

Initiative "Bildung der Persönlichkeit"

Onlinedokumentation
der Konrad-Adenauer-Stiftung

Zusammenstellung des Grundsatzpapiers, der Positionspapiere
und der Kerncurricula

Sankt Augustin, 29. Januar 2005

Initiative „Bildung der Persönlichkeit“

INHALT:

Einleitung

Schulpolitisches Grundsatzpapier, Nov. 2000

Soziale Marktwirtschaft stärken.
Kerncurriculum Ökonomische Bildung, April 2001

Bildungsoffensive durch Stärkung des Deutschunterrichts,
Mai 2001

Bildungsoffensive durch Neuorientierung des
Geschichtsunterrichts, August 2001

Offensive für politische Bildung in der Schule, Juni 2002

Von Timss zu IGLU. Eine Nation wird vermessen,
Dezember 2003

Kerncurriculum Mathematische und naturwissenschaftliche
Grundbildung, Dezember 2003

Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts
Dezember 2004

Initiative "Bildung der Persönlichkeit" der Konrad-Adenauer-Stiftung - eine Übersicht

Die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft beruht wesentlich auf dem geistigen Potential und den ethischen Ressourcen der nachwachsenden Generation, die Grundlagen dafür werden durch Familie und Bildung gelegt. Das betrifft nicht nur die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit, die durch ein zunehmend steigendes Ausbildungs- und Qualifikationsniveau gesichert werden muss, insbesondere in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Das betrifft auch das geistige, kulturelle und politische „Klima“ unserer Gesellschaft. Zugrundeliegen muss daher eine ganzheitlicher, an der „wetterfesten“ Persönlichkeit orientierte Bildungs- und Erziehungspolitik, die Bildung und Erziehung – wissen, werten, urteilen und handeln – als Einheit versteht und die Aspekte: kulturell, allgemeinbildend, berufsbefähigend, wieder zu einer neuen Einheit zusammenführt. Notwendig dafür ist mehr denn je eine bildungspolitische Konzeption „aus einem Guss“, die die Verzahnung („lebenslanges Lernen“) der Bildungsbereiche von der vorschulischen Erziehung bis hin zur Universität und zur beruflichen Bildung fördert und zugleich immer wieder die Rolle der Familie als Bildungs- und Erziehungsinstitution einbezieht.

Allerdings haben die Diskussionen um TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) erneut deutlich gemacht, dass sich Schulpolitik und Schulpädagogik immer noch überwiegend auf strukturelle Fragen oder auf Fragen methodischer Kompetenzen konzentrieren. Bildung kann sich jedoch nicht auf bloße Lesefertigkeiten oder das Lösen einfacher mathematischer oder naturwissenschaftlicher Textaufgaben beschränken. Umfassende Allgemeinbildung setzt vielmehr einen sehr viel tiefergehenden kulturellen Auftrag der Schule voraus; dieser kann nur dann eingelöst werden, wenn die für das Unterrichten notwendige Folie der Inhalte „stimmt“, das heißt, wenn man sich wieder über grundlegende und verbindliche Bildungsinhalte verständigt. Inwieweit die seit 2003 im Kontext der deutschen PISA-Ergebnisse geführte Debatte um „Bildungsstandards“ hier zielführend ist, sei dahingestellt: Leistungsanforderungen kann man standardisieren, Bildung im umfassenden Sinn eher nicht.

Es bedarf einer Renaissance der Persönlichkeitsbildung. Vor diesem Hintergrund gründete die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) im Februar 2000 ihre Initiative "Bildung

der Persönlichkeit". Ihr gehören an: Josef Kraus, Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes; Dr. Hartmut Müller-Kinet, Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium (+); Dr. Bernd-Uwe Althaus, Regelschulrektor und Bundesvorsitzender der Katholischen Erziehergemeinschaft; Heidemarie Mundlos, MdL und Vorsitzende des Deutschen Elternvereins; die vormalige Kultusministerin Steffie Schnoor und die vormaligen Kultusminister Dr. Peter Bendixen, Prof. Georg-Bernd Oschatz, Dr. Werner Remmers sowie für die Konrad-Adenauer-Stiftung Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger. Darüber hinaus wurde ein Beraterkreis aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultusverwaltung einbezogen.

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das sich vor allem mit Fragen einer zeitgemäßen pädagogischen Anthropologie und mit grundsätzlichen schulpolitischen und didaktischen Schlussfolgerungen befasst (Heft 19: "Zukunftsforum Politik"). Darüber hinaus sind bislang Kerncurricula für die Fächer Deutsch (April 2001), Geschichte (August 2001), Politische Bildung (Mai 2002) und zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung erstellt worden. Alle Papiere sowie weitere Informationen zum Thema können auch unter www.lehrerverband.de abgerufen werden.

Zukunftsforum Politik

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

Nr. 19

Jörg-Dieter Gauger und Josef Kraus

Bildung der Persönlichkeit

Sankt Augustin, November 2000

Redaktionelle Betreuung: Jörg-Dieter Gauger und Josef Kraus

Inhalt

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

Download-Publikation

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

Vorbemerkung

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

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

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

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

Vom Sinn des Bildungsbegriffs

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

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

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

Vorrang für Persönlichkeitsbildung

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

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

Bildungskanon und um Bildungsinhalte als Teile der Persönlichkeitsbildung anstoßen wollen!

Schulpolitisches Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Individualität und Unvollkommenheit

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

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

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

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

1.2 „homo faber“ und „homo ludens“

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

1.3 Denken und Sprache

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

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

1.4 Begabung, Leistung und Lernen

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

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

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

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

1.5 Teilhabe und Transzendenz

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

1.6 Freiheit und Verantwortung

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

1.7 Toleranz und Selbstachtung

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

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

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

1.8 Eigenverantwortung und Subsidiarität

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

1.9 Friedfertigkeit und Rechtstreue

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

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

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

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

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

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

2.1 Persönliche und kulturelle Identität: die Notwendigkeit der Tradition

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Wissen und Können

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

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

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

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

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

2.3 Von der Notwendigkeit einer neuen Kanon-Debatte

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

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

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

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

Inhaltsbereich Sprache und Literatur (Muttersprache)

Inhaltsbereich Fremdsprache

Inhaltsbereich Mathematik

Inhaltsbereich Naturwissenschaften

Inhaltsbereich Geschichte, Geographie, Politik, Wirtschaft

Inhaltsbereich Religion, Ethik, Philosophie

Inhaltsbereich des Musisch-Ästhetischen

Inhaltsbereich des Sportlichen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Für die Schulpolitik heißt das:

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

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

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

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

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

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

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

Hierzu gehören Inhalte wie folgende:

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

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

Hierzu gehören Inhalte wie folgende:

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

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

Hierzu gehören Inhalte bzw. Fächer wie folgende:

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

Was sind überzeitliche große Gegenstände?

Hierzu gehören etwa Inhalte wie folgende:

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

Was sind zentrale Gegenwartsprobleme?

Hierzu gehören etwa Inhalte wie folgende:

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

Jörg-Dieter Gauger/Josef Kraus

Weiterführende Hinweise zur „Bildung der Persönlichkeit“

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

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

Zum Titel „Bildung der Persönlichkeit“

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

Welche Fehlentwicklungen sind gemeint?

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

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

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

Warum eine „Renaissance des Leistungsprinzips“?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zur internationalen Vergleichbarkeit von Leistungen

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

„Ökonomie“ als eigenes Unterrichtsfach?

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

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

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

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

„Internet und Multimedia“ als Aufgabe der Schulen?

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

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

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

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

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

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

Zur Kritik an „technizistischen und funktionalistischen Ansätzen von Schule“

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

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

Zur Kritik an „quasi planwirtschaftlichen Quotendebatten“

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

Warum am Begriff „Begabung“ festhalten?

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

Wo findet der „Elternwille“ seine Grenzen?

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

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

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

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

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

Warum Eignungsfeststellung im 10./11. Lebensjahr?

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

Zur Kritik an schulischen „Bindestrich-Erziehungen“

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

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

Konkrete Bildungsinhalte

- Ein maßgeblicher Unterschied zur SPD-Position

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

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

Konkret heißt das:

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

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

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

rechtsradikaler Kriminalität oder um christlichen bzw. islamischen Religionsunterricht.

Ausblick: Zukünftige Arbeitsfelder der Initiative „Bildung der Persönlichkeit“

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

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

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

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

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

Kritische Literatur zur aktuellen Bildungsdiskussion und Schulsituation:

M. Felten (Hg.), Neue Mythen in der Pädagogik (1999)

J. D. Gauger/J. Kraus, Humboldt oder High Tech? Die Politische Meinung 370 (2000) 33-46

J.-D. Gauger (Hg.), Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung (1998)

W. Heldmann, Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule (1990)

H. Giesecke, Wozu ist die Schule da? (1996)

H. Giesecke, Pädagogische Illusionen (1998)

R. Herzog, Zukunft bauen. Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert (1998)

J. Kraus, Spaßpädagogik - Sackgassen deutscher Schulpolitik (2. erweiterte Auflage 2000)

H. Markl, Welche Bildung braucht der Mensch im dritten Jahrtausend. Welt vom 13. 9. 2000

G. Neuner, Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas (1999)

K. Otten, Die Maßlosen, die Arglosen und die Kopfloren - Von der Bildungsreform zur Bildungskatastrophe (1993)

H. Refus, Bildungs-Not (1995)

M. Rößler (Hg.), Nachdenken über Schule. (1999; neue überarb. Auflage in Vorbereitung)

A. Schavan, Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert (1998)

Dies., Anspruch und Verpflichtung. Die Politische Meinung 353 (2000) 27ff

A. Schirlbauer, Im Schatten des pädagogischen Eros – Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik (1996)

H. Schmoll, Computer statt Bildung. FAZ vom 14. 2. 2000

K. Wolff, Die neue hessische Schulpolitik. Civis 2 (2000) 32ff

Mit Blick auf die Universität: A. Morkel, Die Universität muss sich wehren (2000), bes. 65ff

Rückblick auf die 70er Jahre: B. Vogel (Hg.), Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion (1974)

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

Prof. Dr. Kurt Aurin, Univ. Freiburg

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

Hans-Jürgen Brackmann, RA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Prof. Dr. Günther Dohmen, Univ. Tübingen

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

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

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

Dr. Renate Heinisch, Elternverein Baden-Württemberg

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

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

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

Prof. Gottfried Kleinschmidt, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart

Cordula Kollotschek, Berlin

Horst Kowalak, DGB-Bundesvorstand

Prof. Dr. Michael Krapp, Kultusminister des Freistaates Thüringen

Prof. Dr. Klaus Landfried, Präsident der HRK

Prof. Dr. Volker Ladenthin, Univ. Bonn

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

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

Barbara Niedrig, Sächsisches Kultusministerium

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

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

Hans-Jürgen Pokall, Landesschulrat Berlin

Dr. Matthias Rößler, MdL, Kultusminister des Freistaates Sachsen

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

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

Prof. Dr. Jürgen Rekus, PH Karlsruhe

Max Schmidt, Stv. Vorsitzender des Bayerischen Philologenverbandes

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

Karl Spelberg, Deutscher Handwerkskammertag

Walburga Stürmer, Vors. des Elternvereins NRW

Horst Wollenweber, Rüthen

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

Die Herausgeber

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

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes

Zukunftsforum Politik

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

Nr. 26

Hans Kaminski / Bernd Hübinger / Reinhard Zedler / Wolfgang Staudt

Soziale Marktwirtschaft stärken

Kerncurriculum

Ökonomische Bildung

Sankt Augustin, April 2001

Redaktionelle Betreuung: Dr. Bernd Hübinger und Hannelore Meyer

Inhalt

Vorwort	5
Hans Kaminski: Kerncurriculum Ökonomische Bildung	8
I. Zielsetzung	8
II. Ökonomische Bildung als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung	9
III. Ziel-Inhaltskonzept für die ökonomische Bildung	14
IV. Schlussbemerkungen	29
V. Literaturempfehlungen	30
Gesprächskreis „Schule und Wirtschaft“ (Mitglieder)	31

Download-Publikation

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

Bernd Hübinger: Zusammenfassung der Reaktionen auf das Kerncurriculum Ökonomische Bildung	33
Übersicht über die zugesendeten Stellungnahmen	44
Reinhard Zedler: Ökonomische Bildung an Gymnasien	46
Wolfgang Staudt: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen - Schulbuchübersicht - Vorname Name des Autors	50

Download-Publikation

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

Vorwort

Bildung und Soziale Marktwirtschaft

Was sollen Kinder und Jugendliche lernen in einer Zeit, in der heute nichts so ist, wie es gestern war und wie es morgen sein wird? Alle Lebensbereiche wandeln sich grundlegend, die Wirtschaftswelt mit ihren Produktions- und Marktmechanismen ist davon nicht ausgenommen: Netzwerke treten an die Stelle von Märkten, das Streben nach Eigentum wird zum Streben nach Informationen, Reichtum ist nicht länger gleichzusetzen mit materiellem Kapital, sondern mit Wissen und Kreativität. Was also muss jungen Menschen heute in der Schule an ökonomischem Grundwissen vermittelt werden, damit sie morgen ökonomische Zusammenhänge verstehen und ihre ökonomischen Entscheidungen verantwortungsbewusst treffen können?

Viele – wenn nicht die meisten – unserer Entscheidungen haben eine ökonomische Dimension. Unser Leben wird zunehmend von wirtschaftlichen Zusammenhängen und Prozessen bestimmt. Wer handelt, entscheidet. Und wer entscheidet, sollte in der Lage sein, seine Entscheidung zu begründen. In den letzten Jahren ist die aktive Teilhabe von Jugendlichen am Wirtschaftsgeschehen gestiegen. Kaum ein Schüler ohne Nebenjob; E-Commerce und Online-Banken sind keine Fremdwörter mehr, der Anteil der Aktionäre und Fondsbesitzer hat sich in der Altersgruppe von 14 bis 19 Jahren in den letzten drei Jahren mehr als verdoppelt (von 1,7 Prozent 1997 auf 5,1 im ersten Halbjahr 2000).

Wer über die Einführung eines Faches Wirtschaft diskutiert, denkt eigentlich über die Allgemeinbildung nach. Die Kenntnis ökonomischer Grundregeln, Prozesse und Zusammenhänge ist deren Bestandteil. Das ist schon Konsens. Zugleich gilt: Allgemeinbildung, in deren Mittelpunkt das Kind mit seinem ganzheitlichen Anspruch steht, erschöpft sich nicht im ökonomischen Wissen. Bei einer Ausweitung von Stundentafeln, die von der Wirtschaft und mit gleicher Berechtigung von der Medizin oder dem Rechtswesen gefordert wird, dürfen die Kinder nicht aus dem Blick geraten. Stundentafeln dürfen nicht beliebig ausgeweitet werden.

Die Aufgabe von Schule ist nicht die Vermittlung von Spezialwissen, sondern die Vermittlung von Grundlagen und der Fähigkeit, sich selbst neue Wissensgebiete zu erschließen. Ökonomische Bildung darf sich nicht in der Vermittlung von Faktenwissen erschöpfen, das im Bedarfsfall im Berufsleben schneller und nachhaltiger erlernt wird. Ökonomische Bildung meint vor allem ein Wissen über die Grundlagen der Wirtschaftsordnung, der Sozialen und ökologischen Markt-

wirtschaft. Dazu gehört es zu wissen, dass zwischen Wirtschaftsordnung, Sozialordnung und Gesellschaftsordnung ein Zusammenhang besteht.

Notwendig ist eine enge Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule. Schülerinnen und Schüler müssen direkte Einblicke in das Wirtschaftsgeschehen bekommen, ökonomische Entscheidungen treffen lernen. Praktika und Projekte wie die Einrichtung von Juniorfirmen sind ebenso wichtig wie die Vernetzung ökonomischer Inhalte in den Bildungsplänen. Die eingleisige Debatte für oder gegen ein eigenständiges Fach Wirtschaft ist daher ein Holzweg.

Bildung bedeutet Wissen. Bildung zeigt sich aber auch in Haltungen und Grundeinstellungen, die in der sich verändernden Umwelt als Kompass dienen. Wir müssen den Jugendlichen mit dem soliden Faktenwissen eine positive Haltung zur Sozialen und ökologischen Marktwirtschaft, ja eine Begeisterung und Leidenschaft für die Inhalte und Ziele dieser Wirtschaftsordnung vermitteln. Die Grundlagen der Sozialen Marktwirtschaft – ihre Wirtschaftsphilosophie, ihre Sozialpsychologie, ihre ethischen Ansprüche, ihr Menschenbild – müssen bedacht werden.

Die Soziale Marktwirtschaft stellt den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt ökonomischen Handelns. Wirtschaftsordnung und Schule sind denselben Zielen verpflichtet: Voraussetzungen, Strukturen und Anreize zu schaffen, die nicht Abhängigkeit begründen, sondern Selbständigkeit und kulturelle Teilhabe ermöglichen und damit der Würde des Menschen und seiner tatsächlichen Freiheit dienen. Ziel ökonomischer Bildung ist der mündige Wirtschaftsbürger.

