ Mit diesen Worten kennzeichnet der Heidelberger Politikwissenschaftler Gerd Hepp in seiner kürzlich erschienenen Einführung in die „Bildungspolitik in Deutschland“ deren aktuellen Stellenwert auf der politischen Agenda.

Daher hat im politischen Diskurs der letzten Jahre der Begriff „Bildung“ eine quasi religiöse Färbung und Struktur angenommen: Dem Weckruf –Wachet auf – zur *metanoia*, zur Umkehr, nicht nur, weil uns gravierende weltweite Veränderungsprozesse bedrohen (Globalisierung, „Wissensgesellschaft“, China, Indien, demographischer Wandel, Migration, Integrationsprobleme usf.), sondern das bestehende System überdies noch der „sozialen Ungerechtigkeit“ fröhnt, folgen der Anruf – niemand darf zurückbleiben –, die Verheißung – all das ist nur durch mehr durch eine neue „Bildung“ bewältigbar, weil unsere Ressourcen in den Köpfen liegen –, die Hoffnung – mangelnde „soziale Gerechtigkeit“ ist durch „Bildung“ herstellbar –, die Heilung – „längeres gemeinsames Lernen“ in der Grundschule hilft beiden Problemen auf: mehr in den Köpfen und mehr „soziale Gerechtigkeit“ –, schließlich die Erlösung – die Gemeinschaftsschule, sie hilft aus allem Übel und „siehe, es war alles neu“.

Schaut man freilich genauer hin, so reduziert sich heutzutage das, was politisch unter „Bildungs“politik verstanden wird, auf ganz wenige Elemente. Es geht um Finanzierungsfragen (Kita-Ausbau¹, Betreuungsgeld, Erzieher/innen), es geht um basale Sozialisation und Alphabetisierung eines „bildungsfernen“ Prekariats mit und ohne „Migrationshin-

tergrund“, denen man wenigstens einen Hauptschulabschluss verschaffen will, was immer sich dahinter verbergen mag, und bei alledem geht es fast ausschließlich um die Schulpolitik und hier wiederum weiter eingeschränkt um die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I, also die Zukunft von Hauptschule und Realschule und in Verbindung damit um den Verbleib des grundständigen Gymnasiums. Hingegen verbleiben inhaltliche Fragen der frühkindlichen Bildung (was soll da eigentlich konkret erreicht werden und auf welchem Wege?) und der Grundschuldidaktik, die Probleme der Hochschulen, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung im Kreis der Fachleute und der Fachjournalisten und erreichen nur im Falle studentischer Proteste eine freilich nicht weiter interessierte Öffentlichkeit. Oder es geht um Erziehungsunsicherheit, aber hier setzt nicht die Politik die Zeichen, heute verkaufen sich Kinderpsychiater wie Michael Winterhoffs Warnung vor „kleinen Tyrannen“ oder Ex-Salem-Leiter Bernhard Bueb mit seinem Ruf nach „Disziplin“, obwohl der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka schon 1986 die Probleme einer „Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft“ zutreffend analysiert hatte.

Schließlich geht es bei dieser schon höchst eindimensionalen Schuldebatte letztlich auch nur wiederum um die Frage, in welchen Strukturen unsere Kinder und Jugendlichen lernen sollen, ob in differenzierten, denen dann das Etikett „sozial selektiv“ angeheftet wird, oder in wie immer integrierten Systemen, wobei nur letztere mit dem Prädikat „sozial gerecht“ ausgezeichnet werden, weil dessen Protagonisten uns über „längeres gemeinsames Lernen“ sowohl höhere Leistung wie auch bessere soziale Integration versprechen, ohne für dieses „Prinzip Hoffnung“ auch nur im geringsten empirisch abgesichert zu sein. Diese Sachlage wird noch dadurch komplizierter, weil die früher klaren parteipolitischen Trennungslinien sich in Folge von Kompromissen in schwarz-grünen oder schwarz-roten Länder-

koalitionen verwischen. Zumal die Union in all diesen Koalitionen auf das Kultusministerium verzichtet hat und damit den Eindruck verstärkt, es käme hier keineswegs mehr auf einen besonderen eigenen Akzent an.

Was das für eine „Bildung“ sei, die diesem quasireligiösen Erlösungsanspruch genügt, bleibt bei all dem offen, aber es reicht eben nicht, nur das Mantra zu beschwören. Während man freilich bei den anderen Parteien vergeblich nach parteioffiziellen Aussagen dazu sucht, hat in jüngster Zeit nur die CDU eine systematische und relativ umfassende Konzeption zur Diskussion gestellt, „Bildungsrepublik Deutschland“ (November 2011), was schon vom Titel her Erwartungen weckt, denn das ist ja doch wohl mehr als die bekannte „Wissengesellschaft“. Wissen ist nur ein Element von Bildung, aber sie erschöpft sich bekanntlich nicht in der „Vielwisserei“. Allerdings wird auch in diesem Papier der Akzent wieder fast ausschließlich auf Strukturverbesserung gelegt, bei denen sich freilich (s. u.) weitgehender Konsens aller Parteien eingestellt hat. Da der Trend derzeit sowieso in Richtung Rot-Grün und damit in Richtung integrierter Strukturen geht, wird die Frage nach dem eigenständigen Profil der Union immer drängender. Die Eigenheit der Union kann auch weiterhin nur auf jener geistigen Grundlage beruhen, die ihrer Politik als Kompass seit 1945 zugrunde liegt, freilich bedarf es dazu, das soll im Folgenden versucht werden, immer neu der Reflexion auf die Vorgaben, Leistungen (und Grenzen) eines christlichen Verständnisses vom Menschen auch für diese Politikbereiche.

Ausbildung versus Bildung?

In der FAZ vom 26. Oktober 2011 erschien ein Leserbrief, der auf die jüngste Allensbach-Eltern-Umfrage vom Oktober 2011 zum Thema „Bildung“ reagierte. Der Autor resümierte, „dass für die meisten Eltern weder Geschichts-

kenntnisse oder naturwissenschaftliche Kenntnisse, noch Musik, Philosophie oder Religion Bildungsbestandteile seien. Anders ausgedrückt: Was sich im künftigen Berufsleben nicht in klingender Münze auszahlt, soll nicht gelernt werden. Und das soll Bildung sein? Hier zeigt sich die weithin üblich gewordene Gleichsetzung von Ausbildung mit Bildung. Man kann es so sagen: Wer gebildet ist, ist auch ausgebildet, doch: wer ausgebildet ist, ist noch lange nicht gebildet.“ Auch wenn dieses Resümee der Umfrage nur teilweise gerecht wird, darin setzt sich ein Trend fort, der schon in einer ersten Allensbach-Umfrage vom August 2003 zum Ausdruck kam und der Renate Köcher in der Auswertung in einem mit „Gleichmut im Umgang mit einem Schicksalsthema“ überschriebenen Artikel zu dem paradoxen Schluss verleitete: „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, Leistungsbereitschaft², Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstbewusstsein zu trainieren.

Aus beiden Umfragen lassen sich zwei Folgerungen ableiten. Erstens: Man erwartet von der Bildung das, was man früher Erziehung im engeren Sinne genannt hat. Erziehung, die vormals primär die Familie geleistet hat, wird ergänzt oder gar ersetzt durch die Schule, und so gilt das

Schulsystem selbst im wesentlichen als eine Einrichtung, die „Sekundärtugenden“, „Basiskompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ formaler Art vermitteln soll.

Daraus folgt zum zweiten, dass offenbar gar keine Vorstellung mehr in der Bevölkerung besteht, was Bildung eigentlich sein könnte. In der „Bild-Zeitung“ vom 31. Dezember 2007 formulierten die führenden Wirtschaftsverbände BDI, BDA, DIHK und ZDH zum Thema Bildung: „Zahl der Schulabbrecher senken, Schulabgänger müssen lesen, schreiben, rechnen können.“³ Auf Basisniveau zu alphabetisieren, ist es das, was heutzutage in der Wirtschaft zu Bildung einfällt? Das würde den Großtrend nur weiter verschärfen.

„Employability“ und Funktionalität

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

bis dato ungewohnten Hysterie geprägt, als ob vom Können 15-Jähriger mit unabgeschlossenen Bildungsbiographien und unter Missachtung der deutschen Schulbildungstradition die Zukunft von High Tech-Produkten abhängen würde. Dem deutschen Export hat das PISA-Manko offensichtlich nicht geschadet, und wer wollte behaupten, das sei Resultat der zwischenzeitlich, also in den vergangenen zwölf Jahren, forcierten „Bildungsreformen“.

Wenn daher keine halbwegs einschlägige Talkshow ohne das Signalwort „Bildung“ auskommt, so verbindet man damit durchgängig die Beseitigung von vorhandenen oder unterstellten Defiziten mit vor allem ökonomischen Folgen; zuletzt stand wieder einmal die Bekämpfung von Armut auf der Bildungsagenda. Auch der Ruf nach „sozialer Gerechtigkeit“ dient ja letztlich auch nur dazu, dem Arbeitsmarkt noch jene jungen Menschen zuzuführen, die derzeit dafür nicht hinreichend ausgestattet sind. Wobei dann jeweils solche ausländischen Länder als Referenz dienen, denen man ökonomische Potenz zumaß oder zumisst: über einige Zeit war es Japan, dann die „Tigerstaaten“, dann wieder die USA (aber natürlich nur die Ivy League), dann war es plötzlich Finnland (aber wieso ökonomische Potenz? Und Nokia?), neuerdings soll man Chinesisch lernen und werden chinesische Erziehungsmethoden diskutiert. Die eigene Tradition scheint nichts zu gelten, obwohl doch jene Generationen, die nach 1945 den Wohlstand hierzulande geschaffen und anschließend gesteigert haben, eben dieser (überholten?) Tradition ihren Bildungshorizont verdanken.

Daher hat es die Bildungspolitik auch nicht mehr mit dem „Gebildeten“ zu tun, mit Bildung als Formung der Persönlichkeit und Vergewisserung seiner selbst in der Welt, als Selbstzweck und bürgerliches Distinktiv gegenüber Adel und Unterschicht – „bildungsbürgerlich“ ist hierzulande vielmehr negativ konnotiert –, sondern mit einem politisierten Bildungsbegriff, der eben diese quasi-religiöse Erlösungsfunktion erfüllen soll. Bildungspolitik ist daher zugleich

Qualifizierungs-, Arbeitsmarkt-, Sozial-, Integrations-, Präventions- usf. Politik, und das immer unter der Maxime, die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands auf den internationalen Märkten zu erhalten. Dadurch erfährt der immer schon randlose Bildungsbegriff heute eine enorme Ausweitung: Alles ist „Bildung“, was in irgendeiner Form über Lernprozesse Wirkung, also Zuwächse an positiven Verhaltensweisen, Fertigkeiten, an Wissen, an Einsichten zugunsten dieses Ziels erreichen soll, handele es sich um den 3-Jährigen, frühkindliche Bildung, handele es sich um basale Alphabetisierung von Zuwanderern, handele es sich um Formen direkter Instruktion oder um informelle Selbstlernprozesse, handele es sich um Schulbildung oder um Hochschulbildung, also irgendwann abgeschlossene Prozesse, oder um „lebenslanges Lernen“, etwa über Weiterbildung vor allem unter beruflichen Aspekten. Schließlich richtet der Begriff „Bildung“ wiederum den Fokus auf besondere Zielgruppen mit Problemen, um sie in den Arbeitsprozess integrieren zu können: „Risikoschüler“, Jungen, Mädchen für technische oder Ingenieurberufe, Behinderte, Abbrecher⁴; auch die im politischen Umgang so beliebte Strukturdebatte: differenziert versus integriert, geht ja nicht nur auf mehr „Bildungsgerechtigkeit“, sondern auch auf die Steigerung der Lernleistung, wobei auch diese Lernleistungen wiederum unter einem ökonomischen Zweck steht.

Vom ökonomischen und gesellschaftlichen Zweck des Bildungsbegriffs

Nun ist natürlich nicht zu bestreiten, dass ein Bildungssystem immer auch ökonomische, gesellschaftliche und politische Zwecke verfolgt, wobei zu den politischen auch Einsparungen zugunsten der Haushaltsentlastung gehören können. Die Forderung nach kommunalen Schulen in der Reformation durch Luther und Melanchthon verfolgte ne-

ben dem soteriologischen Ansatz natürlich auch ökonomische und gesellschaftliche Zwecke, es sollte „nützlich“ erzogen werden, „Knaben und auch Mädchen“ zu „geschickten Männern und Frauen“; auch Wilhelm von Humboldt wollte gute Staatsbeamte, Juristen, Philologen und Theologen heranbilden. Daher ist die heute so beliebte kulturpessimistische Klage über „Ökonomisierung“ sicher zu eindimensional. Zumal vom „christlichen Menschenbild“ in diesem Kontext drei Botschaften ausgehen: die Neubewertung der (Hand-)Arbeit im Unterschied zum griechisch-römischen Paradigma, das solche Arbeitsformen den unteren Klassen zuwies, die Aufforderung, sich seinen Lebensunterhalt durch eigene Arbeit zu verdienen und nicht anderen auf der Tasche zu liegen, aber zugleich die (aus dem jüdischen Umfeld übernommene) Forderung, mildtätig gegen die zu sein (caritas-Gedanke), die eben dieser Forderung nicht genügen können. Paulus formuliert glasklar im 2. Thessalonicherbrief: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“, und diese Wertschätzung der Arbeit (und des Berufs) entwickelt sich dann in der Reformation bei Luther, in der Folge im Calvinismus – dazu hat Max Weber immer noch Anregendes geschrieben –, und in der weiteren Entwicklung des Protestantismus zu dem, was man noch heute „protestantische Arbeitsethik“ nennt; in der katholischen Soziallehre nimmt die Arbeit, die unmittelbar mit der Menschenwürde verbunden wird, den Vorrang vor dem Kapital ein, ist Grundlage allen Wirtschaftens. Auch die CDU hat sich in den 1960er Jahren von einer rein persönlichkeitsbildenden Betrachtungsweise verabschiedet.⁵ Denn dass unsere Ressourcen „in den Köpfen“ liegen, ist keine neue Erkenntnis, 1960 sprach etwa der damalige CDU-Generalsekretär Bruno Heck davon, dass die „Tüchtigkeit des Volkes das Gold des Landes“ sei. Zwar sind bildungsökonomische Vorstellungen vom Zusammenhang von Bildungsniveau und wirtschaftlicher Leistungskraft erst jüngeren Datums, und sie stimmen so auch

nicht, sonst müsste die Steigerung der deutschen Abiturientenquote um 400 Prozent seit den 1970er Jahren sich in einem entsprechenden Bruttosozialprodukt niederschlagen, was offensichtlich nicht der Fall ist, zugleich finden gut ausgebildete junge Menschen in vielen Ländern keine Beschäftigung, weil die Infrastruktur nicht stimmt, aber natürlich sind gute Lehrer, Facharbeiter, Techniker, Ingenieure, Manager usw. Grundvoraussetzungen für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit.