Die Initiative „Schule und Wirtschaft“ der Konrad-Adenauer-Stiftung hat sich zum Ziel gesetzt, ökonomischem Grundwissen und insbesondere dem bewährten Ordnungsmodell der Sozialen Marktwirtschaft mehr Gewicht in den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen zukommen zu lassen und die Lehreraus- und -fortbildung den Erfordernissen ökonomischer Wissensvermittlung anzupassen. Ein eigener Gesprächskreis mit Experten aus Politik und Wirtschaft, aus Schule und Wissenschaft unter Leitung von Frau Ministerin Annette Schavan hat sich der Aufgabe konkret angenommen und ein Muster- bzw. Kerncurriculum erarbeitet, das einen realistischen Vorschlag für zwei Jahre Wirtschaftsunterricht an Gymnasien enthält. Dieses Curriculum wurde von einer Arbeitsgruppe aus Mitgliedern des Gesprächskreises unter Federführung von Professor Kaminski, Institut für ökonomische Bildung der Universität Oldenburg, erstellt.

Die Konrad-Adenauer-Stiftung stellt es als Vorschlag zur Debatte und erhofft sich Hinweise und Beiträge vor allem aus dem Bildungswesen und der Wirtschaft. Wir wollen damit das wichtige Thema „Schule und Wirtschaft“ weiter vorantreiben.

Annette Schavan

Ministerin für Kultus, Jugend
und Sport des Landes
Baden-Württemberg

Kerncurriculum Ökonomische Bildung

Hans Kaminski

I. Zielsetzung

Bei allen Diskussionen zur ökonomischer Bildung, die das generelle Ziel hat, junge Menschen zu mündigen Wirtschaftsbürgern zu erziehen, geht es nicht nur um eine bildungstheoretische Grundlegung, sondern auch um den Versuch, positiv zu bestimmen, wie ein unverzichtbares Minimum ökonomischer Bildung zu begründen ist. Ein entsprechendes Kerncurriculum für ein Fach Wirtschaft muss gleichzeitig sequenziert, portioniert und jahrgangsbezogen darstellbar sein, damit praktizierenden Lehrkräften eine Orientierungshilfe gegeben wird Unterricht zu begründen, vorzubereiten und durchzuführen.

Dies ersetzt keine Lehrerausbildung für den Bereich Wirtschaft. Für einen qualifizierten Wirtschaftsunterricht ist es vielmehr unabdingbar, dass Lehrkräften die Möglichkeit geboten wird, eine Fakultas zu erwerben und/oder an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Zum besseren Verständnis des nachfolgenden Vorschlags werden die in das Kerncurriculum eingeflossenen Annahmen benannt:

1. In der Sekundarstufe II sollte jeder Schüler und jede Schülerin die Möglichkeit haben, über 2 Jahre wöchentlich mindestens 2 Stunden Wirtschaftsunterricht zu erhalten. Dies wären bei angenommenen 40 Schuljahreswochen theoretisch 160 Stunden. Der nachfolgende Vorschlag geht aus praktischen Gründen lediglich von 140 Stunden aus.
2. Die theoretische Anlage des Kerncurriculums muss so konstruiert sein, dass dieses bei höheren zur Verfügung stehenden Stundendeputaten problemlos erweitert werden kann. D. h., es ist ein ausbaufähiges „curriculares Chassis“ für die ökonomische Bildung zu entwickeln.
3. Das Ziel-Inhaltskonzept geht von fünf zentralen Inhaltsfeldern des Wirtschaftsunterrichts im Rahmen eines Systems der Sozialen Marktwirtschaft aus.

II. *Ökonomische Bildung als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung*

Ökonomische Bildung ist keine vorweggenommene Berufsausbildung

- (1) Die Komplexität moderner Gesellschaftsordnungen, die sich aus den strukturellen Zusammenhängen von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zu Beginn des 21. Jahrhunderts ergibt - als Beispiel seien Erscheinungsformen der zunehmenden Globalisierung angeführt - sind ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht durchschaubar. Der grundlegende Bildungsauftrag, Schüler und Schülerinnen zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen - man denke in diesem Zusammenhang an den rasanten Strukturwandel in der Berufs- und Arbeitswelt - zu befähigen, kann durch die Etablierung ökonomischer Bildung wesentlich unterstützt werden.
- (2) Ökonomische Bildung wird deshalb *nicht* im Sinne einer vorweggenommenen Berufsausbildung, sondern als ein *integraler Bestandteil von Allgemeinbildung* verstanden. Schüler und Schülerinnen im allgemein bildenden Schulsystem sind mit solchen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensbereitschaften auszustatten, die sie befähigen, sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz auseinander zu setzen, und zwar auf privater, betrieblicher, volks- und weltwirtschaftlicher Ebene.
Um die wirtschaftliche und gesellschaftliche Basis der menschlichen Existenz verstehbar zu machen, sind dabei stets die sozialen, politischen, rechtlichen, technischen und ethischen Dimensionen in den Blick zu nehmen.
- (3) Eine marktwirtschaftliche Ordnung, im Fall der Bundesrepublik Deutschland das „Erfolgsmodell Soziale Marktwirtschaft“, ist wesentlich auf die Akzeptanz der Bürger angewiesen, weil sich aus der Komplexität dieser Wirtschaftsordnung für den Bürger vielfältige Funktionen im Wirtschaftsprozess (horizontal, vertikal) ergeben, die nicht in einem konfliktfreien Verhältnis zueinander stehen (z. B. als Unternehmer, Konsument, Arbeitnehmer, Kapitaleigner, Sparer, Wähler, Verbandsvertreter, Manager, Politiker). Es zeigt sich: „Für ein reibungsarmes Funktionieren der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft ist es unabdingbar, dass ihre grundlegenden Regeln von der großen Mehrheit der Bürger akzeptiert werden“.¹ Die individuelle Position als Bürger kann nur unter Berücksichtigung des wirtschaftlichen Gesamtzusammenhanges relativiert und in Kenntnis der individuellen und kollektiven Interessen anderer Personen, Gruppen und Organisationen unterschieden werden. Ökonomische Bildung lässt sich als eine notwendige geistige Ressource sowohl für das Ver-

¹ Bickenbach, F./Soltwedel, R. (1996): Ordnung, Anreize und Moral, Würzburg: Bergstadt, 21

ständnis als auch für die Weiterentwicklung einer marktwirtschaftlichen Ordnung bezeichnen und verbessert die Lesbarkeit unserer Gesellschaft.

Ökonomische Bildung ermöglicht eine neue Lern- und Leistungsqualität

- (4) Die Forderung zur Etablierung ökonomischer Bildung bezieht sich nicht *allein* auf Inhalte, sondern eröffnet darüber hinaus Perspektiven für eine *neue Qualität des Lernens am Gymnasium*, welche durch die konsequente Verknüpfung von Theorie und Praxis, z. B. durch die Einbeziehung außerschulischer Lernorte im Rahmen aktiver Lehr- und Lernverfahren des Ökonomieunterrichts, erreicht werden kann. Als Beispiele seien die Erkundung eines Unternehmens mit Hilfe konkreter Fragestellungen oder Praktika in Unternehmen angeführt, welche, in den Wirtschaftsunterricht konzeptionell eingebettet, neue Erfahrungen mit der betrieblichen Realität ermöglichen.
- (5) Dem Erwerb von Handlungskompetenz, die Komponenten wie Sach-, Methoden-, Sozial- und Lernkompetenz umfasst, wird im Rahmen eines *handlungsorientierten Methodenkonzepts* Rechnung getragen. Komplexe Methoden des Ökonomieunterrichts, wie z. B. Fallstudie, Expertenbefragung, Planspiel, Projektmethode, sind dabei mit der bewährten Methodik der gymnasialen Oberstufe sinnvoll zu verknüpfen. Dazu gehört auch die Förderung von *fachübergreifenden Qualifikationen* (z. B. Kooperationsfähigkeit, vernetztes Denken, die Beherrschung von Arbeitstechniken), die für die Auseinandersetzung mit und für das Verstehen von ökonomischen Sachverhalten erforderlich sind. Diese können besonders im Rahmen aktiver Lehr- und Lernverfahren des Ökonomieunterrichts, die u. a. das selbstständige Arbeiten sowie Planungs- und Entscheidungsfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen in hohem Maße fördern, entwickelt werden.

Grundannahmen für ein Lernkonzept

- (6) Wesentliche Konsequenzen eines handlungsorientierten Lernkonzeptes für ein Methodenkonzept zur ökonomischen Bildung sind in den folgenden Aspekten zu sehen:
 - a) „Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf Handlungskompetenz. Der Erwerb von Handlungskompetenz beinhaltet zugleich die Vermittlung von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz sowie die Notwendigkeit zum permanenten Umlernen und Weiterlernen.
 - b) Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf die Förderung einer vielseitigen Persönlichkeit und Handlungskompetenz durch die Gestaltung von ganzheitlichen Lernprozessen, die Wissen und Handeln so

miteinander verbinden, daß wertorientiertes und theoriegeleitetes Denken und Handeln in komplexen Situationen entwickelt (gefördert) werden.

- c) Handlungsorientiertes Lernen ist in dreifacher Weise auf Handlung bezogen: Es ist *erstens* theoretisches Lernen, das auf Handeln vorbereitet, *zweitens* ein Lernen durch Handeln und *drittens* kritische und interaktive Reflexion über das Handeln.
- d) Handlungsorientiertes Lernen zielt auf ein Methodenkonzept ab, das darauf ausgerichtet ist, die Schüler zu befähigen, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, neue Situationen zu bewältigen, ihre Lebens- und Umwelt mitzugestalten, lebenslang lernfähig und lernbereit zu bleiben.
- e) Die Realisierung eines handlungsorientierten Lernkonzepts zeichnet sich durch Methodenpluralismus und Pluralität der Lernorte aus, so daß auf allen Stufen an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen Lernprozesse initiiert werden.
- f) Handlungsorientierter Unterricht ist stets verbunden mit der Frage nach den rechten Zielen und dem verantwortlichen Handeln für die Gesamtgesellschaft, den einzelnen und die Umwelt. Das beinhaltet zugleich die Fähigkeit, moralische Konfliktsituationen zu bewältigen.
- g) Handlungsorientierter Unterricht initiiert Lehr- und Lernprozesse, die konsequent aus der Perspektive des Lernenden rekonstruiert sind, d. h. das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellen.
- h) Handlungsorientiertes Lernen setzt auf Lernprozesse, die zunehmend von den Lernenden selbst bzw. autonom gesteuert werden, indem systematisch Planungs-, Arbeits- und Lerntechniken vermittelt werden und offen gestaltbare Medien in Form von Lernmaterialien mit Arbeitsaufträgen und Leitfragen für die Selbstorganisation der Lernprozesse bereitgestellt werden.
- i) Handlungsorientiertes Lernen verlangt Lehrkräfte, die sich in ihrer traditionellen Rolle der Wissensvermittler zurücknehmen und vorrangig die Schüler anleiten, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und Aufgaben zu bewältigen. Sie schaffen Bedingungen, die die Selbstorganisation der Lernenden erst ermöglicht.“²

(7) Der Einsatz *multimedialer Lehr- und Lernmittel* ist im Ökonomieunterricht unumgänglich. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind nicht nur eine Erscheinungsform und Triebkraft für die gegenwärtigen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft und damit notwendiger Inhalt von

² Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999): Methodik des Ökonomieunterrichts, 3. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 88f.

Unterricht, sondern sie liefern gleichzeitig auch die Werkzeuge für die Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen.

- (8) Nicht zuletzt sind die Ziele der ökonomischen Bildung notwendig im *Kontext der Ziele der gymnasialen Oberstufe* zu sehen. Ein entsprechendes Fach hat demnach zur Selbstverwirklichung der Schülerinnen und Schüler in sozialer Verantwortung zur vertieften Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und einer wissenschaftspropädeutische Grundbildung beizutragen. Die *wissenschaftspropädeutische Ausbildung* erfolgt, bezogen auf den Bereich der ökonomischen Bildung, durch
- die Beherrschung von Prinzipien und Formen des selbständigen Arbeitens (z. B. wirtschaftliche Probleme erkennen, analysieren, Lösungsstrategien entwickeln, Ergebnisse darstellen und werten) sowie
 - das Einüben in grundlegende und speziellere wissenschaftliche Denkverfahrens- und Erkenntnisweisen (z. B. Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden der Wirtschaftswissenschaften sowie Verständnis ihrer komplexen Denkformen).

Die Wirtschaftsordnung als Problemzusammenhang

- (9) Bei der Entwicklung des Ziel-Inhaltskonzepts wird von der Wirtschaftsordnung als Problemzusammenhang ausgegangen und nicht von einer miniaturisierten Inhaltsstruktur der Volks- oder Betriebswirtschaftslehre:

Wer die „Grammatik“ einer Gesellschaft verstehen will, in die er über seine Arbeits- und Lebenssituationen untrennbar im Alltag eingebunden ist, muss die Struktur einer Wirtschaftsordnung verstehen, sonst verbleiben die vielfältigen wirtschaftlichen Erscheinungen beziehungslos nebeneinander und behalten einen episodenhaften Charakter. Für Schüler und Schülerinnen muss das organisierende Prinzip erkennbar werden, das ihnen hilft, wirtschaftliche Einzelphänomene einzuordnen, zu beurteilen und zu bewerten.

Das Wissen um zentrale Ordnungsformen und -elemente einer Wirtschaftsordnung gehört deshalb zum unabdingbaren Orientierungswissen, das der Ökonomieunterricht zu vermitteln hat, d. h.: Wer den Charakter der Wirtschaftsordnung nicht versteht, in der er lebt, arbeitet und konsumiert, wählt oder unternehmerisch tätig ist, wird nur unzureichend wirtschaftliche, arbeitsweltliche und politische Sachverhalte beurteilen können. Kein Arbeitnehmer, Konsument, Unternehmer bleibt vom Prozess und dem Ergebnis der Fortentwicklung der Wirtschaftsordnung eines Landes im Spannungsfeld unterschiedlicher ökonomischer, sozialer und politischer Interessen unberührt.

Für den Bürger der Bundesrepublik Deutschland bedeutet dies, dass die Weiterentwicklung der Sozialen Marktwirtschaft nur zu gewährleisten ist, wenn der Kenntnisstand der Bürger zur Konzeption der Sozialen Marktwirt-

schaft und ihren Wesensmerkmalen verbessert wird. In dieser Hinsicht ist das Wissen um die Ordnungsformen und -elemente dieser Wirtschaftsordnung in besonderer Weise hervorzuheben.

Die Schüler und Schülerinnen müssen beispielsweise erkennen, dass es sich bei der Weiterentwicklung der Sozialen Marktwirtschaft um ein stetiges gesellschaftliches Ringen handelt, dessen Auswirkungen sich in der Gesellschaft im Allgemeinen und in den Unternehmen und privaten Haushalten im Besonderen tagtäglich zeigen:

- Parlamente, Parteien und Interessengruppen ringen um Steuervergünstigungen für Familien, Unternehmen, Regionen und Branchen.
- Unternehmensleitungen und Betriebsräte ringen um die sozialverträgliche Gestaltung des Strukturwandels, um neue Arbeitsmarktinstrumente, um die Verbesserung nationaler und internationaler Wettbewerbsfähigkeit ihres Unternehmens, um tatsächliche und vermeintliche soziale Besitzstände.
- Es wird gekämpft um die Ausgestaltung der sozialen Sicherungssysteme im Spannungsfeld von umfassender staatlicher Fürsorge einerseits und privater Selbstverantwortung andererseits.

- (10) Es ist zwingend erforderlich, die Gegenstandsbeschreibung (vgl. Pkt. III) auf die aktuelle Situation einer Wirtschaftsordnung, z. B. der Sozialen Marktwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland, zu beziehen. Das „curriculare Chassis“ für die ökonomische Bildung wird damit in gewisser Weise gegen eine schleichende Dogmatisierung immunisiert.

Mit der Aufhebung der Konkurrenz zwischen marktwirtschaftlichen und zentralverwaltungswirtschaftlichen Systemen erledigt sich die permanente Frage nach der Legitimation einer Wirtschaftsordnung nicht von allein, sie tritt zum Teil nur noch deutlicher hervor und verlangt nach einem geschärften Bewusstsein des Bürgers, immer wieder die Ergebnisse unserer Wirtschaftsordnung nicht nur wirtschaftlich-funktional, sondern auch im Lichte der menschlichen Sinnfrage zu sehen und ihren ethischen Gehalt.