Zu allen Zeiten musste für die Arbeitswelt qualifiziert werden, bei den Sumerern ebenso wie in High Tech-Nationen, und zwar über gelenkte Lernprozesse. Die zunehmende Arbeitsteilung führt zu immer differenzierterer Beruflichkeit; kam man im archaischen Griechenland mit real sechs „Berufen“, in Platons „Staat“ sogar nur mit drei aus, so ist die Zahl der Ausbildungswege heute unüberschaubar; nicht nur dass sich die Zahl der Schulformen länderspezifisch immer weiter erhöht, heute haben wir allein hierzulande über 13.000 Bachelor- und Masterstudiengänge und ein hochdifferenziertes Hochschulwesen mit Fachhochschulen, Universitäten, Berufsakademien, anderen dualen Studienformen, privaten Hochschulen, Business Schools usw. Zugleich verfügen wir über ein gleichermaßen differenziertes Berufsbildungssystem, dual sowohl wie auch in Vollzeit, das uns im europäischen Vergleich immerhin die geringste Jugendarbeitslosigkeit beschert. Und sieht man einmal von jener Risikogruppe ab, die man derzeit bei etwa 18 Prozent unserer Jugendlichen beziffert und die zu einem Gutteil aus Migranten türkischer und arabischer Herkunft besteht, so arbeitet das System jenseits aller Probleme formal erfolgreich: annähernd 46 Prozent mit Hochschulzugangsberechtigung mit steigender Tendenz, an der Spitze Hamburg mit 50 Prozent, ein Gymnasium, das quantitativ immer mehr zur „Hauptschule der Nation“ mutiert, daher auch steigende Studierendenzahlen, eine sogar von der OECD gelobte Berufsbildung mit ebenfalls ständig er-

höherer Öffnung zum Studium und schließlich die Nachfrage nach deutschen Absolventen und Wissenschaftlern im Ausland.

Auch gesellschaftliche und politische Zwecke haben sich zu allen Zeiten mit dem jeweiligen Bildungsangebot verbunden; die mittelalterlichen Klosterschulen sollten den künftigen Klerus zu entsprechenden Einstellungen und Verhaltensweisen „schulen“, die kommunalen Schulen der Lutherzeit dienten der Verbreitung und Festigung der Reformation, die Humboldtsche Universität sollte Preußen wieder auf die Beine helfen, die kaiserliche Volksschule diente dem Preis des Herrscherhauses, das Bildungswesen in den beiden deutschen Diktaturen war klar definiertes Instrument zur Verankerung der jeweiligen Ideologie in den Köpfen und Herzen junger Menschen.

Was sich ändert, sind die Formen: von einfacher Nachahmung vom Vater auf den Sohn bis hin zu dem skizzierten differenzierten, primär öffentlich finanzierten Schul- und Hochschulwesen und Weiterbildungssystem unserer Tage. Heute gilt die Maxime, dass für jeden ein Anspruch auf Teilhabe an eben diesem System besteht.

Was sich zum Zweiten ändert, sind offensichtlich die jeweiligen konkreten inhaltlichen Anforderungen an das Bildungswesen und dessen Strukturen. Das gilt für die ökonomischen Zwecke ebenso wie für gesellschaftlichen und politischen Anforderungen. Manche Fertigkeiten sind unersetzbar: Lesen, Schreiben und Rechnen musste man in allen Kulturen lernen, auch heute noch, denn auch das sinnvolle Umgehen mit Computer und Internet („Medienkompetenz“) beruht auf diesen Elementartechniken; nur gestalten sich letztere wiederum im Vergleich zu früher als erheblich reduziert; kürzlich wollte man sogar das Schreiben nur noch in Druckbuchstaben lehren. Manche werden durch Wirtschaft und Politik gemeinsam mit Nachdruck propagiert und forciert: das frühkindliche Englisch etwa oder ein Fach „Wirtschaft“ (was immer man dort lehren will)

oder ein positiveres Unternehmerbild in den Schulbüchern. Auch bei den Strukturreformen der vergangenen Jahrzehnte gingen Wirtschaft und Politik zusammen (Bertelsmann ist und bleibt nun einmal ebenso ein Wirtschaftsbetrieb wie die OECD ein Wirtschaftsclub⁶): der – noch weithin geplante – Ausbau der frühkindlichen Bildung war Reaktion auf PISA, die Verkürzung der Gymnasialzeit (G8⁷) und die Einführung des Bachelor⁸ wurde mit der Notwendigkeit früherer Beruflichkeit begründet, die Exzellenzinitiative konzentrierte sich deutlich auf die MINT-Fächer; und Mittelkürzungen erfolgen grundsätzlich bei den geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Gesellschaftliche und politische Zwecke verbinden sich naturgemäß ebenfalls mit entsprechenden Reformen, aber sie erscheinen letztlich als sekundär: das von SPD und Grünen propagierte längere gemeinsame Lernen in der Grundschule soll ebenso wie das angepeilte Endziel Gemeinschaftsschule sicher auch dem Ziel dienen, Gemeinschaftsgefühle zwischen Lernschwachen und Lernstarken zu stärken und irgendwie mehr „Bildungsgerechtigkeit“ zu fördern, aber damit verbindet sich gleichermaßen das Versprechen, auch den Lernerfolg beider steigern zu können. Manches ist aber auch schlicht gescheitert: der propagierte europäische Hochschulraum ist höchstes in Ansätzen erkennbar (statt dessen beschäftigt man sich in Fortsetzung des Brüsseler Vereinheitlichungsdrangs mit „Qualifikationsrahmen“⁹), Mobilität ist im Bachelor-Studium nicht gegeben, Studiengebühren werden nach politischer Mehrheit mal eingeführt, mal wieder abgeschafft, die W-Besoldung (mehr Wettbewerb!) ist verfassungsrechtlich gestoppt und über die Rechtschreibreform wollen wir lieber schweigen.

Natürlich kann man sich damit begnügen, beim Stichwort „Bildung“ nur noch an „employability“ zu denken, und Arbeits- bzw. Berufsfähigkeit möglichst vieler Menschen sind ja auch wichtige und höchst ehrenwerte Ziele, ökonomisch, gesellschaftlich und politisch, zumal die

CDU hier die ihr gerne (noch) zugeschriebene Wirtschaftskompetenz belegen kann, und sich inhaltlich auf die Bewältigung von PISA zu beschränken, auf inhaltsbeliebige „Kompetenzen“¹⁰ und „Transfer, statt noch traditionellen „Bildungsfächern“ wie Deutsch und Fremdsprachen als Begegnung mit Literatur und Kultur, Geschichte, Musik, Kunst, politische Bildung, Philosophie oder gar Religion anzuhängen, wie dies die CDU noch 1993 ausführlich entfaltet hat.¹¹ Und wir scheinen ja auch gut damit zu fahren: Zwar betont die vormalige Bundesbildungsministerin Annette Schavan ab und an auch einmal die Bedeutung der Inhalte – nur welcher? –, aber das hat offensichtlich ebenso geringe Konsequenzen wie die aktuellen Kürzungen etwa der Geschichtslehrpläne auch in CDU-geführten Ländern (besonders auffällig NRW Geschichte G8, Sek I, aber auch Baden-Württemberg Geschichte) ebenso belegen wie die zwar wohlwollend aufgenommene, aber letztlich folgenlose Initiative der KAS 2000ff. zu „Bildung der Persönlichkeit“, das Erstaunen der Öffentlichkeit, wenn Dietrich Schwantz' Buch „Bildung“ als bewusst komponierte Anleitung für Small Talker reißenden Absatz findet, was auf ein offensichtliches Manko verweist, jemand bei Günther Jauch das Vaterunser nicht mehr erkennt, eine Abiturientin noch nie etwas von Nofretete gehört hat, Nachwuchsbankern zwecks Small-Talk vermittelt werden muss, dass Beethoven zwar neun Symphonien, aber nur eine Oper geschrieben hat oder die DDR-Kenntnisse unserer Schüler ebenso deplorabel sind wie das, was das Lateinum heute bescheinigt. Oder die Politische Bildung, zu der Bremens Bürgerchaftspräsident Christian Weber (SPD) kürzlich meinte: „Man könnte manchmal in die Weser springen vor Verzweiflung, dass sie so wenig über unsere und andere Institutionen wissen.“¹² „Alles spricht vom Waldsterben und vom Ozonloch; es wird Zeit, daß man *auch* vom Klassikersterben und vom Traditionsloch zu sprechen beginnt“, hat jemand einmal formuliert, und der vormalige Direktor des

Deutschen Historischen Museums Hans Ottomeyer diagnostizierte im „Spiegel“ „eine wachsende Desorientierung“: „Unser kulturelles Gedächtnis löst sich auf. Geschichtsunterricht ist in den meisten Schulen in der Oberstufe seit langem abgeschafft zugunsten politischer Weltkunde oder ähnlicher Fächer. Ich lehre an der Humboldt-Universität, Friedrich II. kennen die Studenten noch, aber davor ist Dunkel.“ Der „Spiegel“: „Fehlanzeige auch bei Luther oder Barbarossa?“ Antwort: „Weit schlimmer. Mich fragen Studenten im 5. Semester: ‚Was ist denn das gewesen, ‚ne Kirche? Was haben die Menschen da früher gemacht? Eine Moschee haben wir ja schon mit der Schule besucht, wegen der Toleranz und so‘.“¹³ Dazu passen auch alle andern verfügbaren Daten zum Geschichtswissen der Deutschen¹⁴, die Ralf Husemann in der „Süddeutschen Zeitung“ trocken kommentierte: „Je jünger die Befragten sind, umso ahnungsloser sind sie ... das allgemeine Nichtwissen [ist] so unglaublich, dass man annehmen könnte, dass es das Fach Geschichte an den Schulen gar nicht gibt“. Mangelnde Vorbildung schlägt sich natürlich auch in der vielbeklagten „Studierunfähigkeit“ vieler Abiturienten nieder. Laut „Deutscher Universitätszeitung“ vom 16. Juni 2006 beklagte Ulrich Herbert, bekannter Historiker aus Freiburg, bei einer Debatte zum Zustand der Geisteswissenschaften: „An vielen geisteswissenschaftlichen Studiengängen ist eine Unkultur der Halbbildung entstanden. Da werden Massen von Studierenden durch die Hochschulen geschleust. Die können nichts, die wollen nichts – und die braucht auch keiner.“ Aber all das kann nur gewollt sein, man vergleiche etwa die Bildungspläne von Baden-Württemberg von 1994 mit den aktuell existierenden Bildungsstandards, sicher zugunsten höherer Abschlussquoten durch Senken der Anforderungen¹⁵, aber wohl auch, weil uns ein Bildungsbegriff abhanden gekommen ist, der statt das „Kapital“ des Menschen zu sehen und zu entwickeln, ihn nur mehr als „Humankapital“ würdigt.