Mit dieser konzeptionellen Vorgehensweise sind fachdidaktisch folgende Vorteile verbunden:

- Die Gegenstandsbeschreibung für ein Kerncurriculum „ökonomische Bildung“ bleibt ein *offenes und dynamisches System* und bildet die konzeptionelle Grundlage für Anpassungen an situative Bedingungen.
- Die Gegenstandsbeschreibung erlaubt es, *ganzheitliche Denkansätze* mit situationsorientierten Analysedimensionen (Konsumenten-, Arbeitnehmer-, Unternehmenssituation, usw.) zu verknüpfen.

III. Ziel-Inhaltskonzept für die ökonomische Bildung

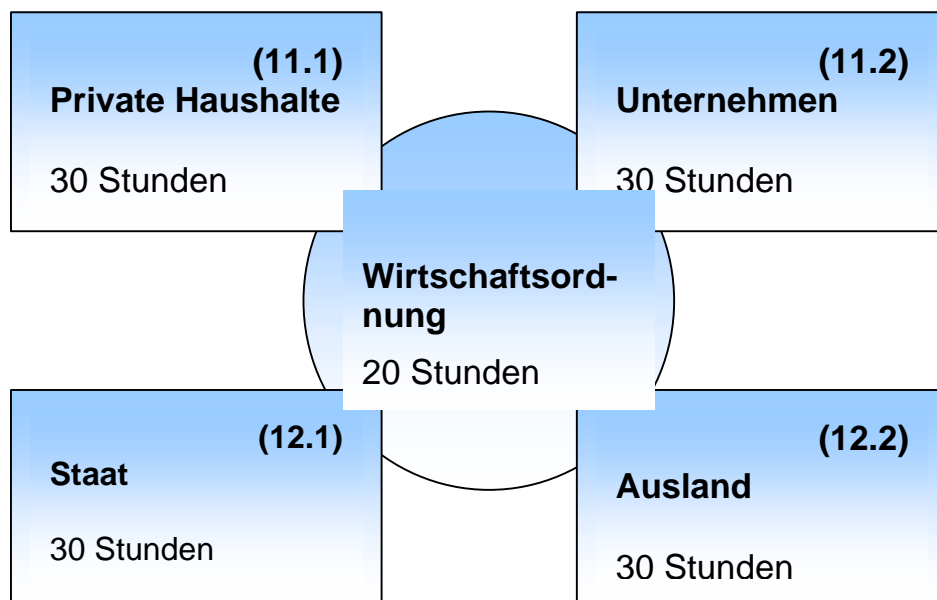
Die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung als Referenzsystem

- (11) Für das Verständnis der im Folgenden dargestellten ökonomischen Inhaltsfelder und das Verhalten der Akteure im Wirtschaftsgeschehen ist die Kenntnis des Regel- und Institutionengefüges einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung erforderlich, d. h. der Regeln und Institutionen (Koordinationsmechanismen, Organisationen, Werte, Normen, Gesetze), die wirtschaftliches Geschehen einer Volkswirtschaft und das Verhalten der einzelnen Akteure bestimmen (vgl. (9)).
- (12) Deshalb geht es nicht nur um das isolierte Verständnis der Funktionen beispielsweise des privaten Haushaltes in einer Volkswirtschaft, sondern gleichzeitig auch um das Verständnis seiner wirtschaftlichen Verknüpfungen zu den anderen Sektoren einer offenen Volkswirtschaft, d. h. zu den Unternehmen, dem Staat und dem Ausland. Ein Ziel-Inhaltskonzept thematisiert nicht nur die Funktion eines einzelnen privaten Haushaltes oder eines einzelnen Unternehmens aus mikroökonomischer Perspektive, sondern auch die entsprechenden volkswirtschaftlichen Aggregate (makroökonomische Perspektive) sowie die Verknüpfung der beiden Ebenen (mesoökonomische Perspektive).

Zentrale Inhaltsfelder

- (13) Den nachfolgenden Inhaltsfeldern kommt eine Schlüsselfunktion für die Entwicklung eines Kerncurriculums zu. Die 140 zur Verfügung stehenden Wochenstunden könnten dabei auf vier Halbjahre mit wöchentlich 2 Stunden nach folgenden Richtwerten verteilt werden:

Abb. 1



Stellung des Inhaltsbereichs „Wirtschaftsordnung“ im Kerncurriculum

- (14) Im Rahmen des Kerncurriculums werden die Schüler und Schülerinnen bei der Beschäftigung mit den Akteuren in einer Volkswirtschaft *durchgängig* mit der Wirtschaftsordnung eines Landes konfrontiert und vertraut gemacht. So ist beispielsweise im Inhaltsbereich „Private Haushalte“ die Auseinandersetzung mit der Eigentumsverfassung angezeigt, während die Auseinandersetzung mit der betrieblichen Ergebnisrechnung im Inhaltsbereich „Unternehmen“ ansteht. Im Rahmen mit der Beschäftigung mit der Funktion des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung ist sodann die Ordnungspolitik Unterrichtsgegenstand.

Für den Fall, dass nicht auf Grundlagenkenntnisse zur Wirtschaftsordnung aus der Sekundarstufe I zurückgegriffen werden kann, ist die vertiefte Auseinandersetzung mit der Funktion und den Aufgaben einer Wirtschaftsordnung im Rahmen eines marktwirtschaftlichen Systems zu einem frühen Zeitpunkt erforderlich.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass vielfältige wirtschaftliche Sachverhalte durch den Inhaltsbereich „Wirtschaftsordnung“ in Beziehung zueinander gesetzt werden. Aus der Bekanntschaft mit einem räumlichen oder zeitlichen Teil des Ganzen kann gelernt werden, richtige Erwartungen bezüglich des Restes zu bilden. Nur durch ein Denken in Ordnungen kann das Denken zur ordnenden Potenz werden, um im Sinne von W. Eucken die Gefahr zu vermeiden, dass immer dann, wenn „punktuell gedacht und entschieden wird, (...) das Denken in Ordnungen verfällt.“³

Ziel-Inhaltskataloge

- (15) Bei der Konstruktion der nachfolgenden Ziel-Inhaltskataloge wurden umfangreiche praktische Erfahrungen in mehreren Gymnasien unterschiedlicher Bundesländer berücksichtigt. (vgl. insbesondere Projekt der Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung 1998ff.: „Wirtschaft in die Schule!“)

Insgesamt geht es um die *generelle Orientierungsfunktion* des Ziel-Inhaltskatalogs und nicht um eine Checkliste, die es im einzelnen abzuarbeiten gilt. Die einzelne Lehrkraft wird

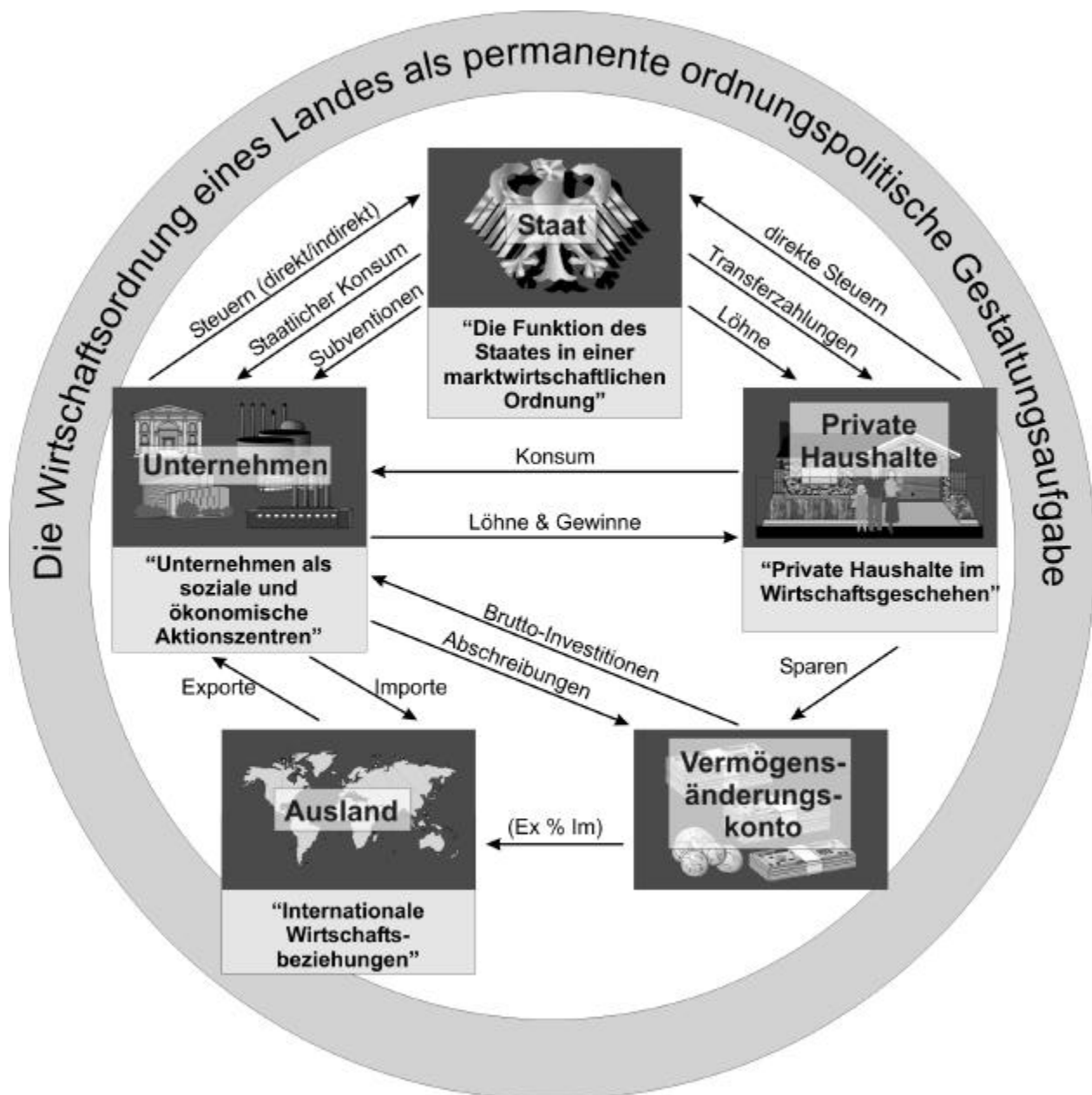
- aus dem Kontext der aktuellen Anwendungsbeispiele,
- aus dem regionalen Bezug der jeweiligen Schule und
- im Hinblick auf die Lerngruppe

zu entscheiden haben, welche Ziele die Grundlage für ihren Wirtschaftsunterricht bilden sollen, um einen mündigen Wirtschaftsbürger heranzubilden.

³ vgl. Pies, I. (1993): Normative Institutionenökonomik, Tübingen: Mohr, 109

Abbildung 2 veranschaulicht die fünf zentralen Inhaltsfelder und ihre Beziehungen zueinander. Nachfolgend werden diese Inhaltsfelder beispielhaft mit Hilfe von Lernzielen und Inhalten konkretisiert.

Abb. 2



Die Wirtschaftsordnung als permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe

Generelles Ziel dieses Inhaltsbereichs ist es, die Bedeutung der Wirtschaftsordnung neben der politischen und der sittlich-kulturellen Ordnung als Teilordnung der Gesellschaftsordnung zur Sicherung der Funktionsfähigkeit des wirtschaftlichen Geschehens zu erfassen. Das ordnungspolitische Verhalten von Regierungen und Parteien wird auf diese Weise durchschaubar. Um die eigene Position als Staatsbürger zu bestimmen und eine aktive Partizipation zu ermöglichen, ist es notwendig, den öffentlichen Diskurs zu verfolgen und zu verstehen.

Die Verdeutlichung der Interdependenz der gesellschaftlichen Subsysteme zählt dabei u. a. ebenso zu den wesentlichen Inhalten dieses Inhaltsbereichs wie die Darstellung der grundsätzlichen Ordnungsformen und -elemente. Die Schüler und Schülerinnen müssen die wesentlichen Aufgaben und Funktionen von Wirtschaftsordnung und -verfassung kennen, damit eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftspolitischen Zielen, aber auch den Problembereichen marktwirtschaftlicher Wirtschaftsordnungen, z. B. im Bereich der Ethik, erst möglich wird. Die Behandlung der historischen Entwicklungsstufen der Sozialen Marktwirtschaft stellt dabei eine wesentliche Grundlage dar.

Die Wirtschaftsordnung als permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe

Lernziele	Inhalte
Die Schüler und Schülerinnen sollen	
1. erkennen, dass die Gesellschaftsordnung eines Landes zur Befriedigung politischer, wirtschaftlicher und soziokultureller Bedürfnisse beitragen soll und die Wirtschaftsordnung als eine Teilordnung der Gesellschaftsordnung zu betrachten ist.	Gesellschaftliche Teilordnungen, z. B.: – politische, – wirtschaftliche, – politisch-rechtliche – sittlich-kulturelle Ordnung
2. erkennen, dass die Wirtschaftsordnung als eine permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe zu begreifen ist.	– Denken in Ordnungen, nicht in Reglementierungen – Marktwirtschaft als rechtsschöpferische Leistung
3. wissen, dass die Wirtschaftsordnung als die Summe der geltenden Normen, Regeln und Institutionen den Handlungsrahmen für das individuelle und staatliche Handeln im Wirtschaftsprozess bildet und generelle Aufgaben zu erfüllen hat.	– Herstellung und Sicherung der Funktionsfähigkeit der Volkswirtschaft – zielgerichtete Koordinierung wirtschaftlicher Aktivitäten – Beitrag zur Verwirklichung gesellschaftspolitischer Grundziele wie Freiheit, Sicherheit, Gerechtigkeit, Wohlstand
4. grundlegende Ordnungsformen und -elemente einer Wirtschaftsordnung kennen.	– Planungs- und Lenkungssystem – Eigentumsverfassung – Preisbildungsmechanismus – betriebliche Ergebnisrechnung – Vergleich von marktwirtschaftlichen und zentralverwaltungswirtschaftlichen Ordnungsformen
5. wissen, dass für die Sicherung der Funktionsfähigkeit von Ordnungsformen sich eine Wirtschaftsverfassung entwickelt hat.	– Wettbewerbsverfassung – Geld- und Finanzverfassung (z. B. zweistufiges Bankensystem) – Rechtsverfassung – funktionsfähige Verwaltung
6. erkennen, dass sich marktwirtschaftliche Systeme mit unterschiedlichen Problembereichen auseinander zu setzen haben.	z. B. steigende Staatsquoten, Aushöhlung des Wettbewerbsprinzips, steigende Konzentration, ökologische Probleme, Arbeitslosigkeit, Verbindung von politischer und wirtschaftlicher Macht
7. erkennen, dass soziale Sicherung und sozialer Ausgleich konstitutive Elemente einer Sozialen Marktwirtschaft sind.	Grundstruktur des Systems der sozialen Sicherung; Ordnungsprinzipien – z. B. Krankenversicherung, Unfallversicherung, Rentenversicherung, Arbeitslosenversicherung und Sozialhilfe, Pflegeversicherung Grundsätze für die Ausgestaltung des Systems der Sozialen Sicherung: – Individualprinzip hat Vorrang vor Sozialprinzip – Versicherungsprinzip hat Vorrang vor Versorgungsprinzip – Subsidiaritätsprinzip hat Vorrang vor Solidaritätsprinzip

8. erkennen, dass der Staat in marktwirtschaftlichen Systemen in vielfacher Weise eingreift und wichtige Handlungsbereiche zu unterscheiden sind.	<ul style="list-style-type: none"> – Ordnungspolitik – Strukturpolitik – Prozesspolitik – unterschiedliche wirtschaftspolitische Konzeptionen (z. B. Angebots-, nachfrageorientierte Konzeptionen)
9. historische Entwicklungsstufen der Sozialen Marktwirtschaft der Bundesrepublik Deutschland kennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Zweiter Weltkrieg - Währungsreform 1948 – Eucken, Röpke, Erhard, Müller-Armack – neue qualitative Phase: Europäische Wettbewerbspolitik, europaweite Politik der Deregulierung und Privatisierung
10. elementare Entscheidungsmechanismen in marktwirtschaftlichen Systemen kennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Markt (Preismechanismus) – Demokratie (Wahlen und Abstimmungen) – Verhandlungen (Gruppenverhandlungen, Tarifverhandlungen) – Bürokratie (Hierarchie)

Der private Haushalt im Wirtschaftsgeschehen

Die Vorbereitung der Schüler und Schülerinnen auf die *Situation als Konsumenten* wird angestrebt durch die exemplarische Auseinandersetzung mit den Bedingungsfaktoren des Verhaltens der Verbraucher und der privaten Haushalte. Die ökonomischen Aktivitäten der Akteure auf Güter- und Faktormärkten sowie die Quellen und Verwendung von Einkommen bilden dabei den Ausgangspunkt. Mit der Analyse der Zusammenhänge des Markt- und Wirtschaftsgeschehens wird in die Funktion der Preisbildung in marktwirtschaftlichen Ordnungen eingeführt. Gleichzeitig muss im Hinblick auf das oben formulierte Ziel die Stellung des jugendlichen Konsumenten im Wirtschaftsgeschehen angemessenen Raum finden. Gerade die Behandlung der Beeinflussbarkeit von Bedürfnissen, beispielsweise durch die Werbung, hilft in diesem Zusammenhang bei der Entwicklung von Handlungsfeldern für ein bewussteres Verbraucherverhalten. Dieser Inhaltsbereich eignet sich ebenfalls, um den Zusammenhang zwischen einer Wirtschaftsordnung und einer Rechtsordnung, z. B. beim Kaufvertrag, deutlich zu machen.

Der private Haushalt im Wirtschaftsgeschehen

Lernziele	Inhalte
Die Schüler und Schülerinnen sollen	
1. wirtschaftliche Grundsachverhalte in Alltagssituationen des privaten Haushaltes identifizieren können und erkennen, welche Stellung und Funktion dieser im Wirtschaftsprozess hat.	<ul style="list-style-type: none"> – Grundsachverhalte: z. B. Knappheitsprinzip, Bedürfnisse, Güter, Produktionsfaktoren, Arbeitsteilung, Tausch, Geld, Opportunitätskosten, Minimum- und Maximumprinzip, ökonomisches Prinzip, Angebot, Nachfrage – Einführung in den einfachen und erweiterten Wirtschaftskreislauf als Analyseinstrument für wirtschaftliche Sachverhalte
2. erkennen, dass eine Betrachtung des privaten Haushalts auf verschiedenen Ebenen erfolgen kann und dass private Haushalte Nachfrager und Anbieter von Produktionsfaktoren sind.	<ul style="list-style-type: none"> – Privater Haushalt als ökonomische, organisatorische und soziale Einheit – mikro- und makroökonomische, mikro- und makrosoziale Analysedimensionen – Private Haushalte als Anbieter und Nachfrager von Arbeitskraft, Kapital und Boden
3. Einkommensquellen der privaten Haushalte unterscheiden können.	<p>Einkommen aus</p> <ul style="list-style-type: none"> – unselbständiger Tätigkeit – Unternehmertätigkeit – Vermögen – Transferzahlungen
4. wichtige Einflussfaktoren auf die Nachfrage der privaten Haushalte nach Sachgütern und Dienstleistungen erkennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Preis des Gutes – Einkommen des Haushaltes, – Präferenzen – Einfluss von Bezugsgruppen, Meinungsführern
5. wesentliche Verwendungsbereiche für das Einkommen unterscheiden können.	<ul style="list-style-type: none"> – Ausgaben für den privaten Verbrauch – Ersparnis – Geldanlageformen (z. B. Sparbriefe, börsennotierte Aktien, Investmentfonds) – Übertragungen (z. B. Pflichtbeiträge zur Sozialversicherung)
6. den Begriff des Marktes definieren und die Bildung des Marktpreises erklären können.	<ul style="list-style-type: none"> – verschiedene Marktformen – Angebot, Nachfrage und Marktpreisbildung – Märkte als Orte des Übergangs von Eigentums- und Verfügungsrechten
7. wesentliche Aufgaben des Geldes, des Bankensystems und des Kapitalmarktes in einer marktwirtschaftlichen Ordnung kennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Funktionen des Geldes: Recheneinheit, Tauschmittel, Wertaufbewahrung – Aufgaben des Bankensystems: Größen-, Fristen-, Risikotransformation, Herstellung von Markttransparenz – Börse
8. erkennen, dass ökonomische Entscheidungsprobleme privater Haushalte aus mehreren Elementen bestehen und dass die Interessen der privaten Haushalte und Unternehmen konfliktuell aufeinander stoßen können.	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungsmöglichkeiten oder Alternativen – Kriterien für die Bewertung von Alternativen (Präferenzen, Nutzenfunktion) – Nutzenmaxime als wirtschaftliches Ziel, Nutzenvorstellungen der Verbraucher und Gewinninteressen von Unternehmen
9. den Zusammenhang zwischen Konsum und rechtlichen Aspekten erkennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Grundlagen des Vertragsrechts (z. B. Kaufvertrag, Geschäftsfähigkeit, Rechtsfähigkeit) – Verbraucherrecht

Unternehmen als soziale und ökonomische Aktionszentren

Die Vorbereitung der Schüler und Schülerinnen auf die *Situation als künftige Erwerbstätige* ist durch die Auseinandersetzung mit betrieblichen Grundsachverhalten und entsprechenden Problembereichen sicherzustellen. Hauptziel dieses Inhaltsfeldes ist es, das Unternehmen als wesentlichen Akteur Wirtschaftsprozess sowohl in seiner Binnenstruktur als auch hinsichtlich seiner Stellung in der Volkswirtschaft zu erfassen. Gleichzeitig muss deutlich werden, dass sich die moderne Berufs- und Arbeitswelt im Zuge der derzeit zu verzeichnenden technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen rasanten Wandlungsprozessen ausgesetzt sieht, auf die sich die Schüler und Schülerinnen einzustellen haben. Insbesondere die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien stellen Anforderungen an die Beschäftigten hinsichtlich ihrer Ausbildung.

Unternehmen treten als Produzenten von Sachgütern und Dienstleistungen auf und stellen sich als ökonomische, soziale, technische und organisatorische Systeme dar. Die Grundlage für die Behandlung der Aufgaben und Funktionen von Unternehmen im Wirtschaftsgeschehen bildet die Vermittlung der betrieblichen Grundfunktionen Beschaffung, Produktion und Absatz in Verbindung mit der Ermittlung unternehmerischer Zielsetzungen. Die Auseinandersetzung mit der Funktion des Unternehmertums und der beruflichen Selbständigkeit soll gleichzeitig die Entwicklung des Entrepreneurship-Denkens bei den Schülern und Schülerinnen fördern. Darüber hinaus müssen zu den wesentlichen Inhalten u. a. die Organisation des Binnenbereichs, der zwischenbetrieblichen Kooperationen sowie der wettbewerblichen Beziehungen, die strukturpolitische Bedeutung von Unternehmen aber auch das Verhältnis von Ökonomie und Ökologie im unternehmerischen Zusammenhang unter umweltpolitischen Gesichtspunkten - stets im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen - gezählt werden.

Unternehmen als soziale und ökonomische Aktionszentren

Lernziele	Inhalte
Die Schüler und Schülerinnen sollen...	
1. Unternehmen und private Haushalte als Träger des arbeitsteiligen Wirtschaftsprozesses in einer marktwirtschaftlichen Ordnung kennen lernen.	<ul style="list-style-type: none"> – Stellung von privaten Haushalten und Unternehmen im Wirtschaftskreislauf – monetäre und reale Beziehungen zwischen privaten Haushalten und Unternehmen
2. den Betrieb als ein technisches, wirtschaftliches und soziales System unterscheiden können.	<ul style="list-style-type: none"> – technische, – wirtschaftliche und – soziale Dimensionen
3. erkennen, dass sich betriebliches Geschehen im Rahmen einer Wirtschafts- und Rechtsordnung vollzieht.	<ul style="list-style-type: none"> – Rechtsordnung und Wirtschaftsverfassung – Unternehmensverfassung – Rechtsformen und Einflussfaktoren auf ihre Wahl
4. erkennen, dass sich die Berufs- und Arbeitswelt insbesondere durch den Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien dynamisch verändert.	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – Anforderungen an Beschäftigte – mögliche Konsequenzen für Studien- und Berufswahl
5. die betrieblichen Grundfunktionen kennen und sich mit wesentlichen Zielen eines Unternehmens auseinandersetzen.	<ul style="list-style-type: none"> – Beschaffung, Produktion, Absatz/Marketing, Personal, Finanzierung, – Zielsysteme eines Unternehmens: z. B. wirtschaftliche, ökologische, soziale
6. wesentliche Einflussfaktoren auf das Zielsystem einer Unternehmung sowie wichtige betriebliche Kennziffern kennen lernen.	<ul style="list-style-type: none"> – Einflussfaktoren: z. B. Ansprüche unterschiedlicher Gruppen, Unternehmenskultur, gesellschaftliches Umfeld – betriebliche Kennzahlen: Produktivität, Wirtschaftlichkeit, Rentabilität, Liquidität
7. die Funktion und wesentliche Formen der Organisation von Unternehmen kennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Aufbau- und Ablauforganisation von Unternehmen
8. wissen, dass Unternehmen langfristige Entscheidungen zu treffen haben und dass unternehmerische Ziele nur zu realisieren sind, wenn die vielfältigen Tätigkeiten im Wirtschaftsprozess eines Unternehmens zielgerichtet und koordiniert ablaufen.	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – Standort- und Rechtsformentscheidungen – Eingliederung in Unternehmensverbindungen (z. B. Fusionen, Kooperationen national und international) – Aufgaben des Managements: z. B. planen, kontrollieren, organisieren, führen – Unternehmensentwicklung, Unternehmensgestaltung – Unternehmensfinanzierung und Kapitalmarkt
9. erkennen, welche Funktionen das Unternehmertum und die berufliche Selbstständigkeit in einer marktwirtschaftlichen Ordnung haben.	<ul style="list-style-type: none"> – Anbieter von Arbeitsplätzen, Verantwortung für das Gemeinwesen – Existenzgründungen: Chancen und Herausforderungen – Gründe und Voraussetzungen für berufliche Selbstständigkeit (z. B. qualifikatorische, finanzielle)

<p>10. wissen, dass die Arbeitsbeziehungen alle Regelungen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern umfassen, die in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen angesiedelt sind.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsorganisation, Arbeitssicherheit, Arbeitsbedingungen – Entgelt- und Anreizsysteme für Beschäftigte – betriebliche Entgeltpolitik
<p>11. den Prozess der Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft und die damit verbundenen Einflussfaktoren auf unternehmerisches Handeln erkennen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Einflussfaktoren: z. B. digitale Revolution, die Verbreitung von Innovationen und Vernetzung der Wirtschaft, Liberalisierung und Deregulierung von Märkten, neue Qualifikationsanforderungen an Beschäftigte, veränderte Arbeitsformen, Konsequenzen für die Ausbildung

Die Funktion des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung

Die Vorbereitung auf die *Situation als Wirtschaftsbürger* beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Funktion des Staates im Wirtschaftsprozess eines Landes sowie den wirtschaftspolitischen Maßnahmen. Dabei ist deutlich zu machen, dass der Staat über die Entwicklung der Wirtschaftsverfassung und -ordnung Rahmenbedingungen für wirtschaftliche Prozesse schafft und mit seinen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Maßnahmen auf das Leben am Arbeitsplatz, in der Familie, in der Freizeit, in der Gemeinde, usw. einwirkt. Für die Analyse dieser Zusammenhänge sind nicht nur einzel-, sondern auch gesamtwirtschaftliche Kenntnisse und Einsichten erforderlich.

Um die Ziele und Handlungsfelder staatlicher Wirtschaftspolitik erfassen zu können, müssen Schüler und Schülerinnen u. a. über Kenntnisse der Bestandteile wirtschaftlicher Grundkonzeptionen sowie die im Rahmen einer Sozialen Marktwirtschaft zur Verfügung stehenden staatlichen Instrumente und Mittel verfügen. Erst auf dieser Grundlage ist es möglich, den Umgang des Staates mit den Interessen der verschiedenen Akteure und den oftmals daraus resultierenden Konflikten, z. B. um Wachstum und Wohlstand oder das Verhältnis von Ökonomie und Ökologie, zu verstehen und auftretende Funktionsprobleme der Sozialen Marktwirtschaft zu ermitteln. Dabei müssen neben Phänomenen des Marktversagens (z. B. bei Wachstumsbeschränkungen, öffentlichen Gütern, externen Effekten) in gleicher Weise die Erscheinungsformen des Staatsversagens (z. B. falsche Anreizsysteme, politischer Druck und Wahlentscheidungen, Regulierungskosten) deutlich werden.

Die Funktion des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung

Lernziele	Inhalte
Die Schüler und Schülerinnen sollen	
1. den Sektor Staat von den anderen Sektoren des Wirtschaftskreislaufs abgrenzen und wesentliche Finanzströme zwischen diesen erläutern können.	<ul style="list-style-type: none"> – Haushalte der Gebietskörperschaften und der Sozialversicherungen – Einnahmenseite: direkte und indirekte Steuern, Beiträge zur Sozialversicherung, staatliche Kreditaufnahme – Ausgabenseite: Subventionen, Transferzahlungen, Staatskonsum
2. Grenzen des Koordinationsmechanismus Markt („Marktversagen“) erkennen und wissen, dass staatliche Interventionen nicht nur Antworten auf durch den Marktmechanismus hervorgerufene Problemlagen darstellen, sondern nicht selten selbst Ursache und Bestandteil von Fehlentwicklungen sind („Staatsversagen“).	<p>Marktversagen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Problematik „öffentliche Güter“ – externe Effekte – Wettbewerbsbeschränkungen – ungleiche Chancenverteilung <p>Staatsversagen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – falsche Anreizsysteme – marktinkonforme staatliche Eingriffe – Erhaltungssubventionen – politischer Druck und politisches Entscheidungsverhalten
3. zentrale Ziele des Staates in marktwirtschaftlichen Ordnungen ableiten können.	– allokative, distributive, stabilisierende Funktionen
4. wesentliche Handlungsfelder und konzeptionelle Ansätze der Wirtschaftspolitik kennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Ordnungspolitik (z. B. Gestaltung und Sicherung der Wettbewerbs-, Sozial-, Geldordnung, Finanzverfassung) – Strukturpolitik (z. B. Regional-, Verkehrs-, Forschungs- und Bildungspolitik) – Prozesspolitik (z. B. Geld- und Währungspolitik, Fiskalpolitik, Konjunkturpolitik) – nachfrage-, angebotsorientierte wirtschaftspolitische Konzeptionen
5. erkennen, dass sich Ausmaß und Richtung staatlichen Handelns nicht nur in den Stromgrößen der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, sondern auch in der Dichte gesetzlicher und administrativer Regulierungen niederschlagen.	<ul style="list-style-type: none"> – Staatsquote, volkswirtschaftliche Steuerquote, volkswirtschaftliche Abgabenquote – Regulierungsdichte durch Gesetze, Richtlinien, Verordnungen, Erlasse, Satzungen, Normen
6. wissen, dass „Staat“ keine einheitliche Größe darstellt, sondern sich aus einer Vielzahl legislativer und exekutiver Instanzen auf verschiedenen Entscheidungs- und Handlungsebenen und mit durchaus divergierenden Interessen zusammensetzt.	<ul style="list-style-type: none"> – legislative Entscheidungsgremien der Gebietskörperschaften – primäre exekutive Instanzen auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene – legislative und exekutive Instanzen der EU und ihr Einfluss auf nationalstaatliches Handeln – Interessenkonflikte der politischen Instanzen
7. die herausragende Bedeutung der Interessenverbände unter den Beeinflussungskräften realisieren, die auf allen Ebenen und in allen Politikbereichen auf den wirtschaftspolitischen Meinungsbildungs-, Entscheidungs- und Handlungsprozess einwirken.	<ul style="list-style-type: none"> – Verbände der Arbeitgeber und Produzenten, der Arbeitnehmer und Konsumenten sowie deren Funktionen – Fach-, Branchen-, Industrie-, Dachverbände – Formen der Einflussnahme und Mitwirkungsmöglichkeiten
8. die Elemente einer wirtschaftspolitischen Gesamtkonzeption kennen und mit ihrer Hilfe historische und gegenwärtige wirtschaftspolitische Konzeptionen analysieren können.	<ul style="list-style-type: none"> – Lageanalyse, Zielanalyse, Ordnungsanalyse, Instrumentenanalyse – wirtschaftspolitische Gesamtkonzeptionen in historischer Genese, z. B. Merkantilismus, klassischer Liberalismus, Ordoliberalismus/Soziale Marktwirtschaft

Internationale Wirtschaftsbeziehungen

Grundlegende Kenntnisse über internationale Wirtschaftsbeziehungen sind nicht nur für das Verständnis der nationalen Volkswirtschaft erforderlich, sondern gewährleisten notwendige Einsichten in die zunehmende Vernetzung und Verflochtenheit der weltwirtschaftlichen Aktivitäten.

Neben der - empirisch unterfütterten - Darstellung der internationalen Arbeitsteilung steht vor allem die Ermittlung der Gründe und Erklärungsansätze für internationale Wirtschaftsbeziehungen im Vordergrund, wobei die Leitbilder internationalen Handels und dessen konkrete Regelungen und Institutionen eine wesentliche Rolle spielen. Gerade bei der Behandlung der Europäischen Union ist dabei die Entwicklung verschiedener wirtschaftlicher Integrationsstufen von besonderer Relevanz. Auftretende Störungen und Konfliktfelder, beispielsweise im Rahmen der Globalisierung, aber auch im Zusammenhang mit den Transformationsprozessen in Mittel- und Osteuropa, können von Schülern und Schülerinnen im Anschluss besser verstanden werden.