Es fällt auf, dass beim Vergleich der programmatischen Äußerungen der Bundestagsparteien sich CDU und CSU noch am umfanglichsten zu inhaltlichen Vorgaben äußern; die FDP äußert sich dazu nur einseitig¹⁶, die SPD bietet einen Hinweis auf politische Bildung, die BÜNDNIS 90/Grünen wollen naturgemäß die Umweltbildung forcieren, die LINKE hat ebenfalls naturgemäß kein Verhältnis zu unserem „kapitalistischen“ System und sagt gar nichts.¹⁷ Immerhin betont die CDU in ihren jüngsten Bildungspapier von 2011 „Bildungsrepublik Deutschland“ (im Folgenden BD)¹⁸: „Zum Bildungsauftrag der Schulen gehören kulturelle, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung ebenso wie historische, ökonomische, politische, ethische, ästhetische und religiöse Bildung.“ Aber diese einfache Aufzählung ohne jede Begründung mit Unklarheiten – was ist kulturelle Bildung im Unterschied zur ästhetischen? Will man ein eigenes Fach „ökonomische Bildung“ oder ist das Element der politischen Bildung? – klingt eher nach Pflichtübung im Wust der organisatorisch- und strukturbezogenen Forderungen, und der Streit auf dem Parteitag ging ja auch nicht um Inhalte und deren Stellenwert, sondern bezeichnenderweise um die Zukunft der Hauptschule. Heike Schmoll hat in der FAZ zu Recht festgestellt, dass dieses Papier parteiübergreifend zu 85 Prozent konsensfähig ist, und auch die LINKE dürfte wenig gegen mehr frühkindliche Bildung (auch das eine traditionelle CDU-Forderung), bessere Sprachförderung, Null-Toleranz gegen Gewalt, internationale Abschlüsse, Ausbau der Ganztangsschule, das E-Learning, die Steigerung der Bildungsausgaben (BD S. 20), die Aufwertung des Lehrerberufs, Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern (BD S. 17) oder mehr ausländische Wissenschaftler einzuwenden haben. Erfreulich sind wieder der Schwerpunkt auf der „gleichwertigen“ Berufsbildung (BD S. 22ff.), seit jeher ein Markenzeichen der Union, und das Festhalten an Kopfnoten. Die Rolle der Grundschulgutachten wird nur an einem Spezialaspekt thematisiert (BD S. 17), nicht ohne Fra-

gezeichnen die bewusst gesteigerte Akademisierung (BD S. 28), und Nachsicht ist geboten gegenüber dem Lob vorausgegangener Reformen (s. BD Präambel S. 28): beim G8 wird kräftig zurückgerudert, die Bachelor/Master-Frage ist noch lange nicht befriedigend gelöst. Das lästige Thema Studiengebühren wird jetzt bei den Hochschulen abgeladen (BD S. 31), damit dürfte es tot sein; dass der Bildungsföderalismus für Mobilität und Vergleichbarkeit Probleme aufwirft, ist richtig, dass sich der Wille zu gemeinsamen Bildungsstandards und Prüfungen einstellt (BD S. 13), ist erfahrungsgemäß ebenso fraglich wie der geforderte Bildungsrat (BD S. 19), dessen Vorgänger allesamt gescheitert sind. Grundsätzlicher Dissens bleibt daher nur bei der Gemeinschaftsschule, aber dieses Problem hat man in NRW auch unter Koalitionsaspekten elegant gelöst: jetzt ist eben noch mehr Differenzierung in der Sek I angesagt, neben „respektierter“ Haupt- und Realschule und der Gesamtschule auch noch die Gemeinschaftsschule und die Oberschule (BD S. 13). Auch die meisten Leitbilder der Union – Durchlässigkeit: kein Abschluss ohne Anschluss; auf die individuelle Förderung der Schüler abzielender Unterricht; Bildungsföderalismus, gemeinsame Bildungsstandards, Stärkung der Autonomie von Schule und Hochschule, Stärkung der kommunalen Bildungslandschaften usf. – sind *loci communes*.

Daher wird sich aus weitgehendem Konsens und geringem, pragmatisch überwindbarem Dissens in Strukturfragen kein besonderes Profil der Union ableiten lassen. Das mag mit Blick auf künftige Koalitionen politisch sogar gewünscht sein.

Wenn man aber den „Markenkern“, das „C“, noch ernst nimmt oder ernst nehmen soll¹⁹, er also nicht nur traditionell-feierliches, aber isoliertes Beiwerk für Sonntagsreden darstellt, wenn man bereit ist, sich öffentlich gegen einen Zeitgeist zu stellen, der das christliche Fundament für überholt erklärt, so steht die CDU in ihrem eigenen Interesse auch weiterhin in der Pflicht, die Balance zwischen öko-

nomischen/gesellschaftlichen Ansprüchen als *einer* Facette menschlicher Existenz und eben diesem „C“ zu halten, das den Menschen in der ganzen Fülle seiner Lebenskreise in den Blick nimmt und ihn zugleich immer wieder daran erinnert, dass auch seine Lebensführung sich nicht nur der Verantwortung²⁰ vor den Menschen, sondern auch der „Verantwortung vor Gott“ zu stellen hat, ja letztere erstere erst wirklich begründen kann. Die CDU ist daher auch weiterhin in der Pflicht, zumindest die Grundlinien dieser spezifischen Anthropologie und ihre Konsequenzen für zentrale Politikbereiche darzulegen und auf diese Weise eine tiefere Begründung zu liefern, als dies Tradition und Wissenschaft zu leisten vermögen, die daher, sobald es um Normativität geht, nur sekundär Geltung beanspruchen können. Und das gilt mehr als für viele andere Politikfelder für Erziehung und Bildung, Kultur und Wissenschaft; denn was dort geleistet oder nicht geleistet wird, hat Auswirkungen, wenn die CDU etwa das „C“ noch für den „Erhalt der Schöpfung“ oder für bioethische Fragen zur Geltung bringen will; die seit PISA sich explosionsartig vermehrende empirische Bildungsforschung hilft dafür nicht weiter.

Orientieren kann man sich dafür vor allem an den 2001 vorgelegten, aber kaum rezipierten Überlegungen der Wertekommission der CDU: „Die neue Aktualität des christlichen Menschenbildes“, die bislang ausführlichste parteioffizielle Darstellung.²¹

Die deutsche Bildungsidee und das christliche Menschenbild

Natürlich verdankt sich die deutsche Bildungsidee, wie sie seit Ende des 18. Jahrhundert entwickelt wurde, verbunden mit Namen wie Schiller, Humboldt, Schleiermacher nicht dem damals stark auf Moralität verengten christlichen Fundament, sondern sie entsprang vielmehr einer geistes-

geschichtlichen Gemengelage²² aus Aufklärung, naturalistischem (Rousseau: Erweckung der Selbsttätigkeit) wie idealistischem Menschenverständnis (Bildung zur Humanität; Steigerung der geistigen und sittlichen Kräfte der Einzelpersonlichkeit), antifranzösischem Affekt²³, Philhellenismus (Neuhumanismus: Griechentum als das wahre Menschentum), preußisch-patriotischem Enthusiasmus und dem Aufstieg des Bürgertums als Distinktiv zum Adel. Diese Bildungsidee zielte auf die Emanzipation des Bürgertums: Bildung sollte dem Menschen zum einen helfen, sich von den traditionellen, durch Geburt und Stand vorgegebenen Bindungen zu befreien, zum anderen sollte sie gegen die aufkommende Spezialisierung und Funktionalisierung der modernen Berufswelt wappnen: Bildung als Bedingung für innere und äußere Freiheit durch geistige Selbständigkeit und Urteilsvermögen, daher als Weg zur ganzheitlichen Entfaltung der Persönlichkeit, den Dimensionen eines Verständnisses vom Menschen, das ihn tiefer begreift und würdigt denn nur als ein ökonomisches Wesen: Modern formuliert: Jeder Mensch hat seine Fähigkeiten, sein „Kapital“, aber er ist nicht nur „Humankapital“. „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, so Wilhelm von Humboldt, und nicht ohne Grund fungierte hier, bei Schiller, Humboldt und Fichte, schon ein Begriff, den Karl Marx ökonomisch aufgeladen hat und der in der 68er Bewegung wieder eine Rolle spielen sollte, der Begriff der „Entfremdung“.

Dieser Bildungsgedanke verstand sich als primär persönlichkeitsbildend, überzeitlich, unbeeindruckt von äußeren Entwicklungen, schuf generationenübergreifend Lern-, Traditions- und Kommunikationsgemeinschaft. Dabei ist festzuhalten und ist eigentlich erstaunlich, dass Deutschland mit gerade diesem zu den „Realien“ letztlich querstehenden Bildungsideal seit dem 19. Jahrhundert und bis in die Weimarer Zeit und dann wiederum nach dem Krieg indus-

triell zu den führenden Nationen und wissenschaftlich auch in den Natur- und Technikwissenschaften zu den Führungsnationen der Welt gehörte, mit der höchsten Nobelpreisdichte. Unser Ruf als Bildungs- und Wissenschaftsnation im Ausland, als „Volk der Dichter und Denker“, zehrt ja nicht so sehr von dem, was wir auf diesem Feld „modern“ leisten, sondern von eben diesem Erbe. Von all dem haben wir uns seit den 1970er Jahren verabschiedet, und dafür gibt es mehrere Ursachen, die hier im Einzelnen nicht nachzuzeichnen sind. Festzuhalten ist nur, dass, wie die zitierten Umfragen belegen, ein anspruchsvoller Bildungsbegriff in der gesellschaftlichen Wertschätzung eine immer geringere Rolle spielt. In das seit Beginn der 1980er Jahre bestehende Vakuum, entstanden aus der Zertrümmerung des herkömmlichen und aus dem Scheitern des 1968er-linksideologischen Bildungsbegriffs (der im Bildungsbereich noch bis Ende der 1970er Jahre höchst virulent war²⁴), ist seit Ende der 1990er Jahre das bereits skizzierte ökonomische Paradigma eingezogen.

Vom Sinn des christlichen Menschenbildes

Die Berufung auf das christliche Verständnis vom Menschen war Reaktion auf die Erfahrungen mit dem nationalsozialistischen Totalitarismus, gleiches gilt für die nach dem Krieg von der Union bis in die 1960er Jahre vertretenen Bildungsidee, für die Namen wie Hans Erich Stier, Johannes Hoffmann oder Christine Teusch standen. Sie zielte auf die Herausbildung christlich-humanistisch geprägter Eliten und war neben anderen „Vermittlern“ (Familie, Kirche, Medien usw.) einem umfassenderen Ziel zugeordnet. Dieses umfassendere Ziel bestand in der christlichen Remissionierung des Einzelnen wie des deutschen Volkes, wobei die Erziehung und Bildung der künftigen Generation naturgemäß eine besondere Rolle spielt. Der NS-Staat wird geschichts-

theologisch gedeutet als Höhe- und (jetzt zu überwindender) Endpunkt des großen Abfalls vom Christentum, die Niederlage als „Gottesgericht“ und Aufruf zur Rückkehr zur im Christentum geoffenbarten Transzendenz, zu den „Geboten Gottes“, die Rückkehr selbst rückwirkend als Buße und Sühne für Schuld und vorausweisend als ethisches Fundament für die geistige, politische und soziale Neuordnung Deutschlands, dem auch durch Bildung und Erziehung die Wiederbelebung des damit zu verbindenden Werthorizonts zugrunde liegen müsse: Gottesfurcht, Respekt vor Autorität, das Bekenntnis zu Wahrheit (Wahrhaftigkeit), Gerechtigkeit, Frieden, Hilfsbereitschaft, „Duldsamkeit dem Mitbürger gegenüber“ (heute würde man Toleranz sagen), Nächstenliebe, „gemeinschaftlichen Sinn“, Achtung vor anderen Völkern, allgemein: „beharrliche Werte der Sittlichkeit und des Geistes“, was dann auch Eingang in die Landesverfassung von Baden-Württemberg (1953) findet.²⁵

Auch die (neue) gesellschaftliche und staatliche Ordnung wird an diese Leitbilder und Prinzipien gebunden: „Soziale Gerechtigkeit und soziale Liebe“, Gerechtigkeit, „ein friedliches Miteinander und Nebeneinander im eigenen Vaterland und unter den Kulturvölkern.“ Dazu bedarf es einer „neuen Staatsgesinnung in demokratischen Formen“, die auf innerer Überzeugung gründet, nicht auf äußeren Formen. Schließlich verspricht man sich davon eine positive Wirkung nach außen, für das Zusammenleben der Völker, ja sogar für die „innerliche Vollendung der Menschheit“.

Die (als alleiniges Heilmittel empfundene) Rückwendung zum Christentum ist zugleich die Rückkehr zu einem Menschenverständnis, das sich eben diesem Christentum verdankt, nämlich zur Würde jedes einzelnen Menschen, der als Geschöpf Gottes zur Freiheit berufen ist, dessen Bestimmung aber darin liegt, sich im Sinne der skizzierten Tugenden zum sittlichen Subjekt zu formen, wobei das Christentum sowohl als Wertelieferant wie auch als Werte-

garant in Anspruch genommen wird: von der Rückbindung (der eigentliche Sinn von religio) an christlich geoffenbarte Transzendenz (religio) verspricht man sich, dem Charakter jeder Religion entsprechend, sowohl die Vorgabe (Gebote, Tugenden, Leitbilder) wie auch deren Garantie dadurch, dass das Urteil über ihre Befolgung einer höheren Instanz obliegt, wobei man sich daran zurückerinnere, dass man damals Kollektivstrafe („Gottesgericht“) durchaus unterstellte und „Gottesfurcht“ naturgemäß vom Gedanken an Strafe begleitet ist. Ein rein immanenter Humanismus, zu dem auch Liberalismus und marxistischer Sozialismus gerechnet werden, ist zu schwach, schwebt immer in Gefahr, in Inhumanität umzuschlagen, den Menschen, wie es damals drastisch formuliert wurde, zur Bestie werden zu lassen, gemäß Grillparzers Diktum: „Der Weg der neuern Bildung geht von Humanität, durch Nationalität zur Bestialität“, das schwingt immer mit. Und das ist das Entscheidende: Eben kein optimistisches, sondern ein pessimistisches Bild der *conditio humana*: Der Mensch ist zwar grundsätzlich befähigt, sich zu einem sittlichen Wesen zu formen (daher auch die Rolle von Erziehung und Bildung und dafür gibt es ja auch durchaus historische Beispiele), aber es gibt sehr viel mehr historische Beispiele für das Abgleiten des Menschen in schrankenlose Inhumanität, daher bedarf es der Sicherung, eben letztlich einer Sicherung vor sich selbst.