Internationale Wirtschaftsbeziehungen

Lernziele	Inhalte
Die Schüler und Schülerinnen sollen	
1. den Sektor Ausland im Wirtschaftskreislauf einordnen können und wesentliche Auswirkungen auf das Nationaleinkommen erkennen.	– Wirtschaftskreislauf bei offener Volkswirtschaft
2. die Struktur und den Umfang der Ex- und Importbeziehungen der Bundesrepublik Deutschland und ihre Stellung im Welthandel erkennen.	– Ex-Importsituation der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich – Struktur einer Zahlungsbilanz
3. wesentliche Bestimmungsgründe des internationalen Handels identifizieren und erklären können.	– Nicht-Verfügbarkeit der Produktionsfaktoren Natur, Arbeit, Kapital – absolute und komparative Kostenunterschiede
4. die wichtigsten Unterschiede zwischen nationalem und internationalem Handel erkennen.	– unterschiedliche wirtschaftliche, rechtliche, politische und soziokulturelle Ordnungen
5. Ursachen und Erscheinungsformen der Globalisierung der Wirtschaft kennen.	– ökonomische, – politisch-rechtliche, – soziokulturelle und – technologische Bestimmungsfaktoren
6. Grundelemente einer Weltwirtschaftsordnung zur Regelung der Sachgüter-, Dienstleistungs- und Finanzströme sowie die wesentlichen Institutionen und ihre Aufgaben kennen.	– Welthandelsordnung, Weltwährungsordnung – z. B. WTO, GATT, IWF – Problembereich: Entkopplung von Finanz- und Warenmärkten
7. unterschiedliche wirtschaftliche Integrationsstufen kennen.	– Zollunion – Freihandel – Gemeinsamer Markt – Wirtschafts- und Währungsunion (Europäische Union)
8. Herausforderungen des europäischen Integrationsprozesses kennen.	– Strukturreformen (Entscheidungsverfahren, Prinzip Föderalismus, Prinzip europäische Währung) – EU-Erweiterung, u. a. durch ehemals zentralverwaltungswirtschaftliche Volkswirtschaften
9. Ansatzpunkte internationaler Wirtschaftspolitik kennen.	– außenwirtschaftspolitische Leitbilder: Freihandel, Protektionismus – Instrumente: preis-, mengen-, währungs-, integrations- und entwicklungspolitische Maßnahmen
10. Problembereiche der Weltwirtschaft erkennen.	– Tarifäre und nicht-tarifäre Handelshemmnisse – globale ökologische Probleme – Arbeitskräftewanderungen – Armutsproblematik
11. erkennen, dass die Komplexität der weltwirtschaftlichen Beziehungen es erforderlich macht, nach Formen internationaler Kooperation zu suchen.	– Global Governance: Beteiligung verschiedener politischer Ebenen sowie staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen (NGO) – Vernetzung von Akteuren

IV. Schlussbemerkungen

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Etablierung der ökonomischen Bildung im allgemein bildenden Schulsystem in entscheidendem Maße davon abhängt, inwieweit es gelingt, Lehrerinnen und Lehrer für diesen Bereich zu qualifizieren.

Es gibt in der Regel keine für den Bereich Wirtschaft qualifizierten Lehrkräfte am Gymnasium, sondern Lehrkräfte mit Teilqualifikationen für Wirtschaft, die im Zusammenhang mit dem Studium anderer Fächer wie z. B. Sozialkunde, politische Bildung erworben wurden. Darüber hinaus ist die ökonomische Bildung in vielen Bundesländern der Bereich mit den höchsten Anteilen gänzlich fachfremd Unterrichtender.

Da die Reputation eines Faches immer auch von der Reputation derjenigen abhängig ist, die das Fach unterrichten, macht die Etablierung ökonomischer Bildung in den Schulen somit Qualifizierungskonzepte für Lehrkräfte erforderlich. Zu diesem Zweck sind geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer einzurichten und durchzuführen. Neben Weiterbildungsmaßnahmen müssen vor allem grundständige Studienangebote bereitgestellt werden. An den Universitäten sind daher entsprechende Lehramtsstudiengänge für das Fach Wirtschaft in der Sekundarstufe I und II zu implementieren.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnen auch die Möglichkeit für die Etablierung internetbasierter Studiengänge zur ökonomischen Bildung.

V. Literaturempfehlungen

- Bertelsmann Stiftung (1998): „Wirtschaft in die Schule!“, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999): Methodik des Ökonomieunterrichts, Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, 3. vollst. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Kaminski, H. (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium: Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts, Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand
- Kaminski, H. (Hg.) (1999): Ökonomische Bildung für die Schule: politische Rahmenbedingungen und praktische Realisierungsmöglichkeiten, Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Rosen, R. von (Hg.) (1999): Memorandum zur ökonomischen Bildung - Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen, Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e. V., 2. Aufl., Frankfurt a. M.
- Schlösser, H. J./Weber, B. (1999): Wirtschaft in der Schule, eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien, inklusive CD-ROM hg. v. Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung/Ludwig-Erhard-Stiftung (1999), Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Weber, B. (2000): Die Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerbildung – Eine Analyse der ökonomisch relevanten Studienfächer für Lehrämter des allgemeinen Schulwesens, hg. v. Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung/Ludwig-Erhard-Stiftung (2000), Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Kontakt IÖB

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Ökonomische Bildung

26111 Oldenburg

Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Kaminski

Tel.: 0441-798-2638

Fax: 0441-798-2970

kaminski@uni-oldenburg.de

www.ioeb.uni-oldenburg.de

Gesprächskreis „Schule und Wirtschaft“ (Mitglieder)

Leitung:

Dr. Annette Schavan, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport, Neues Schloss, Schlossplatz 4, 70173 Stuttgart

Dr. Christoph Bergner, MdL, Vorsitzender der CDU-Fraktion im Landtag von Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Beate Blechinger, MdL, Vorsitzende der CDU-Fraktion im Landtag von Brandenburg, Potsdam

Christoph Böhr, MdL, Vorsitzender der CDU-Fraktion im Landtag von Rheinland-Pfalz, Mainz

Prof. Dr. Wilhelm Bürklin, Geschäftsführer Wirtschaft und Gesellschaft beim Bundesverband Deutscher Banken, Berlin

Dr. Karl-Josef Burkard, Leiter Altes Gymnasium, Oldenburg

Dr. Uwe Christiansen, Geschäftsführer Arbeitsgemeinschaft norddeutscher Industrie- und Handelskammern, Hamburg

Georg Fell, Geschäftsführer Bund Katholischer Unternehmer, Köln

Dr. Jörg Feuchthofen, Referent Bildung Deutscher Industrie- und Handelstag, Bonn

Carola Hartfelder, Bildungspolitische Sprecherin der CDU-Fraktion im Landtag von Brandenburg, Potsdam

Martin Kayenburg, MdL, Vorsitzender der CDU-Fraktion im Landtag von Schleswig-Holstein, Kiel

Ulrike Lexis, Projektleiterin Bereich Wirtschaft der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Anke Papke, Abteilungsdirektorin Wirtschaft und Gesellschaft beim Bundesverband Deutscher Banken, Berlin

Dr. Ludwig Reichart, Abteilungsleiter BMW AG, München

Cerstin Richter-Kotowski, Jugendpolitische Sprecherin im Ausschuß Jugend, Familie, Schule und Sport, Abgeordnetenhaus Berlin

Dr. Peter Riedner, Leiter des Gymnasiums München/Moosach, München

Prof. Dr. Rüdiger von Rosen, geschäftsführendes Mitglied des Vorstands des Deutschen Aktieninstituts e.V., Frankfurt a.M.

Dr. Matthias Rößler, MdL, Staatsminister für Kultus des Landes Sachsen, Dresden

Bernhard Recker, MdL, stv. Vorsitzender der CDU-Fraktion im Landtag Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Prof. Dr. Winfried Schlaffke, stv. Direktor des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln

Christine Schönefeld, Leiterin des Käthe-Kollwitz-Gymnasiums, Halberstadt

Jürgen Schreier, MdL, Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, Saarbrücken

Ingrid Sehrbrock, Mitglied des Bundesvorstandes des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Berlin

Wolf-Jürgen Thormann, Mitglied des Vorstandes der Oldenburgischen Landesbank, Oldenburg

Karin Wolff, MdL, Ministerin für Kultus des Landes Hessen, Wiesbaden

Dr. Horst Friedrich Wünsche, Geschäftsführer der Ludwig-Erhard-Stiftung e.V., Bonn

Das Curriculum wurde von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Hans Kaminski vorbereitet; die Mitwirkenden der AG waren:

Katrin Eggert, Institut für Ökonomische Bildung, MA Michael Koch, Institut für Ökonomische Bildung, Dr. Bernd Hübinger, Konrad-Adenauer-Stiftung, Jörg Feuchthofen, Deutscher Industrie- und Handelstag, Ulrike Lexis, Bertelsmann Stiftung, Dr. Karl-Josef Burkard, Altes Gymnasium Oldenburg, Christine Schönefeld, Käthe-Kollwitz-Gymnasium Halberstadt

Zusammenfassung der Reaktionen auf das Kerncurriculum ökonomische Bildung

Bernd Hübinger

Unmittelbar nach seiner Fertigstellung wurde das *Kerncurriculum Ökonomische Bildung* in einer größeren Mailing-Aktion mit nachstehendem Anschreiben an Rundfunkanstalten, große Unternehmen, Gewerkschaften und Wirtschaftsverbände verschickt. Die Adressaten wurden gebeten, der Konrad-Adenauer-Stiftung ihre Meinung zu der Publikation mitzuteilen. Nach inhaltlichen Schwerpunkten geordnet sind die Reaktionen in einer Übersicht zusammengefasst worden.

Anschreiben:

Anrede,

unsere Welt wird immer komplizierter, unser Leben immer stärker von wirtschaftlichen Abläufen und Entscheidungen geprägt. Wer also morgen den mündigen, und das heißt: auch den eigenverantwortlich handelnden Wirtschaftsbürger haben will, muss heute etwas dafür tun. Die Vermittlung soliden ökonomischen Wissens in den Schulen kann in diesem Zusammenhang einen entscheidenden Beitrag leisten.

Aus diesem Grund hat die Konrad-Adenauer-Stiftung die Initiative „Schule und Wirtschaft“ ins Leben gerufen. Ziel es ist, ökonomischem Grundwissen, zu dem auch und gerade die „Grammatik“ der Sozialen Marktwirtschaft gehört, mehr Gewicht in den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen zukommen zu lassen. Hierbei geht es nicht darum, eine Berufsausbildung vorwegzunehmen, sondern ökonomische Bildung als Kernbestandteil von Allgemeinbildung zu begreifen und zu behandeln.

Als ersten konkreten Schritt hat eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Frau Ministerin Dr. Schavan ein Kerncurriculum Ökonomische Bildung entworfen, das sich als eine detaillierte und klar strukturierte Vorlage für ein eigenes Fach Ökonomie in der Sekundarstufe II versteht. Es bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, über zwei Jahre wöchentlich mindestens zwei Stunden Wirtschaftsunterricht zu erhalten.

Wir sind sehr an Ihrer Meinung zu diesem Themenbereich insgesamt und vor allem zu diesem Curriculum interessiert. Schon jetzt möchte ich darauf hinweisen, dass wir uns auf einem Kongress am 24. November in Düsseldorf auch öffentlichkeitswirksam mit dem Thema befassen werden. Gerne würden wir Ihre Stellungnahme dazu einbeziehen.

Mit freundlichen Grüßen

Wilhelm Staudacher
Generalsekretär

Auf die Mailing-Aktion der Konrad-Adenauer-Stiftung vom 19. Oktober 2000 haben rund 50 Adressaten geantwortet. Die Antworten waren – mit einer einzigen Ausnahme – positiv und ermunterten dazu, das Thema „Schule und Wirtschaft“ weiter zu verfolgen. Kursorisch lassen sich die Antworten wie folgt zusammenfassen:

Mit der Aufhebung der Konkurrenz zwischen marktwirtschaftlichen und zentralverwaltungswirtschaftlichen Systemen in Praxis und Theorie ist die Frage nach der Legitimation einer Wirtschaftsordnung nicht erledigt. Die Akzeptanz unserer marktwirtschaftlichen Ordnung hängt davon ab, wie weit es gelingt, das Wissen um ethische Grundlagen und Funktionsweise dieser Ordnung zu fördern. Im Zeitalter der Globalisierung und Informationsgesellschaft müssen wir unsere Kinder zu mündigen Staatsbürgern und damit auch zu verantwortungsvollen Wirtschaftsbürgern erziehen. Die Wirtschafts- und Arbeitswelt spielt eine immer wichtigere Rolle in unserem Gemeinwesen, die internationalen Verflechtungen von Unternehmen und Staaten gestalten sich immer enger und wirtschaftsbezogene Berichterstattung verliert ohne ökonomisches Grundverständnis ihren Wert. Ökonomisches Basiswissen ist aber auch Voraussetzung, um aktuellen Reformbedarf zu erkennen und entsprechend zu handeln. Angesichts dieser Tatsachen ist es erschreckend, dass die in das Berufsleben strebenden Jugendlichen keine Vorstellung mehr von der Sozialen Marktwirtschaft und ihrer Bedeutung für die eigene Zukunft haben.

Da es bereits eine Vielzahl von Memoranden und Grundsatzforderungen zur Verstärkung und Verbesserung wirtschaftsbezogenen Unterrichts gibt, wird die Initiative der Konrad-Adenauer-Stiftung besonders begrüßt und das Kerncurriculum als konkreter Fortschritt bei der Umsetzung dieser Forderungen gewertet.

Die meisten Antworten haben ihr grundsätzliches Lob mit Anregungen und Hinweisen für die weitere Arbeit verknüpft. Diese beziehen sich überwiegend auf Inhalt und Didaktik. So wird vorgeschlagen, den Wirtschaftsunterricht nicht nur in der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) anzubieten, sondern auch in der Sekundarstufe I, also in Hauptschulen, Realschulen und in Gymnasien unterhalb der Oberstufe. Ferner werden wichtige Hinweise gegeben auf bestehende Defizite in der Lehreraus- und -fortbildung. Daneben finden aber auch praktische Schwierigkeiten bei der Einbringung des neuen Fachs in die bestehenden Stundentafeln Erwähnung. Schließlich unterstellen manche Antworten grundsätzlichen Unwillen auf Seiten der Politik, sich den technisch-bürokratischen Schwierigkeiten, die mit einer stärkeren Betonung ökonomischer Wissensvermittlung verbunden sind, zu stellen.

Anregungen zum Inhalt im einzelnen:

Gegenüberstellung von Marktwirtschaft und Planwirtschaft

Eine Gegenüberstellung von Marktwirtschaft und Planwirtschaft wird zum Verständnis der Sozialen Marktwirtschaft als unerlässlich angesehen. Denn mit dem Niedergang der Zentralplanwirtschaft sei es keineswegs hinfällig geworden, die Vorzüge und Funktionsweisen der Marktwirtschaft zu artikulieren. Gerade jetzt, d.h. ohne den direkten und zeitnahen Systemvergleich, komme es darauf an, die Vorteile des dezentralen und auf Privateigentum beruhenden Wirtschaften klar darzustellen. Dies könne durch die Darstellung der realen Fehler der sozialistischen Planwirtschaftler geschehen. Wegen der Divergenz zwischen der ursprünglichen Definition und dem heutigen Verständnis von sozialer Marktwirtschaft dürfe auch die Diskussion um diesen Begriff nicht fehlen. Zudem sollte bei einer Abgabenquote von ca. 50% und somit einer Tendenz zur Staatswirtschaft, das Spannungsverhältnis zwischen Markt und Staat deutlicher hervorgehoben werden. Besondere Aufmerksamkeit solle auch den Wechselwirkungen zwischen Demokratie und Marktwirtschaft zukommen.

Angeregt wird ferner, den Wirtschaftsunterricht möglichst auf konkrete und aktuelle Wirtschaftsordnungen zu beziehen, um ihn gegen schleichenden Dogmatismus immun zu machen. Für die Ziele, die mit einem solchen Unterrichtsfach verfolgt werden, ist es nach Auffassung eines Adressaten entscheidend, dass die zu vermittelnden Inhalte glaubwürdig sind und allgemein akzeptiert werden. Niemandem – auch der Wirtschaft nicht – sei mit idealisierenden, abstrakten Modellbetrachtungen gedient, bei denen die Schüler schon nach kurzem Nachdenken erhebliche Differenzen zum alltäglich erlebten Wirtschaftsgeschehen feststellen können. Auch das allseits akzeptierte Modell der Sozialen Marktwirtschaft sei – in Abwandlung eines bekannten Wortes über die Demokratie – ein in vieler Hinsicht schlechtes und unvollkommenes, jedoch das beste, das es gebe. Bei einer ehrlichen Darstellung der Sozialen Marktwirtschaft könne deshalb nicht darauf verzichtet werden, die mitunter unsozialen, irrationalen, zerstörerischen Seiten der Sozialen Marktwirtschaft aufzuzeigen und auch die hässlichen Wege zu benennen, auf denen sie sich manchmal bewege. Nur so könne man Akzeptanz finden für Unternehmen, die sich in einem Umfeld bewegen müssten, dass sie oft nicht verändern könnten und dem sie sich bei Strafe des eigenen Untergangs in gewissem Umfang anpassen müssten.

Nachhaltigkeit

Notwendig sei es, den Schülern das immer dringlichere Problem der Nachhaltigkeit näher zu bringen, d.h. die Ressourcen so zu nutzen, dass auch künftige Generationen ihr Auskommen auf der Erde haben. Nachhaltigkeit sollte das Handeln sowohl der privaten Haushalte und Unternehmen in Bezug auf die Umwelt auszeichnen, als auch das Handeln des Staates in Bezug auf die Organisation und Steuerung der öffentlichen Finanzen und der Sozialversicherungssysteme bestimmen. Das Thema sollte im Vorwort Erwähnung finden und dann in allen Inhaltsfeldern behandelt werden, nicht zuletzt im Zusammenhang mit Daseinsvorsorge und Risikobewältigung in der Marktwirtschaft. Die Marktwirtschaft sei zwar die denkbar beste Wirtschaftsordnung, sie sei aber nicht von sich aus nachhaltig im Sinne der Erhaltung der Lebensgrundlagen (Abkommen von Rio); ihre manchmal unsozialen, irrationalen, zerstörerischen Seiten dürften nicht verschwiegen werden.

Globalisierung

Die zunehmend globaler werdende Praxis der Unternehmen lege es nahe, internationale Aspekte stärker zu berücksichtigen. Die Entstehung globaler Märkte und Unternehmen werde massive Herausforderungen an die Ökonomie und ihre nationale Organisation mit sich bringen. So sähen sich die Nationalstaaten mit einem Machtverlust auf wirtschaftspolitischem Sektor konfrontiert, der unmittelbaren Einfluss auf die Sozialpolitik in Nationalstaaten habe. Allein schon das supranationale EU-System zeitige erhebliche Konsequenzen für die einzelnen Nationalstaaten. Die Globalisierung werde im Curriculum nur gestreift, was sie in der Wirklichkeit ausmacht und wie sie die Wirtschaft und die Welt der Arbeit verändert, kommt nach Meinung einiger eindeutig zu kurz. Es wird besonders auf Qualifikations- und Mobilitätsanforderungen als Konsequenzen der Globalisierung hingewiesen. Diesen Anforderungen müsse unsere Gesellschaft aufgeschlossen und innovationsfreudig begegnen.

Europäische Integration

Erforderlich sei eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Europäische Integration“. Die hierzu im Curriculum vorhandenen Stichworte zum Fach „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ werden als nicht ausreichend angesehen. So würden die Idee und die unterschiedlichen Formen von ökonomischer Integration bzw. deren Auswirkungen auf europäischer Ebene nicht hinreichend berücksichtigt. Zudem habe die jüngere Vergangenheit gezeigt, dass das supranationale EU-System erhebliche Konsequenzen auf die einzelnen Nationalstaaten habe.

Geldpolitik

Vorgeschlagen wird ferner, das Thema Geldpolitik aufzugreifen. Insbesondere die Aspekte Europäische Währungsunion und Europäische Zentralbank mit den Zielen der Preisstabilität und der Sicherung des Außenwertes des Euro seien unverzichtbar für ein umfassendes Verständnis der Funktionsweise der Sozialen Marktwirtschaft.

Neue Medien, neue Märkte

Angeregt wird die Auseinandersetzung mit der Rolle der neuen Medien, speziell des Internets, sowie mit den neuen Märkten (z.B. Electronic-Business). Behandelt werden sollte auch die Frage, welche Bedeutung künftig den „weichen“ Faktoren Bildung und Wissen bei der Wertschöpfung zukommt.

Technikorientierung

In einigen Antwortschreiben wird mit Sorge darauf hingewiesen, dass bei Schulabgängern zwar in Ansätzen eine Wirtschaftsorientierung, nicht aber eine Technikorientierung gegeben sei. Angeregt wird daher, die Bedingungen und Verknüpfungsverhältnisse zwischen beiden bewusst zu machen. Eine Verstärkung des ökonomischen Grundwissens soll nach diesen Antworten stärker als bisher auch Grundwissen über Technik- und Produktionsbedingungen beinhalten, da der Herstellungsprozess eng mit den betriebs- und volkswirtschaftlichen Prozessen verbunden sei. Eine verzahnte Behandlung von Industrie- und Wirtschaftsthemen könne dazu beitragen, ein innovationsfreundlicheres Klima in unserer Gesellschaft zu schaffen. Eine Chance zur Umsetzung dieser Ziele wird in der Intensivierung der Projektarbeit gesehen. Das Arbeiten in Projekten biete die Chance, fachlich enge Fokussierungen zu erweitern, Disziplinen zu vernetzen und unmittelbare Erfahrungen im wirtschaftlichen Umfeld zu sammeln. Es sei zudem auch von Vorteil für die Entfaltung sozialer Kompetenz und Teamfähigkeit.

Zum Bildungsauftrag

Insbesondere Unternehmer und sonstige Selbständige fordern, dass sich der Auftrag, ökonomische Bildung zu vermitteln, nicht auf allgemeinbildende Schulen beschränkt, sondern dass auch in anderen Ausbildungsgängen Jugendliche mit ökonomischem Grundwissen vertraut gemacht werden. In Bildung und Ausbildung müsse gerade der Rolle des Unternehmers und Existenzgründers deutlich mehr Bedeutung zukommen. So wäre es im Rahmen einer integrierten ökonomi-

schen Ausbildung denkbar, Unternehmer-Planspiele anzubieten, um die Jugendlichen an Selbständigkeit und Eigenverantwortung heranzuführen.

Die Organisationen des Handwerks legen bei der Forderung nach Einführung eines Fachs Wirtschaft besonderen Wert auf einen Unterricht, der die ökonomischen Bedingungen und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in kleinen und mittleren Unternehmen angemessen darstellt. In diesem Zusammenhang sollte auch auf die ausbildungs- und beschäftigungspolitische Bedeutung der kleinen und mittleren Unternehmen hingewiesen werden. Auch das Aufzeigen konkreter Wege zur Gründung eines eigenen Unternehmens gehöre in diesen Rahmen.

Zudem wird angeregt, mehr Gewicht auf die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten und Anforderungen zu legen, die mit den gegenwärtigen Strukturen und zukünftigen Tendenzen in der Erwerbsarbeit korrespondierten. Die Abgänger des allgemeinbildenden Schulwesens müssten mehr Selbstverantwortung für ihren beruflichen Lebensweg übernehmen und mit entsprechenden Informationen ausgestattet werden. Die Orientierung und Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung, auf lebensbegleitendes Lernen und auf wechselnde Formen der Berufstätigkeit gehörten deshalb mit zu den zentralen Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen in einem Fach Wirtschaft bzw. Ökonomie. Dieses Ziel werde mit den derzeit üblichen Angeboten im Fach Arbeitslehre bzw. im Berufswahlunterricht bei weitem nicht erreicht.

Didaktische Anregungen

In einigen Antworten wird darauf verwiesen, dass das Curriculum in der Breite weitgehend dem volkswirtschaftlichen Grundstudium an Universitäten entspricht. Teilweise gehe es sogar darüber hinaus. Angeregt wird daher, das Ordnungsdenken in der Stundenzahl noch stärker zu gewichten und dafür innerhalb der Sektorenbehandlung weniger in die Tiefe zu gehen. Dies wird für ausreichend erachtet, da viele theoretische Ansatzpunkte durch Beobachtung der freiheitlichen und wettbewerblichen Ideen des marktwirtschaftlichen Ordnungsrahmens durch die Schüler selbst erschlossen werden könnten.

In verschiedenen Stellungnahmen wird vor der Gefahr einer Überfrachtung des Wirtschaftsunterrichtes gewarnt. So gibt es Anregungen, das Kerncurriculum solle weniger eine wissenschaftspropädeutische Grundausbildung sein, sondern verstärkt die für den mündigen Wirtschaftsbürger wesentlichen Fragen behandeln. Andernfalls könne es geschehen, dass das Unverständnis der Schüler lediglich auf ein höheres Niveau befördert würde.

In einer Stellungnahme wird die Frage aufgeworfen, wie Ökonomie als notwendiger Stoff möglichst interessant und spannend vermittelt werden kann. Es stelle sich die Frage, ob ein problem- oder fallorientierter Zugang einem lehrbuchartigen Zugang vorzuziehen sei. Als Beispiel wird eine Internetrecherche zu Chancen und Risiken einer transatlantischen Fusion am Beispiel von Daimler-Chrysler angeführt. Dies sei sicherlich zugleich spannend und in vielerlei Hinsicht lehrreicher als ein bloßer Kenntniserwerb wirtschaftsrechtlicher Bestimmungen in Europa und in den USA. Dabei könnten sich die Schüler in Recherche üben, d.h. die einschlägigen Quellen ökonomiebezogener Informationen benutzen lernen, gleichzeitig wirtschaftspolitische Zusammenhänge erkunden und darüber hinaus Informationen sammeln, wie es um wirtschaftliche und politische Macht auf unserem Globus bestellt ist. Nebenbei würde auch noch eine Übung in Wirtschaftsenglisch absolviert. Viele weitere Beispiele für eine fall- und problemorientierte Wirtschaftsdidaktik ließen sich finden. Möglicherweise könnte das Curriculum zeitlich so entlastet werden, dass wenige ausgewählte Fälle ausreichen.

Nach Auffassung einiger Adressaten kommt dem Einsatz von multimedialen Lernmitteln im Wirtschaftsunterricht großes Gewicht zu, weil pädagogische Medien dieser Art gerade im Bereich Wirtschaft wesentlich dazu beitragen können, fachliche Inhalte anregend und überzeugend darzubieten. Zum anderen prägen computer- und netzgestützte Informationen und Transaktionen die Wirtschaft von morgen maßgeblich, so dass der Einsatz entsprechender Instrumente im Unterricht sehr gut geeignet sei, Praxisnähe zu vermitteln.

Sprache des Curriculum

Es wird beklagt, dass ein für den Schulunterricht geeignetes Lehrbuch bisher nicht vorliegt. Die Lehrer seien für eine solche Aufgabe entweder gar nicht oder nicht hinreichend ausgebildet. Vor diesem Hintergrund erscheint einigen die Sprache des Curriculum zu kompliziert: Es solle auf langatmige Sätze verzichtet und insgesamt eine einfachere Sprache verwendet werden.

Didaktische Zugänge

Das Curriculum könne nicht als selbstverständlich voraussetzen, dass die Lehrkräfte gute didaktische Zugänge finden. Der im Curriculum skizzierte Einstieg über den privaten Haushalt reiche nicht aus. Aspekte wie Globalisierung, unterschiedliche Steuersysteme und Sozialversicherungssysteme, tarifäre und nichttarifäre Handelshemmnisse, Gesellschaftsrecht, der schleichende Machtverlust der Nationalstaaten und vieles mehr ließen sich an jeweils einem aktuellen Beispiel einer grenzüberschreitenden Unternehmensfusion ansprechen. Die Schüler könnten dabei zugleich die einschlägigen Quellen ökonomiebezogener Informa-

tion benutzen lernen, wirtschaftspolitische Zusammenhänge selbst herausarbeiten und – als Nebenprodukt – Teamarbeit und sogar ein wenig Wirtschaftsenglisch lernen.

Kooperation mit Unternehmen

Es wird empfohlen, die wirtschaftlichen Themen im Schulunterricht möglichst praxisbezogen zu behandeln. Örtliche Unternehmen und regionale Verbände der Wirtschaft sollten angesprochen werden, um Einblick in die Praxis zu gewähren und so die Theorie zu untermauern. Auch andere Organisationen der Wirtschaft sollten für den Unterricht geeignetes Informationsmaterial bereitstellen und ihre Mitarbeiter zu Gastvorträgen an die Schulen entsenden. Einige Adressaten der Mailing-Aktion können sich vorstellen, die Theorieinhalte durch abgestimmte Betriebserkundungen mit der realen Praxis zu verzahnen. Ebenso wird vorgeschlagen, Führungskräfte aus Unternehmen mit Schülern praxisbezogen über aktuelle Entwicklungen in ihrem Unternehmen diskutieren zu lassen. Einige Unternehmen erklären sich gerne dazu bereit, an entsprechenden Pilotveranstaltungen mitzuwirken bzw. bieten schon Betriebspraktika für Lehrer an. Durch Projekte ließen sich zudem mehrere Fachdisziplinen oder Unterrichtseinheiten anderer Schulfächer miteinander vernetzen.

Weiterführende Anregungen

Wirtschaftsunterricht an der Sekundarstufe I

In einigen Stellungnahmen wird gefordert, dass es auch Zielsetzung eines Kerncurriculums Ökonomische Bildung sein sollte, in angepasster Form Lerninhalte für Haupt- und insbesondere Realschulen zu entwickeln. In der Schule erworbene Kenntnisse könnten auf diese Weise breite Anwendung in einer nachfolgenden Berufsausbildung finden und vertieft werden. Gerade für Haupt- und Realschüler sei fundiertes Wissen über die Bedeutung von Beruf und Qualifikation, von wirtschaftlichen Zusammenhängen sowie von unternehmerischer Selbständigkeit von fundamentaler Bedeutung.

In mehreren Antworten wird es für absolut notwendig erachtet, bereits in der Sekundarstufe I ein eigenständiges Unterrichtsfach Wirtschaft zu etablieren, in dem wesentliche Teile von Fächern wie Arbeitslehre oder Sozialkunde zusammengeführt und neu akzentuiert würden. In der vorliegenden Fassung sei das Curriculum aber für die Sekundarstufe I weder bestimmt noch geeignet. Bei Verzicht auf den wissenschaftspropädeutischen Anspruch und einer stärkeren Berücksichtigung der für die Erziehung zum mündigen Wirtschaftsbürger wichtigen As-

pekte könne ein entsprechend überarbeitetes Curriculum durchaus auch Hauptschülern, Realschülern sowie Gymnasiasten unterhalb der Oberstufe angeboten werden.

Widerstände gegen das Fach Wirtschaft

Es sei davon auszugehen, dass bei Einführung des Faches Wirtschaft – besonders, wenn das Fach in der Sekundarstufe I angeboten wird – die Defizite der Lehreraus- und -fortbildung offen zu Tage träten. Probleme würden dann auch im Hinblick auf die „Studentafel“ deutlich werden. Hinzu kämen gravierende politische Widerstände und/oder Einmischungen. In einigen Stellungnahmen werden Strategien zur Überwindung solcher Hemmnisse entwickelt:

Aus- und Fortbildungsbedarf der Lehrer

Die Hauptlast der Lehrerbildung müsse auch weiterhin von den regulären Ausbildungsstätten getragen werden. Einige Antworten empfehlen darüber hinaus Kooperationen mit der Wirtschaft. Diese sollten sowohl der Überbrückung der Zeit, bis die Lehrkräfte hinreichend ausgebildet sind, dienen, gleichzeitig aber auch sicherstellen, dass Lehrkräfte laufend und praxisnah fortgebildet würden. Für die Übergangszeit wird empfohlen, auch Unternehmer, Manager, unter Umständen auch Wissenschaftler als externe Ausbildungspartner an Schulen einzusetzen. Vorgeschlagen wird auch, kurzfristig für den Unterricht an Gymnasien auf Diplomhandelslehrer zurückzugreifen, bis qualifiziertes Lehrpersonal zur Verfügung stehe.

Studentafel

Ein Problem wird darin gesehen, 140 Stunden in den Stundenplan unterzubringen, ohne andere wichtige Fächer zu kürzen. In Baden-Württemberg komme der naturwissenschaftliche Unterricht schon jetzt zu kurz. Das Thema Wirtschaft sei zur Zeit in einigen Bundesländern in andere Fächer wie Geschichte, Sozialkunde oder Geographie integriert. Das wirke auf den ersten Blick bestechend. Viele Antworten plädieren jedoch für ein eigenständiges Fach, eventuell sogar zu Lasten von Stunden der genannten Fächer. Es wird auch grundsätzlich die Frage angesprochen, ob es ausreiche, ein neues Fach einzuführen oder ob nicht vielmehr die Schule allgemein reformiert werden müsse. Immerhin könne das Curriculum Anstöße zu einer grundlegenden Diskussion über die aktuellen Lehrinhalte im deutschen Bildungssystem geben.