Natürlich wusste man auch damals schon um die Problematik einer „christlichen“ Partei und einer „christlichen“ Politik, Eugen Gerstenmaier hat es 1957 auf den Punkt gebracht:²⁶ „Der deutsche Staat der Gegenwart ist jedenfalls kein christlicher Staat, und doch ist es möglich, christliche Politik in ihm zu treiben. Ich will mich hier nicht noch einmal mit dem Missverständnis auseinandersetzen, als ob ein moderner Staatsmann die Bibel oder das Naturrecht einfach als politisches Rezeptbuch benutzen könnte. Es gibt weder eine naturrechtliche Kasuistik noch einen christli-

chen Katechismus, aus dem die politischen Einzelentscheidungen abgelesen werden könnten. Es gibt nicht und darf auch nicht geben einen kirchlich approbierten Katalog dafür. Dennoch gibt es christliche Politik. Sie wird dort getrieben, wo die politische Zielsetzung im ganzen, die politische Methode und die politische Einzelentscheidung dem Anspruch der Gebote Gottes und der christlichen Berufung des Menschen und der Welt unterworfen werden. Gewiß garantiert das grundsätzliche Bekenntnis einer Partei zum Christentum noch nicht, daß ihre politischen Entscheidungen auch stets das christlich Gebotene, das Rechte und das Mögliche treffe. Aber dieses wache, selbstkritische Bewußtsein darf nicht in ein allgemeines Relativitätsbewußtsein münden, das auf die Realisierung christlicher Einsichten in der Politik überhaupt verzichtet. Christliche Politik treiben heißt den Tatbestand der Säkularisation unseres gesellschaftlichen Lebens eben nicht einfach hinnehmen und sich taktisch-politisch mit ihm abfinden, sondern es heißt im Widerspruch zu ihm, in einer angreifenden Spannung zu ihm zu verharren und damit die Staats- und Öffentlichkeitsgestaltung einem Leitbild unterwerfen, das weder einer selbstgemachten Illusion noch einem machttaktischen Kalkül entstammt.“

Daher ist auch die Mahnung an die CDU ebenso wenig neu, „nie das innere Gesetz zu vergessen“, nach dem sie angetreten sei, wie auch die Einladung an Nichtchristen zur Mitarbeit an der „Überwindung des drohenden Chaos“. Und dass mit der Union ein Neubeginn in der deutschen Parteiengeschichte verbunden war, dessen war man sich ebenfalls sehr wohl bewusst: „Ob die CDU/CSU sich mit Recht eine christliche Partei nennt, erweist sich also nicht darin, ob sie anderen Parteien moralisch von vornherein überlegen ist. Das kann sie ebenfalls nicht in Anspruch nehmen. Nein, ob wir eine christliche Partei sind, erweist sich vor allem darin, ob wir ein christlich verantwortetes Leitbild von Staat, Mensch und Gesellschaft haben und ob

wir willens und fähig sind, die uns abverlangten politischen Entscheidungen auch daran zu orientieren. Die CDU hört auf, sie selbst zu sein, wenn sie sich anders verhält. Aus einer unfassenden politischen Tatgemeinschaft katholischer und evangelischer Christen würde sie um Handumdrehen zu einer Rahmensorganisation politischer und wirtschaftlicher Gruppen, zu einer vielleicht noch immer politisch attraktiven Interessensgemeinschaft, die aber aufgehört hätte, von Bedeutung für das deutsche Volk und die Sache des Christentums in unserem Volk zu sein. Denn dies muß auch nun gesagt werden: Die Christen in Deutschland, die christlichen Kirchen, können und dürfen am wenigsten übersehen, daß mit der CDU/CSU ein neues, nicht nur für die deutsche Politik, sondern auch für die Kirchen bedeutungsvolles Element in unserem öffentlichen Leben erschienen ist.“

Da diese Remissionierungsaufgabe im Mittelpunkt des damaligen Denkens der Union stand, gab es nur wenig an konkreten bildungspolitischen Vorstellungen: der skizzierte christlich gebundenen Humanismus, dem die damalige Führung der CDU schon auf Grund ihres eigenen Bildungshorizonts nahe stand, daher die Forderung nach einem obligatorischen konfessionellen Religionsunterricht, das Bekenntnis zur konfessionellen Volksschule, zum Privatschulwesen und zum Elternrecht; von letzterem versprach man sich allerdings damals noch eine Stärkung des christlichen Elements, weil man unterstellte, dass die Eltern „christlich“ wählten. Mit dem 1. Kulturpolitischen Kongress 1960 lässt sich eine „realistische Wende“ verbinden, jetzt stehen erstmals Vorstellungen zur Verbesserung der Strukturen des Bildungswesens auf der Tagesordnung, Bildungspolitik wird im heute üblichen Sinne auch als Politik zur Setzung der Rahmenbedingungen des Systems verstanden. Derzeit stehen wir in der dritten Phase der Unions-Bildungspolitik nach 1945: Standen wie skizziert bis zu Beginn der 1960er Jahre die Revitalisierung des Christen-

tums und damit Menschenbild und Wertevermittlung im Zentrum, so verschiebt sich der Akzent seit Mitte der 1960er Jahre auf (technokratische) Effizienzsteigerung durch Strukturreformen von der vorschulischen bis zur Weiterbildung. Etwa ab 1975 setzt unter dem Eindruck von „1968“ eine Rückbesinnung auf Menschenbild und Werte ein, so dass programmatische Äußerungen seitdem zwischen grundsätzlichen Äußerungen zum Bildungsverständnis der Union (Bildungsziele und -inhalte) und konkreten Strukturreformen vermitteln (s. etwa Grundsatzprogramm 2007), wobei nach 2010 wie auch in dem jüngsten Papier „Bildungsrepublik Deutschland“ der Akzent wieder quantitativ deutlich auf Strukturverbesserung gelegt wird.

Das christliche Menschenbild und die traditionelle Bildungsidee

Rahmenbedingungen für „guten Unterricht“ wie Schulklima, Umgang mit einander, Führungsverhalten usw., also das Leitbild der „guten Schule“, lassen sich leicht mit dem christlichen Menschenbild zusammenbringen; daher erfreuen sich ja auch christliche Privatschulen permanent steigender Nachfrage. Das gilt hingegen weniger für die äußere Struktur des Bildungswesens. So lässt sich ein Bekenntnis zur Leistungsdifferenzierung durch ein differenziertes Bildungssystem nur über die Unterschiedlichkeit²⁷ des Menschen (s. das Bibelgleichnis vom Talent Mt 25, 14–30) in seiner kognitiv-intellektuellen Grundausstattung, seinen unterschiedlichen Interessen, Neigungen, Bedürfnissen, Leistungswillen und Lerntempo, durch die Wahlfreiheit der Eltern, durch eine nachweislich höhere pädagogische Effizienz und ein nachweislich höheres Leistungsniveau, sowohl unter dem Aspekt des Förderns²⁸ wie des Forderns im Vergleich zu wie immer integrierten Systemen begründen. Wenn PISA eines deutlich und der Deut-

sche Lernatlas 2011 noch einmal bestätigt hat, dann dieses: der (differenzierte) Süden ist besser als der (integrierte) Norden.²⁹ Daraus leitet sich notwendig ein Bekenntnis zum Leistungsprinzip ab, welches objektiven Kriterien unterliegen muss und das damit das sozial gerechteste, als einziges einer freiheitlichen Demokratie angemessene Aufstiegs- und Differenzierungskriterium darstellt. Daher sind leistungsstarke³⁰ und schwächere Schüler individuell zu fördern; behinderte Kinder müssen die für sie besten Fördermöglichkeiten erhalten. Eher homogene Klassenstrukturen sind sowohl für leistungsschwache wie für leistungsstarke Schüler von Vorteil, die Wirksamkeit längeren gemeinsamen Lernens an Grundschulen ist empirisch nirgends belegt, „Eine Schule für alle“ ist gerade nicht leistungsgerecht, bedeutet vielmehr Gleichheit auf Kosten der individuellen Freiheit und damit der je eigenen Entwicklung. Gertrud Höhler hat das einmal „Qualitätsvernichtung – auf allen Ebenen“ genannt³¹, „Gleichheitspathos“ Konrad Adam.³² Denn „bei all dem geht es nirgends um Förderung individueller Freiheit und Begabung, nicht einmal um soziale ‚Chancengleichheit‘, sondern um ‚Teilhabe‘, um die umfassende Durchsetzung schlechter Integration und negativer Egalität.“³³

Ein sehr viel engerer Bezug zwischen dem christlichen Menschenbild und der skizzierten traditionellen deutschen Bildungsidee lässt sich hingegen bezogen auf Ziele und Inhalte öffentlicher Bildungsprozesse herstellen³⁴: in den daraus ableitbaren Konsequenzen für Erziehung und Bildung bestehen zwar auch Unterschiede zum christlichen Verständnis, bestehend in der transzendent-soteriologischen Einbettung in ein Heilsgeschehen und einem deutlich realistischeren Menschenbild, aber auch deutliche Übereinstimmungen, wie sie sich nach 1945 im Begriff des „christlichen Humanismus“ spiegelten. Beide gehen von der Freiheit des Menschen aus, die es bezogen auf seine individuellen Fähigkeiten zu entfalten gelte, beide betrachten den

Menschen als sittliches Subjekt, also Freiheit als Auftrag und Fähigkeit zur sittlichen Selbstbestimmung, zu dem er geformt werden muss, wertgebunden durch Pflichten und Verantwortung gegen sich selbst, gegenüber dem Mitmenschen, gegenüber der mitgeschöpflichen Natur.³⁵ Freiheit ist nicht ohne Verantwortung, Verantwortung ist nicht ohne Freiheit zu denken, hier besteht ein Komplementärverhältnis. Beide betonen die Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des Menschen, beide betrachten ihn ganzheitlich, als Person in all ihren Bezügen zur Lebenswelt und seiner Verantwortung für sie, daher ist das Primärziel beider Persönlichkeitsbildung durch eine Allgemeinbildung, die jeder speziellen Berufsausbildung vorangeht. Und für beide kann sich Bildung nur einstellen durch die Begegnung mit kulturellen Hervorbringungen³⁶, die im Bildungssystem didaktisch reduziert als „Stoffe“ fungierend so eben diesen Zielen dienen („Bildungswissen“ nach Max Scheler). Es bringt Aufklärung über das Selbstverständnis vor dem Hintergrund alternativer Lebensformen oder Möglichkeiten des Menschseins im Spiegel fremder Kulturen oder früherer Weltbilder und vergangener Epochen, für das Verständnis von Welt, von Kultur und Natur, von Politik und Gesellschaft, für das Verständnis vom anderen, für das Verständnis von Ethik, Moral, für das Verständnis von Transzendenz.

Überträgt man diese Schnittmengen auf die heutige Zeit, so erhält Bildung auch weiterhin Funktionen, die weit über berufliche oder gar berufsqualifizierende Aufgaben hinausgehen, auch wenn sich Übereinstimmungen ergeben: Daher muss Werterziehung auch weiterhin zu einem christlich orientierten Bildungsverständnis gehören, und dabei müssen christliche die prominente Rolle spielen.³⁷ Zwar öffnen sich Erkennen, Urteilen und Handeln der Fähigkeit zur Unterscheidung von Richtig und Falsch, von Gut und Böse, unterliegen aber stets auch Neigungen, Trieben, Bedürfnissen, Launen, Emotionen und anderen nicht-vernünftigen und unregelten Regungen. Die biblischen Erzählungen führen

ja wie die historische und alltägliche Erfahrung die ganze Bandbreite menschlicher Verhaltensweisen und daher ein realistisches Menschenbild in seiner ganzen Spannweite vor, in der sich die Freiheit des Menschen negativ konkretisiert, er in Unvollkommenheit und Fehlbarkeit seine ethische Bestimmung verfehlt. Daher muss die Bildungspolitik über ihre Mittler (vor allem die Schule) und auch nur erfolgversprechend im Zusammenwirken mit dem Elternhaus (in dem die erzieherischen und bildungsmotivierenden Grundlagen gelegt werden), Lehrern (die als Vorbilder zentral sind) und „innerer Schulentwicklung“ daran mitwirken, den jungen Menschen, als „werdende Freiheit“ (Romano Guardini), auf ein Leben in freier Selbstbestimmung in der Gesellschaft und auf seine Verantwortung für die Gesellschaft vorzubereiten und zu positiven Wertentscheidungen zu motivieren. Nicht nur in der Familie oder im gesellschaftlichen Umgang, auch im Berufsleben sind wertorientierte Einstellungen unverzichtbar.