Besonders betont wird, dass die inhaltliche Umsetzung der naturwissenschaftlichen Fächer nicht vernachlässigt werden dürfe. Denn gerade um die Zukunfts-

aufgaben von Unternehmen im globalen Wettbewerb bewältigen zu können, benötigten diese Unternehmen naturwissenschaftlich gebildete und motivierte junge Menschen. Bereits heute sei ein Mangel an qualifizierten Naturwissenschaftlern und Ingenieuren zu verzeichnen. Für viele dieser Unternehmen stelle sich die Frage, in wieweit bei der Komplexität der Systeme nicht auch das Fach Recht besondere Berücksichtigung finden müsste. Rechtskunde sei ein wichtiges Fach, das es für das Grundverständnis unseres Gemeinwesens zu stärken gelte. Im internationalen Wettbewerb liege die Zukunft der Unternehmen im Potenzial ihrer jungen Mitarbeiter, die allerdings über eine solide und breite Grundbildung verfügen müssten.

Politik

Es wird anerkannt, dass es in der Vergangenheit von vielen Seiten wertvolle Vorarbeit zur Verwirklichung von mehr wirtschaftsbezogenem Unterricht an Deutschlands Schulen gegeben habe. So herrsche weitgehende Einigkeit zwischen Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, Teilen der Lehrerschaft und der Elternvertreter, dem Fach Wirtschaft mehr Bedeutung zukommen zu lassen. Dennoch bedürfe es noch erheblicher Durchsetzungskraft, bis die Initiative auf jene Akzeptanz stoße, die zur flächendeckenden Umsetzung erforderlich ist. Als vernünftigen Weg zur Implementierung könne man sich Pilotprojekte an ausgesuchten Schulen vorstellen, an denen qualifizierte Lehrkräfte vorhanden sind. Auch liege es nahe, Kooperationsangebote der Wirtschaft aufzugreifen.

Übersicht über die zugesendeten Stellungnahmen

25. Oktober 2000	BDI	Dr. Ludolf v. Wartenberg
27. Oktober 2000	ESSO Deutschland GmbH	Jobst D. Siemer
27. Oktober 2000	Philips-Beteiligungs-GmbH	Diethelm Horak
27. Oktober 2000	Deutsche Unilever GmbH	Johann C. Lindenberg
31. Oktober 2000	Lufthansa School of Business	Dr. Michael Heuser
01. November 2000	BDA	Hans-Jürgen Brackmann
02. November 2000	ESSO	Jobst D. Siemer
02. November 2000	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände	Hans-Jürgen Brackmann
02. November 2000	RWE Plus AG	Manfred Rimmel
02. November 2000	CDU Rheinland-Pfalz	Christoph Böhr
02. November 2000	OTTO-Versand	Dr. Michael Otto
03. November 2000	GDV Dt. Versicherungswirtschaft	Dr. Jörg Frhr. Frank von Fürstenwerth
03. November 2000	ME Gesamt Metall	Dr. Hans Werner Busch
07. November 2000	Deutsche Bahn	York Kaempfer
07. November 2000	Deutsche Telekom	Dr. Heinz Klinkhammer
08. November 2000	Schering AG	Dr. R. Rohde
09. November 2000	Südwestrundfunk	Prof. Peter Voß
09. November 2000	Zentralverband des Deutschen Handwerks	Dieter Philipp Hans-Eberhard Schleyer
09. November 2000	Deutsche Bahn	Hartmut Mehdorn
09. November 2000	Volkswagen Coaching GmbH	Peter Haase
10. November 2000	e-on AG	U. Hartmann
13. November 2000	BDI	Hans-Olaf Henkel
13. November 2000	Adam Opel AG	Georg Ehlers
13. November 2000	Heraeus Holding GmbH	Dr. Jürgen Heraeus
14. November 2000	QUELLE	Reinhard Koep
14. November 2000	Hauptverband des dt. Einzelhandels	Hermann Franzen

15. November 2000	Heidelberger Zement	Paul Nachtsheim
15. November 2000	BASF	Hensel Leitner
15. November 2000	Boehringer Ingelheim GmbH	Uwe Weiler
15. November 2000	E. Merck	Prof. Dr. H. J. Langmann
15. November 2000	Christlicher Gewerkschaftsbund	Peter Konstroffer
16. November 2000	Robert Bosch GmbH	Dr. Eva Maria Höller-Cladders
17. November 2000	Arbeitsgemeinschaft Selbständiger Unternehmer e.V. (ASU)	Dr. Peter Barth
17. November 2000	Akademie Würth	Otto Müller
20. November 2000	Robert Bosch GmbH	Dr. Eva-Maria Höller-Cladders
20. November 2000	RWE	Dr. Dietmar Kuhnt
20. November 2000	Bilfinger + Berger, Bauaktiengesell- schaft	Manfred Schmidt
22. November 2000	August Oetker	Dr. August Oetker
22. November 2000	TUI GROUP GmbH	Roger Paeth Renate Ronnewinkel
24. November 2000	Gewerkschaft Erziehung u. Wissen- schaft	Dr. Eva-Maria Stange Marianne Demmer
01. Dezember 2000	Deutscher Sparkassen- und Giro- verband	Dr. Dietrich Hoppenstedt
12. Dezember 2000	BMW Group	Richard Gaul

Ökonomische Bildung an Gymnasien

Reinhard Zedler

Für manche Pädagogen bestehen zwischen den Bereichen Schule und Wirtschaft noch Gegensätze. Sie meinen, dass die Schüler auf den Bereich der Wirtschaft nicht vorbereitet werden müssten. Indessen zeigt eine nähere Betrachtung, dass Wirtschaft, besonders die Soziale Marktwirtschaft, und die Schule ähnlichen Zielen verpflichtet sind. So ist es Ziel der Schule, die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern. Auch die Soziale Marktwirtschaft stellt den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt ökonomischen Handelns. Angesichts von Globalisierung und Digitalisierung wird die Selbstständigkeit, die Teilhabe der Menschen am wirtschaftlichen Geschehen immer wichtiger.

Bedeutung von wirtschaftlichen Prozessen

Unser Leben wird zunehmend von wirtschaftlichen Prozessen und Zusammenhängen bestimmt. Bereits Walther Rathenau, Außenminister in der Weimarer Republik meinte, dass Wirtschaft unser Schicksal sei. Aber deutsche Schüler wissen über Wirtschaft weniger als ihre Altersgenossen in anderen Industrieländern, wie eine Untersuchung am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Mainzer Universität ergeben hatte.

Demnach erwiesen sich die Schüler aus dem Vereinigten Königreich bei dem internationalen Vergleichstest am besten vorbereitet; denn drei Viertel der Schüler, die schon Vorkenntnisse in Sachen Ökonomie hatten, beantworteten Testfragen nach Begriffen wie Bruttosozialprodukt, Produktivität, Nachfrage oder Inflation korrekt.

Dagegen schafften 3000 befragte deutsche Jugendliche nicht einmal die Hälfte. Ihnen voraus waren auch die Schüler aus Korea, den Vereinigten Staaten sowie Ungarn. Diese Wissenslücken dürften unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass Wirtschaft in den meisten Bundesländern nur als eines unter vielen Themen gelehrt wird. Eine rühmliche Ausnahme macht Bayern. Hier lernen Realschüler und Gymnasiasten mikro- und makroökonomisches Wissen in einem eigenen Fach Wirtschafts- und Rechtslehre.

Vor diesem Hintergrund wird seit langem und in letzter Zeit besonders gefordert, dass ein Fach Ökonomie an den allgemein bildenden Schulen eingeführt wird. Deshalb wird seit langem und in letzter Zeit besonders gefordert, dass ein Fach Ökonomie an den allgemeinbildenden Schulen eingeführt wird. In diesem Sinne hatte der Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstitutes 1999

ein "Memorandum für ökonomische Bildung" mit dieser Forderung vorgelegt (Deutsches Aktieninstitut 1999). Im Jahr 2000 hatten die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Deutsche Gewerkschaftsbund ebenfalls ein Fach Wirtschaft an den allgemein bildenden Schulen gefordert. Die Diskussion darüber hat die Konrad Adenauer-Stiftung weitergeführt, indem kürzlich ein "Kerncurriculum ökonomische Bildung" auf einer Konferenz in Düsseldorf vorgelegt wurde. Zentrale Inhaltsfelder dieses Curriculums sind private Haushalte, Unternehmen, Staat und Ausland. Innovativ ist an diesem Konzept, dass komplexe Methoden des Ökonomie-Unterrichtes vorgesehen sind, wie Fallstudien, Expertenbefragung, Planspiele und Projekt-Methode. (Konrad Adenauer-Stiftung 2000, S. 6)

Ziele heutiger Schulbildung

Die Kultusministerin von Baden-Württemberg, Anette Schavan, erläuterte auf der Düsseldorfer Konferenz den pädagogischen Hintergrund des von der Konrad Adenauer-Stiftung vorgelegten Konzeptes. Dabei ging sie von der Frage aus, was Kinder und Jugendliche in einer Zeit lernen sollten, in der sich alle Lebensbereiche grundlegend wandelten. Sie erklärte, dass es Aufgabe von Schule sei, nicht Spezialwissen zu vermitteln, sondern Grundlagen und die Fähigkeit zu fördern, sich neue Wissensgebiete zu erschließen. (Schavan, 2000, S.1) Denn es ist nach den Worten von Schavan leichter, von der Bildung zum Spezialisten zu kommen, als den Spezialisten zum Gebildeten zu fördern.

Zu diesen Grundlagen und der Allgemeinbildung gehöre heute die Kenntnis ökonomischer Grundregeln. Das sei Konsens, und es gäbe eine Vielfalt der Wege, ökonomische Bildung zu vermitteln. So sei an einigen Schulen das Fach Wirtschaft eingeführt, an anderen Schulen würden Fächer verbunden und Methoden eingesetzt, um Kenntnisse über die Grundlagen der Wirtschaftsordnung zu vermitteln. Praktika und Projekte, wie die Einrichtung von Junior-Firmen, seien ebenso wichtig, wie die Vernetzung ökonomischer Inhalte in den Bildungsplänen. Daher bezeichnete Schavan die Debatte für oder gegen ein eigenständiges Fach Wirtschaft als einen Holzweg (Schavan, 2000, S.2). Für sie ist der Dreh- und Angelpunkt der ökonomischen Bildung die Aus- und Weiterbildung von Lehrern. Daher gehöre in Baden-Württemberg ein Betriebspraktikum zum Pflichtteil des Studiums angehender Lehrer.

Wirtschaft als Schulfach

Viele Referenten plädierten auf der Konferenz der Konrad Adenauer-Stiftung für ein eigenständiges Fach Ökonomie. So erklärte Rüdiger von Rosen, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Deutschen Aktieninstitutes, dass der Struktur-

wandel der Wirtschaft sich besser bewältigen ließe, wenn viele Bürger über ein Grundwissen der Wirtschaft verfügten. Jeder Bürger braucht nach seinen Worten wirtschaftliche Grundkenntnisse, wenn wir von der Versorgungs-Gesellschaft zur Chancen-Gemeinschaft kommen wollten. Bisher würden ökonomische Themen an allgemein bildenden Schulen, wie Haupt- und Realschulen, unzureichend vermittelt. Deshalb plädierte von Rosen dafür, dass die Kenntnisse über die Wirtschaft zur Allgemeinbildung gehörten und ausreichende Kenntnisse über die Wirtschaft sich nur in einem eigenen Fach vermitteln ließen. Voraussetzungen dafür sei die Ausbildung der Lehrer, eine entsprechende Fachdidaktik und Materialien.

Für den DGB steht die Diskussion über das Schulfach Wirtschaft im Zusammenhang mit der Zielsetzung, dass die Schüler für das Leben lernen sollten, wie Egbert Biermann, Vorstandsssekretär beim DGB Bundesvorstand erklärte. Die Schule müsse sich für die Wirtschaft öffnen, aber die Wirtschaft auch für die Schulen. Auch für Biermann müssten die Lehrer entsprechend ausgebildet werden. Da neue Berufe schneller entwickelt würden als Lehrer qualifiziert seien, wäre es gut, wenn die Wirtschaft entsprechende Kräfte bereitstellte.

Für den Vorsitzenden der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft, Ulrich Wiethaup, bezweifelte niemand mehr, dass ökonomische Bildung Allgemeinbildung sei. Deshalb ginge es um eine ökonomische Bildung für alle Schüler, also nicht nur für Abiturienten, sondern auch für Hauptschüler und Realschüler. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft hätte sich, wie Wiethaup betonte, für ein eigenes Fach Wirtschaft ausgesprochen, weil nur so die ökonomische Bildung nachhaltig vermittelt werden könnte. Deshalb sei die Verbindung von Wirtschaft mit anderen Fächern nur als ein Zwischenschritt anzusehen. Leitbild für das Fach Wirtschaft ist nach den Worten von Wiethaup der mündige Staatsbürger, dessen Denken in wirtschaftlichen Zusammenhängen gefördert würde.

Lehrerbildung notwendig

Zum Abschluss der Düsseldorfer Konferenz sprach Jürgen Rüttgers, früherer Bildungsminister, über Bildungspolitik im Zeichen der Wissensgesellschaft. Nach seinen Worten lebten wir in einer Zeitenwende, in einer Umbruchssituation, die mit dem Begriff "Globalisierung" nur unzureichend umschrieben wäre; denn Globalisierung bedeutete nur, dass der Welthandel schneller wachsen würde als die Weltwirtschaft. Vielmehr sei der Kern der Veränderungen der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft, in der Wissen ein neuer Produktionsfaktor sei. Dieser Übergang erfordere Anpassung aller gesellschaftlichen Systeme, auch des Bildungswesens. Denn Bildung sei Voraussetzung, um mit diesem Wissen arbeiten zu können.

Deshalb forderte Rüttgers eine große Bildungsreform. Für diese gäbe es schon viele Vorschläge, wie das Bildungswesen besser als heute gestaltet werden könnte. Rüttgers umriss abschließend eine solche Bildungsreform mit fünf Elementen:

- Jeder erhielte seine Chancen;
- die Schulen müssten Grundlagen vermitteln und differenzierte Angebote machen;
- es müssten mehr Lehrer eingestellt und qualifiziert sowie
- das lebensbegleitende Lernen gefördert werden. Solche Vorschläge sind zwar nicht neu, aber sie müssten ernsthaft umgesetzt werden.

Sicher gehörte zu diesen Elementen einer großen Bildungsreform auch die ökonomische Bildung. Die Konrad Adenauer-Stiftung hat mit der Vorlage des "Kerncurriculums ökonomische Bildung" einen großen Schritt für die Umsetzung des Faches Wirtschaft an Gymnasien getan. Nunmehr müssten als weitere Schritte ein Kern-Curriculum für Hauptschulen und Realschulen entwickelt und vor allem die Lehrer der Sekundarstufe I wie der Sekundarstufe II in Modellprojekten entsprechend qualifiziert werden.

Literatur

Deutsches Aktieninstitut (Hrsg.),1999: Memorandum für ökonomische Bildung, Frankfurt

Konrad Adenauer–Stiftung (Hrsg.),2000: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum ökonomische Bildung, St. Augustin

Schavan, Annette 2000: Bildung und Soziale Marktwirtschaft. In: Konrad Adenauer–Stiftung (Hrsg.): Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum ökonomische Bildung, St. Augustin, S.1-3

Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen

Wolfgang Staudt

Die Forderung, ökonomisches Grundwissen als Allgemeinbildung mehr Raum und Bedeutung in den Curricula zukommen zu lassen, wird immer lauter erhoben. Um diese berechnigte Forderung effizient zu unterstützen, ist es erforderlich zu wissen, wo es bereits mehr oder weniger ausgeprägte Ansätze zur Verwirklichung dieses Anliegens gibt bzw. wo Ökonomie schon zum regulären Fächerkanon gehört. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang eine Übersicht über Schulbücher (und deren Einsatzes in den Bundesländern) mit ökonomischen und wirtschaftspolitischen Inhalten. Erstaunlicherweise fehlt eine solche Übersicht bis heute. Mit der vorliegenden Publikation will die Konrad-Adenauer-Stiftung, die die Aufnahme wirtschaftlichen Wissens in das allgemein bildende Schulsystem als konkreten und notwendigen Beitrag zur Fortschreibung der Sozialen Marktwirtschaft betrachtet, dieses Defizit verringern.

Die vorliegende Liste ist auf der Grundlage der aktuellen Länderverzeichnisse (bis auf Niedersachsen alle für das Schuljahr 2000/2001) der zugelassenen Schulbücher und der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer erstellt worden.

Die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien sind dabei nach „Zugänge zur Sozialen Marktwirtschaft“ durchgesehen worden. Der Rückgriff auf Lehrpläne und Rahmenrichtlinien ist notwendig, da wirtschaftliche Lehrinhalte in den einzelnen Bundesländern je nach Schultyp als Teil unterschiedlicher Fächer und Fächerkombinationen vermittelt werden, und – bis auf Ausnahmen in Oberstufen von Gymnasien einiger Bundesländer – nicht als eigenständiges Fach mit eigenständigen Lehrbüchern.