Daher muss es auch aus diesem Grund bei der Zusammengehörigkeit von Erziehung und Bildung bleiben, wenn man Erziehung als „vormundschaftliches Handeln“, als „unentbehrliche pädagogische Hilfe für den Heranwachsenden auf dessen Weg zur ‚inneren Freiheit‘“ versteht, nicht nur bezogen auf die vielgescholtenen Sekundärtugenden (Fleiß, Ordnungsliebe, Disziplin, Pünktlichkeit, Selbstbeherrschung und Stresstoleranz usw.), sondern auch Primärtugenden wie Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Nächstenliebe, Solidarität, Respekt vor anderen, Toleranz, Geduld. Denn „innerlich frei“ ist nicht, wer „dauernd momentanen Impulsen unterliege und an die Laune des Augenblicks gebunden bleibe, sondern wer sich selber durch vernünftige Überlegungen bestimmen könne. Erziehung soll den eigenen Willen mit dem durch Bildung entwickelten eigenen Verstand in Übereinstimmung bringen“.³⁸

Vom Sinn eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses

Das „C“ der CDU fordert daher auch weiterhin, Erziehung und Bildung als umfassenderen Prozess zu verstehen, dessen Elemente in der Vermittlung freilich untrennbar aufeinander bezogen sind: zum Ersten die freie Entfaltung der Persönlichkeit in all ihren sozialen Bezügen, für die Erziehung, Ausbildung und Bildung als notwendige Lernprozesse wesentliche Grundlagen darstellen. In dieser Funktion müssen Erziehung und Bildung den Menschen befähigen, sein Leben selbständig und verantwortlich zu gestalten, Rechte wahrzunehmen und Pflichten zu übernehmen, das Leben als Chance zu begreifen, seinen Platz in Familie, Gesellschaft und Beruf zu finden und an Lebenswelt und Kultur teilzuhaben. Zum Zweiten dienen Erziehung und Bildung der Zukunftssicherung von Staat und Gesellschaft und des sozialen Zusammenlebens. Dazu gehört die ökonomische Zukunftssicherung, die ganz wesentlich auf der Qualität der Ausbildung in allen Stufen des Bildungswesens, insbesondere der beruflichen Bildung, der Hochschule und der Weiterbildung, beruht. Dazu gehört aber auch die Zukunft des sozialen und freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats und der Werte, auf denen die Ordnung beruht und die im Grundgesetz und in Länderverfassungen festgelegt sind. Die Demokratie ist keine historische Selbstverständlichkeit, sie ist vielmehr Ergebnis eines langen historischen und völlig gegenläufigen Prozesses. Die traditionelle Bildungsidee war in einer Zeit dominant, in der die politische Mitsprache des Bürgers nicht vorgesehen war. Eine freiheitliche Demokratie lebt aber von der Beteiligung und der Verantwortung der „mündigen“ Bürger, der auf Grund historisch-politischer Bildung die *res publica* als „seine Sache“ begreift und sich dafür engagiert, der verantwortlich urteilt und handelt, der sich ihr rational wie emotional wertgebunden verpflichtet weiß. Daher würde man heute niemanden als „gebildet“ bezeichnen wollen, der zwar den „Faust“ zitieren kann, aber nicht weiß, wie

ein Gesetz entsteht. Selbst- und Weltverständnis setzen heute politisches, ökonomisches und naturwissenschaftliches Grundwissen voraus. Schließlich leben wir 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.

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

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

Diesen Grundgedanken zu revitalisieren, müsste Sinn und Inhalt einer echten Bildungsdebatte sein: den Menschen nicht nur eindimensional zu verstehen, sondern aus der Fülle seiner Lebensoptionen und Lebenskreise heraus, auf die er vorbereitet werden soll oder auf die er sich selbstständig einstellen kann. Hier ist vor allem die Schule gefragt. Die Schule hat im Kontext der diversen „Lern- und damit Bildungsorte“ eine Sonderstellung: sie ist die einzige Institution in dieser pluralen Gesellschaft, die gegenüber anderen „Bildungsträgern“ nicht auf den „Markt“ verwiesen werden kann noch darf, daher an Qualität, nicht an Quote orientiert sein kann, die öffentlich verantwortet werden muss, auf die man steuernden Einfluss nehmen (im Unterschied zur Familie), die systematisch, leistungs- und altersgerecht arbeiten kann, der keiner „entkommt“ und deren Klientel nicht „erwachsen“ ist.

Die Schule ist daher die einzige Institution, in der sich das an Inhalten³⁹ präsentieren kann und darf, was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als das Allgemeine, das Repräsentative, das Exemplarische und das Fundamentale gelten darf und was ihr „kulturelles Gedächtnis“ ausmacht, als „Basislager“ für künftige individuelle Bildungsprozesse. Daher muss sie einen Bildungsprozess intendieren, der die Chance gibt, möglichst viel an „Allgemeinbildung“ zu erwerben/zu verarbeiten und damit Urteilsfähigkeit (die wiederum Sach- und moralische Kompetenz verknüpft) zu verbinden.

Man mag ja verschiedene Wissensformen unterscheiden und sicher ist das „Faktenwissen“, wie man es herabsetzend gerne nennt, nicht das einzige Wissen, das Schule vermitteln soll. Aber ohne solide „Fakten“ geht es auch nicht. Ohne ein solches Grundgerüst wird sich das verstärken, was jeder, der mit jungen Menschen umgeht, kennt: Es schwimmt alles im Ungefähren, oder es ist gar nichts mehr da.

Bildungsprozesse sind im Sinne lebenslangen Lernens niemals abgeschlossen. Schul- (und Hochschul-)bildung sind mit dem jeweiligen Abschluss beendet. Daher kommt es darauf an, erreichbare Bildungsziele ebenso zu formulieren, altersgerecht und schulformbezogen, wie die Inhalte festzulegen, die Schulbildung als „Basislager“ vermitteln soll. Zu differenzieren ist 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-, leistungsgerechten und profilierten Lehrplänen. Auch der Bildungsauftrag des Hauptschulbildungsganges muss trotz aller bekannten Probleme auch weiterhin kulturelle und allgemeinbildende Dimensionen vorsehen, und dabei sollte man die Ansprüche nicht zu gering halten.

Dass das bezogen auf kulturelle Bildung geht, belegen Projekte wie das von Simon Rattle initiierte „Rhythm Is It!“ mit 250 Berliner Kindern und Jugendlichen aus 25 Nationen.

Nachhaltiger Unterricht verlangt die klare Festlegung (Kanon⁴⁰) und didaktische Reduktion von Inhalten auch wieder verbunden mit Einüben und Wiederholen, wobei Inhalte, konkretisiert in der Fächerkultur der Schule, sich einerseits daran orientieren müssen, inwieweit sie der Entfaltung der anthropologischen Dimensionen des Menschen dienen und ihn dadurch „lebenstüchtig“ machen und inwieweit sich mit ihnen im Sinne erziehenden Unterrichts individuell-persönlichkeitsbildende oder gemeinschaftsbezogene Werterfahrungen verbinden lassen, in der Verbindung von Wissen, Werten und moralischem Urteil, von „Sachlichkeit“ und „Sittlichkeit“: der Mensch als geschichtliches (Geschichte/politisch-historische Grundbildung), räumliches (Geographie), sprachliches (Deutsch, Fremdsprachen), naturerschließendes (Mathematik, Naturwissenschaften), politisches und wirtschaftendes (politisch-ökonomische Grundbildung), ästhetisches (Kunst, Musik, Literatur), motorisches (Sport), sinnsuchendes, sittliches und religiöses (Religion, Philosophie) Wesen. Das zweite Kriterium ist die notwendige Grundlage für die Teilhabe an Kultur, Gesellschaft und Politik, in denen sich diese humanen Dimensionen realisieren. Da diese Lebenswelt vor allem durch Traditionen/Überlieferung/Vergangenheit bestimmt wird, in die Heranwachsende angeleitet hineinwachsen müssen, um sich Neuem („Innovation“) überhaupt „mündig“ zuwenden zu können, ist deren Weitergabe der primäre Erziehungs- und Bildungszweck des öffentlichen Bildungswesens. Die Verdrängung traditioneller Bildungsgüter mag als irgendwie belastet (oder auch als zu anspruchsvoll?) politisch erwünscht sein, aber sie verschließt schlichtweg ganze Dimensionen für verstehende und wertende Teilhabe an dieser Lebenswelt, und dass sie zur Hebung des Bildungsniveaus beigetragen hat, wird auch niemand ernsthaft behaupten wollen. Jedes Fach, jeder Unterricht muss zudem zu wertorientiertem Verhalten „erziehen“: zum toleranten Umgang miteinander, zu Zusammenarbeit, zu Genauigkeit, zu soge-

nannten Sekundärtugenden usf.; das wirkt sich naturgemäß auch auf das Arbeitsleben aus.⁴¹

Denn die Welt, in die die jungen Menschen hineingehen, ist gekennzeichnet durch „den Übergang von der festen zur flüchtigen Phase der Moderne ... Früher gab es Identitätszwänge, aber es gab immerhin Identität; diese Identität wird von Flexibilität abgelöst, und Lebensplanung zu einem Wort aus der Vergangenheit. Das Leben von immer mehr Menschen verliert seinen Faden. Daraus resultieren mehr Ängste als aus den Turbulenzen um den Euro.“⁴² Statt beschleunigen daher entschleunigen, statt weiterer Reduktion wieder mehr Breite, Tiefe und Anspruch. Denn davon, was wir in den Schulen leisten, wofür wir dort Grundlagen legen, und was die Hochschule dann fortführt, auch im Sinne akademischer Bildungs- und Erziehungsprozesse, davon gehen fundamentale Wirkungen auf die Zukunft jener Bereiche aus, die unmittelbar davon abhängig sind, auf das Verhältnis zu Kunst und Kultur und auf einen ethisch verantworteten Umgang mit Wissenschaft.

Kultur und kulturelle Bildung

Die CDU genießt heute in der Kulturszene einen guten Ruf, Kulturpolitiker wie Norbert Lammert⁴³, Bernd Neumann, Monika Grütters und Wolfgang Bönnsen sind für ihr Engagement auch in jenen Kreisen anerkannt, die gemeinhin als „links“ gelten, zumal seit der Kanzlerschaft Helmut Kohls (hier sind Oscar Schneider und Anton Pfeifer zu nennen⁴⁴) und der Installation eines „Kulturstaatsministers“ unter Gerhard Schröder die Kulturpolitik des Bundes im öffentlichen Bewusstsein immer mehr nach vorne getreten ist, auch wenn Länder und Kommunen auch weiterhin die Hauptlast der Kulturförderung tragen: die jährlichen Steigerungen des Bundeskulturretats unter Angela Merkel finden naturgemäß den Beifall der einschlägigen Verbände, was

sich auch bei den von der KAS veranstalteten jährlichen Potsdamer Gesprächen zur Kulturpolitik eindrucksvoll dokumentiert. Allerdings gelten die meisten Ausführungen zur Kulturförderung der Setzung entsprechender Rahmenbedingungen, sehr ausführlich etwa im „Kulturpolitischen Programm“ der CDU-Kultusminister von 1976. Hingegen ist das Verhältnis zu Kunst und Kultur, konkret zu Literatur, Musik, bildenden Künsten, Architektur, mit dem „C“ nur indirekt in Verbindung zu bringen: eine christlich oder wenigstens religiös inspirierte Kunstproduktion deckt heute nur ein kleines Spektrum der Kulturszene ab, auch wenn die beiden Kirchen immer noch wichtige Kulturträger darstellen⁴⁵; das Verhältnis auch des Politikers zur Kultur ist wie bei jedem anderen Konsumenten von persönlichem Geschmack geprägt: Adenauer bevorzugte die flämischen Meister, Erhard die Bauhausarchitektur, Kiesinger galt als „Schöngest“; Norbert Seitz hat das Verhältnis des jeweiligen Bundeskanzlers zu Kunst und Kultur detailliert und vergnüglich dargestellt⁴⁶; und ganz ungetrübt war das Verhältnis ab und an sicher auch nicht: Ludwig Erhards Geißelung eines Teils der Literaturszene 1965 als „Pinscher“ und „Idioten“ oder der Disput zwischen CDU-Generalsekretär Peter Hintze und Günter Grass sind noch heute im Internet nachzulesen.

Eine erste und grundsätzliche Verbindung zum „C“ bildet der Freiheitsbegriff: Bei ihrem 3. Kulturpolitischen Kongress (9. und 10. November 1964, Hamburg) „Bildung in der modernen Welt“, der noch die damals übliche Gleichsetzung von Bildungs- und Kulturpolitik im Titel auswies, bei dem aber zum ersten Mal in der CDU-Geschichte Künstler einbezogen wurden (Siegfried Lenz sprach auf dem Podium; Elisabeth Flickenschildt wurde erwartet), betonte der Vorsitzende des Arbeitskreises 3 „Theater, Literatur, schöne Künste“ Wilhelm Imhoff, es sei ein mutiges Unternehmen, „das Tabu zu durchbrechen, dass sich die CDU/CSU bisher nicht genügend mit der Literatur, den schönen Künsten und

dem Theater beschäftigt habe“; und das seitdem immer wieder variierte Verständnisses der Kulturpolitik der Union brachte Hans Pflaumer auf den Punkt: „Wenn der Mensch das Wesen der Freiheit ist – und wir Christen glauben daran – und wenn gleichzeitig die Kunst dem Reich der Freiheit angehört, dann ist es eine der vornehmsten Aufgaben der Kulturpolitik aus christlicher Verantwortung der Kunst diesen Freiheitsraum zu garantieren. Denn Ängstlichkeit ist keine christliche Tugend, und wir Christen sollten Risiken nicht scheuen, wie haben keine Veranlassung dazu, schon gar nicht im Bereich der Kunst.“ Daher heißt es auch im Grundsatzprogramm von 2007: „Wir bekennen uns zur Freiheit der Kunst. Staat und Politik sind nicht für die Kunst, ihre Ausdrucksformen oder Inhalte zuständig, wohl aber für die Bedingungen, unter denen Kunst und Kultur gedeihen können.“ Nicht mehr betont wird, was sich in der Hamburger Erklärung (1964) wie folgt las: „Es wäre widersinnig, sich unter Berufung auf die Freiheit gegen die Ordnungsmacht des Staates zu wenden. Von daher erwächst eine besondere Verantwortung für die Kunst und die Künstler gegenüber Staat und Politik“ und noch im „Kulturpolitischen Programm“ von 1976 gefordert wurde, nämlich die Verantwortung des Künstlers: „Freiheit ohne Bindung bedeutet jedoch Anarchie. Der Künstler hat Macht, und er muß sich dieser Macht bewusst sein. Er muß aus moralischer Verpflichtung Konsequenzen ziehen, in der Erkenntnis, dass seine Werke weitreichende Folgen haben können.“ Der aktuelle Verweis nur noch auf Freiheit ohne Beschränkung lässt ebenfalls darauf schließen, dass das vormalig nicht ungetrübte heute einem positiven Verhältnis gewichen ist.

Im Grundsatzprogramm der CDU von 2007 findet sich auch nur mehr indirekt ein Hinweis auf das christliche Menschenbild: (Ziffer 125) „Deutschland ist eine europäische Kulturnation, geprägt vor allem durch die christlich-jüdische Tradition und die Aufklärung.“ Das stimmt natür-

lich, wenn auch nur grob, aber was ist daraus nun abzuleiten? Daher stehen im Vordergrund Hinweise zur Identitätsbildung, zur Lebensqualität und ökonomische Erwartungen: die Förderung der „Identität des Einzelnen“ und „auch die unserer ganzen Nation“, die (Ziffer 126) „kulturelle Vielfalt“, die „zur Lebensqualität in Deutschland“ beiträgt und „die Bereitschaft (fördert), Neues zu wagen“, „aufgeschlossen ... für die Begegnung mit anderen Kulturen ... Die Stärkung kreativer Potenziale ist entscheidend auch für die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Die Kulturwirtschaft ist ein wichtiger Standortfaktor.“ Nur von daher lässt sich der tralatizische Satz begründen, Kulturförderung sei keine Subvention, sondern eine Investition in die Zukunft.

Die zweite Verbindung zum „C“ bringt der daraus abzuleitende ganzheitliche Bildungsbegriff, der sich hier an Adornos Diktum: „Bildung ist Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung“, zu orientieren scheint, und von daher die Forderung nach kultureller Bildung, wobei sich auch damit nicht nur der Zweck verbindet, die ebenfalls geforderte Beteiligung der „Bürgergesellschaft“ zu fördern, sondern auch ein ökonomisches Ziel: „Ohne Kultur entsteht keine Bildung, ohne Bildung wächst keine Kultur. Kulturelle Bildung ist unerlässlich, um dem Einzelnen zu helfen, seine Persönlichkeit zu entfalten und an Demokratie und Gesellschaft teilzuhaben. Die kulturelle Dimension ist eine wesentliche Voraussetzung zur Vermittlung von Orientierung und Wissen. Insbesondere junge Menschen müssen frühzeitig an Kunst und Kultur herangeführt werden. Nur so können in Zukunft Angebot und Nachfrage für künstlerische Berufe und Kultureinrichtungen nachwachsen.“

Daher besteht die mit Freiheit immer zusammen zu denkende Verantwortung hier nicht nur darin, für entsprechende finanzielle Rahmenbedingungen zu sorgen, sondern gleichwertig für „kulturelle Bildung“, schulisch wie außerschulisch, einzutreten. Allerdings gibt es höchst unter-

schiedliche Vorstellungen über das, was „kulturelle Bildung“ konkret sei⁴⁷; die CDU scheint mit der (auch 2007 wieder vorgetragenen) Betonung von „Erbe“, Geschichte, Identität (die sich ja auch nur durch Tradition, also positiv oder negativ bewertete Geschichte bilden kann), eine eher traditionsorientierte Richtung einzuschlagen⁴⁸, aber als die KAS 2006 einen wieder entsprechenden Vorschlag zur Neugestaltung des Musikunterrichts vorlegte, traf dies damals auf den geballten Widerstand der amtierenden Musikdidaktik.⁴⁹ Hier wird wieder plädiert für ein kulturelles, ästhetisches, literarisches, historisches und religiöses Grundwissen, bei dessen Auswahl das Kriterium, was altersunabhängig besteht und nicht veraltet, das leitende sein muss; nur: Was veraltet denn an Mozarts „Don Giovanni“, den Iden des März, Schillers Don Carlos, an der biblischen Erzählung oder am Kategorischen Imperativ? Das Reden über „Kulturstaat“ oder gar „Leitkultur“, aber auch über Kultur als „Standortfaktor“ (die Erträge der Kulturwirtschaft liegen immerhin über denen der Chemischen Industrie) wird hohl, wenn die Voraussetzungen dafür verschwinden. Auch der zunehmende religiöse Analphabetismus unserer Gesellschaft, der nicht einmal mehr die einfachsten biblischen Motive zu kennen scheint⁵⁰, hat katastrophale Folgen, denn Literatur, Musik, Malerei, Skulptur, Architektur usw. sind nun einmal in unserem Kulturkreis ganz wesentlich durch christliche Motive geprägt. Wenn ich sie nicht kenne, verschließe ich von vornherein jeglichen Zugang dazu. Es ist nicht von ungefähr, dass Kunststudenten vor einer Abendmahlszene stehen und gar nicht wissen, worum es sich dabei eigentlich handelt.

Auch beim Umgang mit Wissenschaft geht es um Bildungsfragen: es geht schon in der Schule und dann spezifisch fortgeführt an der Hochschule („Bildung durch Wissenschaft“), um die Vermittlung von Arbeitstechniken, um die Erziehung zu Genauigkeit und Ausdrucksfähigkeit (hier führt die Erziehungsaufgabe der Hochschule weiter), um die

Einführung in Grundlagen und Grundfragen, exemplarisch um Einsichten in Leistung und Grenzen moderner Wissenschaft und um den möglichen Konflikt mit ethischen Vorgaben (hier spielen dann Religion und Philosophie hinein), gymnasial um wissenschaftsorientierte Vermittlung und um Formen der Wissenschaftspropädeutik.

Wissenschaft zwischen Effizienzsteigerung und ethischer Verantwortung

Eine Verbindung des christlichen Menschenbildes zur Wissenschaft, hier verstanden als Verbindung von Bildung und Forschung, konkretisiert in Schul-, Hochschul- und Forschungspolitik ist ebenfalls nur über den Freiheitsbegriff, wie ihn das Grundgesetz festschreibt (Forschungsfreiheit, Art. 5 GG [Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre]; „Hochschulurteil“ BVerfG 1973) – und komplementär den Verantwortungsbegriff zu denken. Freiheit, Eigenverantwortung, Exzellenz, Vernetzung/Kooperationen auch zugunsten kleinerer und mittlerer Firmen, rascher Transfer, Wettbewerb mit Evaluation (Wissenschaftsrat ab 1995) und Transparenz (vgl. die „Leitlinien zur strategischen Orientierung der deutschen Forschungslandschaft“, 1996) sind die Leitbilder der Union bei jeweilig neuen und weiter zunehmend internationalen Herausforderungen (vgl. auch Grundsatzprogramm 2007 Ziffer 124).

Allerdings: Den Ursprung aller Wissenschaft verdanken wir griechischem Denken, das sich gerade von mythisch-religiösen Vorzeichen emanzipieren will. Die griechische Naturforschung begriff sich noch als Teil der Philosophie, die die Einheit der Wissenschaft unter das Leitmotiv „Weisheit“ stellte, und das galt bis in die Neuzeit, das betraf aber auch andere Themen, den Umgang mit Geschichte, mit Literatur, mit Musik, mit bildender Kunst; und es gilt für die Beschäftigung mit Mensch, Gesellschaft und Staat. Zu al-

lem hat schon die Antike Theorien entwickelt, die Geschichtsschreibung beginnt mit Herodot, die Politikwissenschaft mit Thukydides, Literaturkritik, kritische Edition, gelehrte Kommentierung mit den Alexandrinern. Dass wir auf den „Schultern von Riesen“ stehen, wusste noch Newton und dass alle Philosophie nur „Fußnoten zu Platon“ sei, unterstellte kein Geringerer als Arthur North Whitehead. Zugleich schreitet die Emanzipation von Leitwissenschaften voran, wie sie zunächst die Philosophie und dann über Jahrhunderte bis ins 18. Jahrhundert die Theologie, sekundiert von der Philosophie, dargestellt hatten. Hegels oder Schellings Naturphilosophie waren der letzte, heute zumeist nur noch als kurios belächelte Versuch einer philosophischen Synthese mit theologischem Einschlag. Es entwickeln sich im 19. Jahrhundert die heute geläufigen akademischen Disziplinen, Philosophie und Theologie werden zu „Fächern“ neben anderen, sie alle nehmen die Form sich immer weiter ausfächernder und spezialisierender „Wissenschaft“ an, wobei „Wissenschaft“ bzw. „Wissenschaftlichkeit“ bedeutet, Wissen durch Rationalität zu gewinnen, zu vermehren: Wissen über die Natur ebenso wie über den Menschen, soweit er nicht Naturwesen ist, und das unabhängig von unhinterfragten Traditionen, Heiligen Schriften oder sonstigen Autoritäten, deren Geltung selbst zum Gegenstand wissenschaftlichen Fragens wird. Und dazu gehört die ununterbrochene Kette der Weitergabe erreichten Wissens an zukünftige Generationen, also deren Bildung, daher bilden Wissenschaft und Bildung eine originäre Einheit.

Heute verbindet sich mit Wissenschaft zwar immer noch das fundamentale Ziel, sich an Wahrheit anzunähern, aber in der modernen Wissenschafts- und Forschungsförderung in einer hochdifferenzierten Wissenschafts- und Forschungslandschaft durch den Staat, neben der „privaten“ Förderung durch die Wirtschaft oder auch in Kooperation mit ihr der wichtigste finanzielle Förderer, treten vor allem

ökonomische Gründe: Die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sollen für ein möglichst hohes Niveau der Wissenschafts- und Forschungslandschaft im internationalen Wettbewerb sorgen. Zwar gilt diese öffentliche Förderung nicht nur Naturwissenschaften und Technik; auch die Geistes- und Sozialwissenschaften partizipieren als Ausdruck des Kulturstaates an staatlichen Zuwendungen. Allerdings liegt der Schwerpunkt der Förderung deutlich nicht nur allgemein auf jenen naturwissenschaftlich-technischen Forschungsfeldern, deren Leistungen und Ergebnisse als zentral für die Wirtschaftskraft und die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands im Globalisierungsprozess gelten, sondern begründet auch innerhalb dieser Forschungsfelder wiederum politisch bevorzugte und/oder gesellschaftlich und immer auch ökonomisch als notwendig empfundene Prioritäten (derzeit etwa Klima- und Umweltschutz). Daher knüpfen heute die Bemühungen, Nachwuchs, insbesondere weiblichen, für die naturwissenschaftlich-technischen Berufe (MINT-Initiativen) zu gewinnen, bereits an der vorschulischen Bildung an. Und daher muss, wie die CDU auch in ihrem Grundsatzprogramm von 2007 hervorgehoben hat, „die Forschung an Hochschulen einen besonderen Anspruch auf Förderung (haben), weil hier auch der größte Teil des wissenschaftlichen Nachwuchses ausgebildet wird“ (Ziffer 118).

Auch hier gab es in jüngster Zeit zahlreiche, von der CDU angestoßene oder mitgetragene Reformen, die insgesamt dem Ziel dienen sollten, das System „effizienter“ zu machen bezogen auf die Erhöhung des Akademikeranteils, bezogen auf das Zeitbudget für die Ausbildung und bezogen auf die Forderung nach mehr Wettbewerb bei den Forschungsleistungen der Universitäten, wobei sich diese Reformschritte stark an angloamerikanischen Vorbildern orientierten. Der Schulzeitverkürzung (eine alte Position der CDU) galt die Einführung des 8-jährigen Gymnasiums auch im Westen der Bundesrepublik, die Initiative zur Einführung des später

nach Bologna benannten Prozesses (Sorbonne-Erklärung Mai 1998) geht auf die Amtszeit von Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers zurück, die Exzellenz-Initiative (1./2. Runde 2005–2011) wurde von den CDU/CSU geführten Ländern wesentlich geprägt. Hinzukommen weitere Prozesse wie Benchmarking, Rankings (auch international), Ratings, Forschungsevaluation, Peer Review; auch die Einführung von Juniorprofessuren, Hochschulräten, W-Besoldung (jetzt allerdings verfassungsrechtlich infrage gestellt) und neuen Leitungsstrukturen gehen maßgeblich auf das Konto der CDU im Kontext „Effizienzsteigerung“ in Wissenschaft und Forschung. Keine engere Beziehung hat die CDU allerdings zu den Geisteswissenschaften gewonnen: in ihren Leitsätzen „Aufbruch in die lernende Gesellschaft“ (2000) bekennt sich die Union ausdrücklich auch zur geisteswissenschaftlichen Grundlagenforschung (Ziffer 65), das Grundsatzprogramm von 2007 weist den Geisteswissenschaften „unverzichtbares Orientierungswissen“ zu (Ziffer 116), betont aber vor allem die ökonomische Bedeutung hochklassiger Forschungsleistungen (Ziffer 116). Dieses Missverhältnis mag an deren Nachwuchsrekrutierung, für die die CDU durchgängig nur geringes Interesse gezeigt hat, ebenso liegen wie daran, dass sich nur wenige Historiker, Theologen, Philosophen, Pädagogen, Sozial- und Politikwissenschaftler (vor allem der älteren, jetzt aber abtretenden Generation) geistig der Union verbunden fühlen. Hier gegenzusteuern muss im ureigenen Überlebensinteresse der Union liegen.

Das „C“ kommt freilich in diesem Kontext erst dann ins Spiel (vgl. „Politik auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes“, Wiesbaden 1988), wenn Freiheit durch ethische Verantwortung gebunden wird. Wenn also Wissen nicht mehr ethisch neutral ist, wissenschaftliche Möglichkeiten auf ethische, christlich begründete oder begründbare Vorstellungen treffen (jüngst etwa bei der Präimplantationsdiagnostik), die ihr Folgeabschätzung, Grenzen, gar Abstinenz abverlangen, daher betonte das Grundsatzprogramm

von 1994: „Auftrag und ethische Grenzen (von Wissenschaft und Technik) ergeben sich unserer Verantwortung für die Würde des Menschen und die Bewahrung der Schöpfung“ (Ziffer 84), ähnlich im Grundsatzprogramm von 2007 (Ziffer 117). Nun kann man auch vom primär damit befassten Politiker nicht verlangen, dass er alle Folgen abzuschätzen vermag, aber er muss, im Dialog mit Theologie, den Kirchen und der Philosophie, genügend Sachwissen erwerben, um seine Entscheidung verantwortlich zu treffen und entsprechend begründen zu können. Daher bildet die von Jürgen Mittelstraß eingeführte Unterscheidung zwischen instrumentellem und „Orientierungswissen“ ein zentrales Element des Nachdenkens über Wissenschaft, von der Martin Heidegger einmal gesagt hat, dass sie selbst nicht denke.

Bildung macht Spaß

Eine Rückbesinnung auf einen ganzheitlichen, persönlichkeitsbildenden Bildungsbegriff setzt freilich eine Kehre voraus: Wir müssen uns wieder darauf verständigen, dass Bildung ein Wert und damit etwas „wert“ ist, nicht nur finanziell. Und dass Bildung „Spaß“ macht, vom Resultat her jedenfalls, als Ergebnis von Anstrengung und Leistung, denn Lernen ist zunächst einmal Arbeit.⁵¹ Es schafft Selbstbewusstsein und Lebensgenuss etwas zu wissen, verständig mitreden, einen begründeten Standpunkt formulieren, Distanz zum Zeitgeist beziehen, neue Informationen in schon bestehende Zusammenhänge einordnen, Kritik oder Zustimmung begründen zu können und sich variable Formen der Verständigung auf gemeinsamer Grundlage wählen zu können: Man denke nur an Zitate, Sentenzen oder Signalwörter wie „Pyrrhussieg“, der kürzlich in einer Talkshow zum „Phallussieg“ mutierte, oder „Canossagang“. Der Kabarettist Jürgen Becker hat einmal in einem Interview gesagt: „Das Wort ‚Bildung‘ ist fast immer negativ besetzt ...

Dabei kann Bildung Freude machen und was ganz Tolles sein.“ Auch damit wir nicht weiterhin wie „gegenwärtig riskieren, genau jene Kategorie der Bildung über Bord zu werfen, die das alteuropäische Denken so human und trotz aller Rückschläge im Hinblick auf die Menschenrechte wirksam gemacht hat“, gemeint sind „charakterliche Reifung“ und „müsisch-ästhetisch-moralische Erziehung“ im Unterschied zur „asiatische(n) Lehr-Lern-Weise“.⁵²

Zusammenfassende Thesen

1. Die Verankerung unserer politischen Ordnung und der ihr zugrunde liegenden, in christlichen Fundamenten gründenden Wertvorstellungen, wettbewerbsfähige Wissenschaft und Forschung und das Interesse und die Weitergabe von und daher die Teilhabe an Kultur sind abhängig von dem, was die Bildungspolitik für Schule, Hochschule und Weiterbildung leistet. Der permanente Reformeifer der letzten Jahrzehnte hat für eine quantitative Vermehrung höherer (formaler) Bildungsabschlüsse gesorgt. Diese Entwicklung ist sicher nicht mehr zurückzudrehen, aber man sollte sie wieder mit mehr Substanz füllen. Denn ob man sie als Hebung des deutschen Bildungsniveaus feiern kann, wie im jüngst erschienenen Nationalen Bildungsbericht geschehen, sei dahingestellt. Jedenfalls bestehen erhebliche Zweifel daran, dass damit auch eine entsprechende Qualitätssicherung, geschweige denn Qualitätsverbesserung des früher weltweit führenden deutschen Bildungswesens einhergegangen ist. Der Zustand der historisch-politischen Bildung ist deplorabel, zumal auch die politische Weiterbildung immer mehr ausgedünnt wird⁵³, viele junge Menschen sind nicht mehr ausreichend für ein Studium sei es natur-, sei es geisteswissenschaftlich vorbereitet, das kulturelle Gedächtnis der jungen Generation tendiert trotz

aller Beschwörungen „kultureller Bildung“ immer mehr gegen Null. Offensichtlich versteht sich Bildungspolitik heute ganz wesentlich als Politik für die Veränderung von Strukturen, die zum ideologisch verbrämten Selbstzweck geworden ist; derzeit sind frühkindliche „Bildung“, „längeres gemeinsames Lernen“ und „Inklusion“, letztere hierzulande mit besonderer Rigorosität betrieben⁵⁴, die politischen Renner, dazu genügt ein Blick in die neue rot-grüne Koalitionsvereinbarung in NRW 2012. Von Bildungszielen und konkreten Bildungsinhalten ist höchstes noch dann die Rede, wenn fehlendes Wissen oder Können so öffentlich wird, dass zumindest verbale Reaktionen erwartet werden. Das ändert allerdings nichts.

2. Alle Vorstellungen von Erziehung und Bildung beruhen auf religiös, philosophisch oder naturwissenschaftlich begründeten Menschenbildern. Das bildungspolitische Profil der CDU bestimmt sich daher nicht durch ihre Vorstellungen über Strukturen, bei denen sie zu 90 Prozent mit den anderen Parteien konform geht, sondern nur über das christliche Verständnis vom Menschen als sittliches Subjekt, das Freiheit an ethische Verantwortung bindet. Das Prinzip Freiheit in Verantwortung ist ebenso prägend für Bildungsprozesse, die jungen Menschen als „werdender Freiheit“ (Guardini) gelten, wie für ihr (späteres) Verhältnis zu Wissenschaft und Kultur. Entsprechende Werthaltungen und Wertschätzungen entstehen allerdings nicht von selbst, sie werden durch Bildung und Erziehung erworben, Individualmoral geht nun einmal jeder Sozialethik voran.⁵⁵ Daher misst die CDU der Vermittlung von Wertorientierungen auch weiterhin eine zentrale Rolle zu. Dabei kommt der christlich begründeten eine prominente Rolle zu.

3. Die CDU muss gegen den derzeitigen Trend, den Menschen auf seine ökonomische Einsatzfähigkeit („employability“) zu reduzieren, auch weiterhin Erziehung und Bildung als umfassenderen Prozess verstehen (Ganzheitlichkeit). Daher müssen sich im Erziehungs- und Bildungsverständnis der CDU auch weiterhin wert-erziehende, individuell-persönlichkeitsbildende, ge-
meinwohlbezogene und berufsbefähigende Bildungs-
ziele und -inhalte verbinden, zumal diese Bildungsidee eng mit der traditionellen deutschen Bildungstradition zusammengeht. Dabei kommt der Vermittlung kultu-
reller Tradition eine prominente Rolle zu.

4. Bildungsprozesse, Selbst-Bildung und lebenslanges Ler-
nen sind niemals abgeschlossen. Schulbildung hingegen
ist mit dem jeweiligen Abschluss beendet. Daher müs-
sen an die Stelle der heute üblichen pseudowissenschaft-
lichen Suada über „Kompetenzen“ bei höchst dünnen
Inhaltszuordnungen wieder erreichbare, fachbezogene
und dadurch sinnvolle Bildungsziele treten, der Primat
der Fächer ist wieder herzustellen. Dabei kommt den
traditionellen Bildungsfächern als primär persön-
lichkeitsbildend der gleiche Rang zu wie ökonomisch nütz-
lichen Fächern. Allerdings: Nur stereotyp konfessionellen
Religionsunterricht zu fordern, nutzt nichts, wenn dort
nur eine Art Sozialkunde betrieben wird; wer „kultu-
relle“ oder „politische“ Bildung“, fordert, alles wichtige
Monita der CDU, muss beschreiben, was man darunter
verstehen soll und welche konkreten Inhalte zugeordnet
werden (Kanon), die Schulbildung als Grundbildung ver-
mitteln soll, als „Basislager“ für weitere Bildungsprozesse,
mit denen sich im Sinne erziehenden Unterrichts
individuell-persönlichkeitsbildende oder gemeinschafts-
bezogene Werterfahrungen verbinden lassen und die zu-
gleich als notwendige Grundlage für die Teilhabe an Kul-
tur, Gesellschaft und Politik unabdingbar sind. Der

derzeitige Trend zur Beliebigkeit bzw. Reduktion der Inhalte und damit des konkreten Sachwissens zugunsten sogenannter Kompetenzen, kombiniert mit nicht minder inhaltsleeren „Bildungsstandards“, versperrt den Anspruch, einen Fundus für künftige Bildungsprozesse zu legen.

5. Daher haben alle Bildungseinrichtungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch weiterhin einen wertorientierenden, allgemeinbildenden und kulturellen Auftrag zu verfolgen. Auch in der beruflichen Bildung sind allgemeinbildende Elemente zu erhalten. Bei der außerschulischen und der Weiterbildung ist die CDU gefordert, für die Gleichwertigkeit der kulturellen und politischen gegenüber der beruflichen Weiterbildung einzutreten; da Erstere nicht auf den „Markt“ verwiesen werden können, bedingt das eine entsprechende öffentliche Förderung. Es liegt zudem im Interesse der Union, sich auch den geisteswissenschaftlichen Disziplinen an den Universitäten intensiver zuzuwenden, nicht nur um ihre Leistungen in der historischen Forschung auch künftig zu verankern, sondern auch um im Dialog mit Philosophie und vor allem Theologie und natürlich den Kirchen ihr geistiges Profil (wieder) schärfer zu konturieren und öffentlich hervortreten zu lassen. Darin könnte im Übrigen auch die besondere Leistung der KAS bestehen.
6. Das christliche Menschenbild ist ein realistisches Menschenbild. Der Unterschiedlichkeit der Menschen, ihren unterschiedlichen Anlagen und Begabungen, Interessen, Neigungen, Bedürfnissen, Leistungswillen und Lern-tempo und der Wahlfreiheit der Eltern wird daher am ehesten ein gegliedertes, vielfältiges Bildungssystem auf allen Stufen gerecht, das im Vergleich zu wie immer integrierten Systemen ein nachweislich höheres Leistungsniveau aufweist und das vertikal wie horizontal

Durchlässigkeit allein nach dem Leistungsprinzip garantiert, das wiederum objektiven Kriterien unterliegen muss (echte Benotung!), statt die Zahl der „Einser-Abiture“ permanent zu erhöhen. Daher brauchen wir auch künftig klar ausgewiesene und differenzierte Bildungsgänge. Durch Absenken der Leistungsmaßstäbe und Verbalkosmetik (man kann die Hauptschule neu benennen, aber nicht den Hauptschüler abschaffen) verschiebt sich letztlich der immer eintretende und von der Schule auch zu fördernde Differenzierungsprozess nur nach hinten, und dann kommen andere, nicht abschlussbezogene Faktoren in Spiel: wenn die Hochschulreife immer mehr zum Regelabschluss wird, ist sie eben nicht dasselbe wie das alte Abitur. „Eine Schule für alle“ bedeutet Gleichheit auf Kosten der individuellen Freiheit und damit der je eigenen Entwicklung: Chancengerechtigkeit darf nicht durch Nivellierung und die Einschränkung der Chancen anderer erreicht werden. Daher muss sich die Bildungspolitik der Union gleichermaßen den Lernschwachen wie den Leistungsstarken zuwenden, statt den Eindruck zu erwecken, wie die anderen Parteien auch, nur den „Tunnelblick nach unten“ zu pflegen.

7. Das Verständnis der Union von Kultur und Wissenschaft ist durch den Freiheitsgedanken geprägt. Allerdings ist Freiheit auch hier nicht bindungslos zu denken, sondern an Verantwortung gebunden, die sich gegenüber Kunst und Kultur vor allem in einer traditionsbejahenden und -vermittelnden „kulturellen Bildung“, gegenüber der Wissenschaft in christlicher Wertorientierung konkretisiert. Nur so werden Erziehung und Bildung, durch die die Grundlagen für dieses Verständnis gelegt werden, ihrem durch das „C“ aufgetragenen Anspruch gerecht, zur ganzheitlichen Entfaltung des jungen Menschen und seiner später selbständigen Teilhabe an seiner Lebenswelt, also an dem, worin er lebt, beizutragen.

Anmerkungen

¹ Offenbar eher skeptisch gegenüber dem U3 Ausbau auch der jüngste Nationale Bildungsbericht 2012, vgl. Thomas Vitzthum: Warnung vor dem Betreuungsgeld, in: Welt Kompakt, 21. Juni 2012.

² Das müsste allerdings primär Aufgabe der Familie bleiben, vgl. Walter Hamm: Aktivierende Sozialpolitik, in: FAZ, 26. April 2011.

³ Zum aktuellen Problem Rechtschreibung vgl. Friedemann Sittig: Foller Fehler, in: Welt am Sonntag, 14. März 2010.

⁴ Die Auswirkungen werden allerdings häufig stark übertrieben, bis zum 21. Lebensjahr holt eine große Zahl von Jugendlichen den zuvor nicht erreichten Schulabschluss nach, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010, S. 92.

⁵ Zur Entwicklung des Arbeitbegriffs vgl. Martin Honecker: Grundriß der Sozialethik. Berlin u. a. 1995, S. 445–470.

⁶ Zur Strategie der Durchsetzung dieser „Reformen“ überzeugend Jochen Krautz: Bildungsreform und Propaganda, in: Deutscher Lehrerverband (Hg.): Wozu Bildungsökonomie? Berlin 2012, S. 51–82.

⁷ Dazu jetzt Johann Osel: Im Abitur-Irrgarten, in: Süddeutsche Zeitung, 19. Juni 2012.

⁸ Rückblick und Ausblick jetzt bei Winfried Holzapfel: Was ist eine Universität?, in: Hermann-Josef Scheidgen/Sabine Prorok/Helmut Rönz (Hg.): Kirche und Gesellschaft im Wandel der Zeiten. Festschrift für Gabriel Adrianyi zum 75. Geburtstag mit einer Bibliographie zusammengestellt von Markus Lingen. Nordhausen 2012, S. 741–766; profunde Kritik an den Hochschulreformen bei Christine Burtscheid: Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform. Frankfurt/Main 2010.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. den Bericht von Gisela Friesecke über eine gegen den Kompetenzbegriff gerichtete Tagung in Frankfurt („Irrwege der Unterrichtsreform“), Elternbrief. Elternverein Nordrhein-Westfalen Nr. 142 (Mai 2012), S. 10f.; siehe auch die Einwände bei Sigrid Hartong: Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt/Main 2012.

¹¹ „Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem, Zukunftssicherung durch Leistung, Verantwortung und Gemeinsinn“ (12. bis 14. September 1993, Berlin).

¹² Zitat in: Express (Bonn), 14. Februar 2012.

¹³ Matthias Matussek/Matthias Schulz: Vaterland in der Vitrine, in: *Der Spiegel*, Nr. 21, 22. Mai 2006, S. 168–172, hier S. 169.

¹⁴ Vgl. auch die große Welt-Umfrage vom 25. April 2005: Was die Deutschen über ihre Geschichte wissen; jüngere Umfragen bestätigen nur den Trend, vgl. auch Josef Kraus: Der historische Analphabetismus greift um sich, in: *FAZ*, 21. Juni 2012.

¹⁵ Es mag ja sein, dass wir heute „klügere Schüler“ haben (so Heinz-Elmar Tenorth: *Die Zeit*, 16. Februar 2012), klügere Studenten haben wir heute sicher nicht, trotz der jetzt auch in NRW angestiegenen Zahl von 1,0 Abiturienten, sondern die immer noch brauchbare Dreiergruppe: Gute Leute im oberen Drittel, eine breite Mittelgruppe und mindestens ein Drittel, bei dem man sich fragt, was die an der Hochschule wollen. Was sicher zurückgegangen ist, sind der differenzierte Umgang mit der deutschen Sprache, die Fähigkeit, eigenständig mit Texten umzugehen, das konkrete Faktenwissen und die lesend-übersetzende Aneignung fremdsprachlicher Texte, auch englischer: *Anglica non leguntur* trotz frühkindlichem Englisch, für dessen nachhaltige Wirkung keine positiven Studien sprechen. Zur permanenten Senkung der Anforderungen im Abitur Rainer Bölling: *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn 2010, S. 125–185. Siehe auch Lena Greiner im Interview mit Prof. Gerhard Wolf: Das Niveau sinkt, in: *Der Spiegel*, 1. Oktober 2012.

¹⁶ Im neuen Grundsatzprogramm der FDP (Verantwortung für die Freiheit. *Karlsruher Freiheitsthesen der FDP für eine offene Bürgergesellschaft*. Beschluss des 63. Ordentlichen Bundesparteitages der FDP Karlsruhe, 22. April 2012) heißt es nur (S. 53): „Dazu gehören in einer global vernetzten Welt die Beherrschung von Fremdsprachen, umfassende Medienkompetenz, Kenntnis ökonomischer und ökologischer Grundlagen sowie Neugier auf Naturwissenschaft und Technik.“

¹⁷ Vgl. auch Jörg-Dieter Gauger: „Bildung“ in den Grundsatzklärungen der Parteien im Deutschen Bundestag, in: *Historisch-Politische Mitteilungen* 17 (2010), S. 25–53.

¹⁸ *Bildungsrepublik Deutschland*. Beschluss auf dem 24. Parteitag der CDU, Leipzig 16. November 2011; dazu Jörg-Dieter Gauger: Zum Bildungsverständnis der CDU, in: *Die Politische Meinung* 503 (Oktober 2011), S. 19–24.

¹⁹ Vgl. auch Stephan Eisel: Zur Politikfähigkeit des „C“, in: *Stimmen der Zeit* 230 (2012), S. 333–341.

²⁰ Zum Begriff Martin Honecker: *Einführung in die theologische Ethik*. Berlin u. a. 1990, S. 327–337.

- ²¹ Zur bildungspolitischen Entwicklung der CDU vgl. jetzt Jörg-Dieter Gauger: Kontinuität und Wandel – Bildungsbegriff und Bildungssystem in den Grundsatzserklärungen der CDU zwischen 1945 und 2011. Sankt Augustin u. a. 2011.
- ²² Dazu immer noch trefflich Friedrich Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 3. Aufl. Leipzig u. a. 1912, S. 104–119; zu Humboldt und seinen Reformen Herbert Scurla: Wilhelm von Humboldt. Werden und Wirken. Berlin 1970, S. 268–388.
- ²³ Deutlich hervorgehoben bei Christoph Marksches: Einheit in Vielfalt?, in: Merkur 8 (2011), S. 734–741.
- ²⁴ Vgl. auch Ulrich Raulff: In Marburg waren wir weltberühmt, in: FAZ, 24. Juli 2010.
- ²⁵ „Der Mensch ist berufen, in der ihn umgebenden Gemeinschaft seine Gaben in Freiheit und in der Erfüllung des christlichen Sittengesetzes zu seinem und der anderen Wohl zu entfalten.“ (Landesverfassung Baden-Württemberg Art. 1).
- ²⁶ Eugen Gerstenmaier: Darf sich die CDU christlich nennen?, in: Politisches Jahrbuch der CDU/CSU. 3. Jg. Recklinghausen 1957, S. 14–18.
- ²⁷ Vgl. auch Hermann Lübke: Wann Unterschiede akzeptabel sind, in: FAZ, 17. März 2010.
- ²⁸ Zu diversen Fördermöglichkeiten Renate Köcher: Produktiver Streit über Bildungspolitik, in: FAZ, 18. August 2010.
- ²⁹ Vgl. Maximilian Popp u. a.: Das geteilte Land, in: Der Spiegel, Nr. 47, 21. November 2011, S. 70–78.
- ³⁰ Vgl. auch Elisabeth Sticker: Hochbegabung zeigt sich beim Denken und Lernen, in: FAZ, 10. Juni 2009.
- ³¹ Projekte der Neidkultur, in: Focus, Nr. 28, 12. Juli 2010, S. 59.
- ³² Konrad Adam: Bildung lässt sich nicht umverteilen, in: Merkur 8 (2011), S. 682–691; vgl. weiter Heinz-Elmar Tenorth: Finger weg von den Schulen, in: Focus 11 (2011), S. 43–45.
- ³³ Magnus Klau: Ihr Kinderlein kommet, in: Konkret 11 (2011), S. 55.
- ³⁴ Ein solcher Versuch auch bei Manfred Sieburg: Der Erziehungskonsens an katholischen Gymnasien. Diss. Uni Bonn 2008, S. 42.
- ³⁵ Vgl. auch Bernhard Bueb: Wie man frei und mutig wird, in: Die Welt, 21. Juli 2010.
- ³⁶ Vgl. Andreas Dörpinghaus/Andreas Poenitsch/Lothar Wigger: Einführung in die Theorie der Bildung. 3. Aufl. Darmstadt 2008.

Das Buch verdeutlicht, dass sich die Entwürfe der bekannten Protagonisten Humboldt, Hegel, Nietzsche oder Adorno nicht nur durch die bildungsgesättigte Tiefe der Reflexion hervorheben. Es fällt auch auf, wie viel bereits von dem, was wir heute wieder debattieren, schon in der Formulierung längst vorgedacht ist: das „Lernen des Lernens“ bei Humboldt, Bildung als Aneignung von „Kultur“ bei Hegel, Bildung als „Ware“ bei Nietzsche, Sprache als Fundament von Bildung bei Humboldt und Nietzsche. Und der Begriff der „Halbbildung“ bei Adorno kann ebenfalls auf Nietzsche (und Paulsen!) zurückverweisen, wobei sich Adornos’ Formulierung, Bildung sei Kultur nach der subjektiven Seite ihrer Aneignung, wiederum mit Hegel trifft. Also so divergierend, wie immer behauptet, ist das Nachdenken über Bildung nicht. Vgl. weiter Petra Bahr: Orientierungsgewinne durch Lebenswissen usf., in: Olaf Zimmermann/Theo Geißler (Hg.): Die Kirchen, die unbekannte kulturelle politische Macht. Berlin 2007, S. 44–46.

³⁷ Dazu Volker Ladenthin: Wertebildung, in: Schule NRW 12 (2009), S. 591–593; Jörg-Dieter Gauger: Verantwortung der Politik für wertorientierte Erziehung in einer wertrelativen Zeit, in: Toni Hansel (Hg.): Werterziehung im Fokus schulischer Bildung (Schulpädagogik 8). Herbolsheim 2009, S. 81–124.

³⁸ Vgl. Erich E. Geißler: Die Erziehung. Würzburg 2006.

³⁹ Vgl. Gespräch mit Annette Schavan: Wir brauchen ein „Deutschland-Abi“, in: Cicero 11 (2011): „Wichtiger sind die Inhalte, die in jedem Fach vermittelt werden, und die Art und Weise, wie sie vermittelt werden.“

⁴⁰ Vgl. auch Jan Hendrik Olbertz: Anforderungen an eine moderne Lehrerbildung an der Universität, in: Wolfgang A. Hermann/Mannfred Prenzel (Hg.): Talente entdecken – Talente fördern. Bildung und Ausbildung an den Hochschulen in Deutschland. Symposium München 2011 mit der Heinz Nixdorf Stiftung und der Technischen Universität München (Schriftenreihe der Hanns Martin Schleyer-Stiftung 78). Köln 2011, S. 68.

⁴¹ Vgl. Interview mit Wolfgang Huber: Vertrauen ist so wertvoll wie Kapital, in: Welt am Sonntag, 11. Dezember 2011.

⁴² Heribert Prantl: Was zählt, in: Süddeutsche Zeitung, 24. Dezember 2011.

⁴³ Vgl. den höchst lesenswerten Grundsatzband von Norbert Lammer (Hg.): Alles nur Theater? Beiträge zur Debatte über Kulturstaat und Bürgergesellschaft. Köln 2004.

⁴⁴ Vgl. auch die Beiträge in den Historisch-Politischen Mitteilungen 12 (2005) in der Reihe „Die Ära Kohl im Gespräch“: Norbert Lammert: Die Kulturpolitik nach 1982; Anton Pfeifer: Die Kulturpolitik der Bundesregierung unter Helmut Kohl im Zeichen der deutschen und europäischen Einigung; Oscar Schneider: Kulturpolitische Schwerpunkte in den 80er Jahren; Matthias Theodor Vogt: Kulturpolitik der Ära Kohl aus Sicht der Wissenschaft; vgl. weiter Jörg-Dieter Gauger/Günther Rüter (Hg.): Kunst und Kultur verpflichtet. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Sankt Augustin 2006.

⁴⁵ Vgl. Olaf Zimmermann/Theo Geißler (Hg.): Die Kirchen, die unbekannte kulturpolitische Macht. Berlin 2007.

⁴⁶ Norbert Seitz: Die Kanzler und die Künste. Die Geschichte einer schwierigen Beziehung. Berlin 2005.

⁴⁷ Vgl. auch den weiten Kulturbegriff bei Volker Ladenthin: Kulturschulen, Schulkulturen. Bonn 2012.

⁴⁸ Vgl. auch Annette Schavan: Kulturelle Bildung, in: Lammert: Alles nur Theater (Anm. 43), S. 251–265.

⁴⁹ Zu diesem Streit Jörg-Dieter Gauger/Hermann Wilske (Hg.): Bildungsoffensive Musikunterricht. Freiburg 2007.

⁵⁰ Das setzt allerdings ein entsprechendes Niveau des Religionsunterrichts voraus. Was Heike Schmoll: Proteststurm, in: FAZ, 4. Februar 2010 darüber über Abituren aus Hessen und Baden-Württemberg berichtet, macht wenig Hoffnung. Da scheinen die Kirchen selbst zu versagen.

⁵¹ Vgl. auch Josef Kraus: Bildung geht nur mit Anstrengung – Wie wir wieder eine Bildungsnation werden können. Hamburg 2011.

⁵² Dieter Lenzen, in: Forschung und Lehre 8 (2011), S. 579.

⁵³ Vgl. auch Ondrej Kalina: Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der Politischen Bildung in Deutschland. Hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung. Sankt Augustin u. a. 2010; zuvor Jörg-Dieter Gauger: Zum aktuellen Stand der politischen Bildung, in: Carsten Kreklau/Josef Siegers (Hg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Loseblatt-Sammlung, 149. Erg.Lfg. Mai 2003, S. 3–25.

⁵⁴ Bedenken bei Bernd Ahrbeck: Inklusion! Inklusion?, in: Landeselternschaft der Gymnasien in NRW 201 (Mai 2012), S. 2–12, hier S. 3: „Die bedingungslose Forderung nach einer ‚Schule für alle‘ ... beruht auf einer recht eigenwilligen Interpretation der UN-Konvention.“

⁵⁵ Vgl. auch Ludger Honnefelder: „Selbsteinsatz aus Freiheit“, in Die Politische Meinung 511 (2012), S. 71–75.