Trotz des Rückgriffs auf die Lehrpläne unter dem Blickwinkel „Zugänge zur Sozialen Marktwirtschaft“ kann diese Liste keine inhaltliche Definition „wirtschaftlicher Lehrinhalte“ bieten. Der Kulturföderalismus hat nicht nur die Einordnung wirtschaftlicher Lehrinhalte in den Zusammenhang von unterschiedlichen Fächern gestellt – je nach Bundesland z.B. Sozialkunde, Gemeinschaftskunde Politik, Gesellschaftslehre, Wirtschaftslehre, Arbeitslehre usw. – sondern auch ein breites Spektrum dessen hervorgebracht, was als wirtschaftliche Lehrinhalte wie zu vermitteln ist. (Zum Curriculuminhalt vgl.: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung, Arbeitspapier Konrad-Adenauer-Stiftung, Oktober 2000)

Da diese Liste nur auf die Länderkataloge der zugelassenen Schulbücher zurückgreift und nicht zusätzlich auf die Kataloge der Verlage oder gar die Inhaltsverzeichnisse der hier aufgeführten Bücher, kann sie nur einen ersten Überblick über die Vielfalt der Titel, Autoren, Verlage und inhaltlichen Einordnungen geben, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt

Insbesondere für die Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass einige Bundesländer in einzelnen Fächern dazu übergegangen sind, das Zulassungsverfahren durch eine an allgemeine Kriterien geknüpfte pauschale Genehmigung zu ersetzen, wodurch die Lehrplaninhalte des entsprechenden Faches nicht vollständig abgedeckt sein müssen. Für die Einhaltung der Kriterien sind die Verlage zuständig. Bücher, die diese Pauschkriterien für die Vermittlung wirtschaftlicher Lehrinhalte erfüllen, sind dementsprechend in dieser Liste nur unsystematisch enthalten – z.B. als in einem anderen Bundesland genehmigtes Buch.

Darüber hinaus sind durch Verlagszusammenschlüsse und Neuauflagen die bibliographischen Angaben einem stetigen und raschen Aktualitätsverfall preisgegeben.

Abkürzungsverzeichnis

HS	Hauptschule
RS	Realschule
MS	Mittelschule
GS	Gesamtschule
Gym	Gymnasium
SH	Schleswig-Holstein
HH	Hamburg
NI	Niedersachsen
HB	Bremen
NW	Nordrhein-Westfalen
HE	Hessen
RP	Rheinland-Pfalz
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
SL	Saarland
BE	Berlin
MV	Mecklenburg-Vorpommern
BB	Brandenburg
ST	Sachsen-Anhalt
TH	Thüringen
SN	Sachsen

Je nach Bundesland sind die gleichen Schulbücher - einschließlich Länderausgaben – für unterschiedliche Schultypen und/oder Klassenstufen zugelassen. Auf diese differenzierte Wiedergabe wurde verzichtet, um die Liste durch Vermeiden von Wiederholungen handlicher zu machen.

Das Saarland hat auf eine eigene Schulbuchzulassung verzichtet und neben einer pauschalen Kriteriumsgenehmigung die in den Ländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz zugelassenen Bücher auch im Saarland zugelassen.

Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:

Auer Verlag, Heilig-Kreuz-Str. 16, 86609 Donauwörth
www.auer-verlag.de

Geiger, Friedrich u.a.	Arbeitslehre 7	1997	HS	7	BY
	8	1998	HS	8	
	9	1999	HS	9	
Riedner/Wiedemann (Hrsg.)	Wirtschafts- und Rechtslehre 1 (*)	1997, 2. Aufl.	Gym.	8	BY, TH
	2 (*)	1997, 2. Aufl.	Gym.	9	
	3	1999, 2. Aufl.	Gym.	10	
Kästner/Neumann (Hrsg.)	(*) mit Landesausgabe Thüringen für RS und Gym				

Bayerischer Schulbuch-Verlag, Postfach 801360, 81613 München
www.bayerischer-schulbuch-verlag.de

Bielmeier/Rube	bsv Wirtschafts- und Rechtslehre, Schülerbuch 8	1998	Gym.	8	BY, TH
Rube/Bielmeier	bsv Wirtschafts- und Rechtslehre, Schülerbuch 9	1995	Gym.	9	
Rube, Klaus-Hartwig	bsv Wirtschafts- und Rechtslehre, Schülerbuch 10	1997, 2. Aufl.	Gym.	10	
Heinrich, Hans	bsv Arbeitslehre, Schülerbuch 7	1993, 2. Aufl.	HS, RS	7	TH
Heinrich, Hans	bsv Arbeitslehre, Schülerbuch 8	1994, 2. Aufl.	HS, RS	8	
Heinrich, Hans	bsv Arbeitslehre, Schülerbuch 9	1993, 2. Aufl.	HS, RS	9	
Heinrich, Hans	bsv Arbeitslehre N	1994, 4. Aufl.	HS, RS	9/10	BE, HB, ST
Heinrich, Hans	bsv Arbeit/Wirtschaft, Schülerbuch 7	1989	HS	7-10	HB, NI, ST

		Jahr	Schultyp	Klas- senstu fe	Zugelass- en in:
Antony, Peter u.a.	bsv Wirtschaftslehre/Informatik Schülerbuch 9 Schülerbuch 10	1997 1997	HS HS	9 10	BW
Ziegler, Ingrid u.a.	bsv Sozialkunde	1995, 3. Aufl.	HS	7-10	NI
Hoffmann u.a.	Industrialisierung – sozialer Wandel – soziale Fragen	1988	Gym.	11-13	BE
Gebauer, Dietmar u.a.	Soziale Strukturen in der Bundesrepublik Deutschland	2000, 2. Aufl.	Gym.	11-13	BW, BE

Bachem Verlag, Postfach 100352, 50443 Köln
www.bachem-verlag.de

Baßeler, Ulrich u.a.	Grundlagen und Probleme der Volkswirtschaft	1996, 6. Aufl.	Gym.	11-13	TH
----------------------	---	----------------	------	-------	----

C.C. Buchners Verlag, Laubanger 8, 96052 Bamberg
www.ccbuchner.de

Brückner, Dieter u.a.	Das waren Zeiten 1 Das waren Zeiten 2 Das waren Zeiten 3	1997 1998 1998	GS GS GS	7 8 9	NI
Handwerger u.a.	Wirtschaft und Politik	1999	Gym	11-13	BW, BE, MV, RP, SL, TH
Kappl, Gerhard	Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland	1992, 3. Aufl.	Gym.	11-13	BW

Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:

Cornelsen Verlag, Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin

www.cornelsen.de

Harter-Meyer, Renate u.a.	Wirtschaft 7/8 für das 7./8. Schuljahr (*)	1997, 2. Aufl.	HS, RS, MS; Gym	7-8	BE, HB, HH, NW, NI, ST, TH, SN
Harter-Meyer, Renate u.a.	Wirtschaft 9./10. Schuljahr (*) (*)verschiedene Länder- und Klassenstufenausgaben	1996, 2. Aufl.	HS, RS, MS, Gym	9-10	
Schierl u.a. (Hrsg.)	Arbeitslehre 7 Arbeitslehre 8 Arbeitslehre 9	1997 1998 1999	HS HS HS	7 8 9	BY
Beddies, Heiner u.a. Beddies, Heiner u.a.	Menschen Zeiten Räume Bd. 3 * Menschen Zeiten Räume Bd. 4 * (*) verschiedene Länder-, Klassenstufen- und Schultypausgaben	1997, 3. Aufl. 1999, 2. Aufl.	GS, HS, RS GS, HS, RS	7/8 10	RP, SL, BB, NI
Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.)	Politikbuch Bd. 2	1994	HS, RS, GS, Gym.	7/8	BB, HH, HE, NW, NI
Bente, Markus u.a.	Politikbuch Bd. 3	1997	HS, RS, GS, Gym.	9/10	
Boldt, Gerhard u.a.	Arbeitslehre Bd. 1	1996	HS, RS, GS, Gym	7	HE
Boldt, Gerhard u.a.	Arbeitslehre Bd. 2	1996	HS, RS, GS, Gym	8-10	

		Jahr	Schultyp	Klas- senstu fe	Zugelas- sen in:
Mickel, Wolfgang u.a.	Arbeitsbuch Politik	1997	HS, RS, Gym.	8-10	MV
Mickel, Wolfgang (Hrsg)	Politik für Gymnasien – Oberstufe	1992, 2. Aufl.	Gym.	11-13	BB, MV, SN ST, TH

Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft, Hagener Allee 70b, 22926 Ahrensburg
(keine Homepage)

Friedrich/Kemmet	Arbeitslehre – Beruf – Wirtschaft	1992	HS, RS, GS, MS, Gym.	8-10	BE, HH, SN
------------------	-----------------------------------	------	-------------------------	------	------------

Diesterweg Verlag, Zeil 77, 60313 Frankfurt a.M.
www.diesterweg.de

Helbig/Jansen	Politik im Aufriß Bd. 2	1991, 3. Aufl.	HS, RS, GS, Gym.	7/8	BE, BB, HH, NW, HE, NI
Helbig/Jansen	Bd. 3	1993, 2. Aufl.	HS, RS, GS, Gym	9/10	
Helbig, Ludwig	Tatsache Politik Bd. 2 Bd. 3	1997 1998	HS, RS, Gym. HS, RS, Gym	7/8 9/10	BE, BB, NW, TH, HE, MV
Nitzschke, Volker u. a.	Politik, Lernen und Handeln für Heute und morgen Bd. 2 Bd. 3	1995, 2. Aufl. 1995, 2. Aufl.	Gym.	7/8 9/10	BE, BB, HH, NW, MV

		Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:
Kieven, Gert u. a.	Arbeitslehre	1995	HS, RS	7-10	BE, HB, BB, HE, NW, ST, TH
Helbig, Ludwig (Hrsg.)	Politik im Aufriß Bd. 3: Formen des Wirtschaftens – Wirtschaftsordnung – Grundlagen der Volkswirtschaftslehre – Wirtschaftspolitik	1993	Gym.	11-13	SH, SN, TH
Mehrer, Helmut	Menschen – Märkte – Management Wirtschaft in einer lernenden Gesellschaft	1993	Gym.	11-13	BW, NI

Verlag Europa-Lehrmittel, Postfach 2160, 42765 Haan
www.europa-lehrmittel.de

Albers, Hans-Jürgen u.a.	Volkswirtschaftslehre	1998, 3. Aufl.	Gym	11-13	BY
--------------------------	-----------------------	----------------	-----	-------	----

Gehlen Verlag, Daimlerstr. 12, 61325 Bad Homburg
www.gehlen.de

Reip, Hubert	Volkswirtschaftslehre in Problemen	2000, 14. Aufl.	Gym.	11-13	BY
--------------	------------------------------------	-----------------	------	-------	----

Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:
------	----------	--------------	----------------

Klett Verlag, Rotebühlstr. 77, 70178 Stuttgart
www.klett-verlag.de

Blazejewicz, Herbert	Arbeiten und wirtschaften Bd. 1 Bd. 2	1991 1990	HS HS	7 8/9	NI
Blazejewicz, Herbert u.a.	Arbeit/Wirtschaft 9 Arbeit/Wirtschaft 10	1991 1992	RS RS	9 10	
Albers, Hans-Jürgen u.a.	Wirtschaftslehre /Informatik 7	1995	HS	7	
Hengst, Hartmuth u.a.	Wirtschaftslehre/Informatik 8	1996	HS	8	ST
Benz, Theresia u.a.	Wirtschaftslehre/Informatik 9	1997	HS/RS	9	
Albers, Hans-Jürgen u.a.	Wirtschaftslehre /Informatik 10	1998	RS	10	
Daum-Klewitz u.a.	Anstöße (Bd. 2) (*) (*)verschiedene Länder- und Klassenstufenausgaben	1997, 2. Aufl.	GS, RS, Gym	7/8	
Grammes u.a.	Anstöße (Bd. 3) (*) (*) verschiedene Länder- und Klassenstufenausgaben	1997	GS, RS, Gym	9/10	BE, BB, NW, HE, SH
Bergner, Karl-Josef Ader, Katrin u.a.	Das IGL-Buch, Gesellschaftslehre an Gesamtschulen Bd. 2 Das IGL-Buch, Gesellschaftslehre an Gesamtschulen Bd. 3	1996 1997	GS, HS, RS GS, HS, RS	7/8 9/10	BB, HH, HE, NI
Taenzer, Uwe	Soziale Marktwirtschaft - Ökonomische Kernprobleme in Deutschland - Wettbewerb und Konzentration	1993 1993	Gym Gym	11 - 13 11 - 13	

		Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:
Taenzer, Uwe	Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften Teil 2: Geld und Kredit	1996, 2. Aufl.	Gym.	11-13	BW
Behet, Franz-Josef	Kurshefte Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Heft 2: Soziale Marktwirtschaft – Grundlagen und Entwicklung	1995	Gym.	11-13	BE, MV
Behet, Franz-Josef u.a.	Sozialwissenschaftliche Aspekte Gesellschaft – Wirtschaft – Politik	1997	Gym.	11-13	NW
Bosse, Christoph u.a.	Lernbereiche Sozialwissenschaften Sozialisation – Aggression – Konsum/Produktion	1994	Gym.	11-13	BE
Bosse, Christoph u.a.	Lernbereiche Sozialwissenschaften Strukturwandel, Weltprobleme, Konflikte und Sicherheit	1998	Gym.	11-13	

Merkur Verlag, Ritterstr. 22, 31737 Rinteln
www.merkur-rinteln.de

Hartmann, Gernot	Grundlagen der allgemeinen Volkswirtschaft	1991, 25. Aufl.	Gym.	10-13	BY
------------------	--	-----------------	------	-------	----

Militzke Verlag, Huttenstraße 5, 04249 Leipzig
www.militzke.de

Gehlhaar, Karl-Heinz (Hrsg.)	Politik und Gesellschaft Bd. 1	1996, 4. Aufl.	RS, MS	7/8	BE, BB, MV, SN, ST, TH
	Bd. 2	1996, 4. Aufl.	Gym.	9/10	
Gehlhaar/Geisler (Hrsg.)	Gesellschaft – verstehen und handeln mit verschiedenen Länder- und Klassenstufenausgaben für Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen Anhalt, Thüringen	1999	RS, MS Gym.	9/10 8-10	MV, SN, ST, TH, BB

Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:

R. Oldenbourg Verlag, Rosenheimer Straße 145, 81671 München
www.oldenbourg-schulbuchverlag.de

Klaus, Elisabeth u.a.	Arbeitslehre aktuell Schwerpunkt Wirtschaft Bd. 1 Bd. 2	1997, 2. Aufl. 1997, 2. Aufl.	HS, RS, MS HS, RS, MS		BE
Klose, Veronika	Arbeitslehre aktuell – Ausgabe B Band B 7 Band B 8 Band B 9	1997 1998 1999	HS HS HS	7 8 9	BY

Ferdinand Schöningh Verlag, Postfach 2540, 33055 Paderborn
www.schoeningh.de

Floren, Franz Josef u.a.	POLITIK Arbeitsbücher für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I Bd. 1	2000	HS, RS, GS Gym	5/6	NW
Floren, Franz Josef u.a.	Bd. 2	1999	HS, RS, GS, Gym	7/8	NW, BB, MV, ST, SL
Floren, Franz Josef u.a.	Bd. 3	1999	HS, RS, GS, Gym, MS	9/10	NW, BB, MV, SN, ST, SL

		Jahr	Schultyp	Klas- senstu fe	Zugelas- sen in:
Floren, Franz Josef u.a.	POLITIK 11	1999	Gym	11	NI
Floren, Franz Josef	Reihe Sozialwissenschaften: Wirtschaftspolitik im Zeichen der Globalisierung	1999	Gym	12/13	BE, BB, HB, HH, HE, NI, NW, RP, SL, SH, SN, ST
Floren, Franz Josef	Reihe Sozialwissenschaften: Wirtschaft-Gesellschaft-Politik	2000	Gym	11	BB, HB, HH, HE, NW, SL, SH, ST
Engelhart, Klaus (Hrsg)	Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums	1997	Gym	11-13	BE

Schroedel Verlag, Hildesheimer Str. 202-206, 30519 Hannover
www.schroedel.de

Arnold, Rolf u.a.	Sozialkunde Rheinland-Pfalz Bd. 1 Bd. 2 Bd. 3	1995 1996 1997	HS HS HS	7 8 9/10	RP, SL
Budde-Dreßen, Ingrid u.a.	Politik gestalten Bd. 2	1998	HS, RS Gym	7/8	BE, BB, NW
Budde-Dreßen, Ingrid u.a.	Politik gestalten Bd. 3	1997	Hs, RS, Gym.	9/10	
Bax, Michael u.a.	Sozialkunde 1 (*) (*) mit Länderausgaben	1997	HS,RS,Gy m	7/8	BE, HE, MV, NI, ST, TH
Bax, Michael u.a.	Sozialkunde 2 (*) (*) mit Länderausgaben	1996	HS,RS,Gy m	9/10	

		Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:
Sperling, Hartmut u.a.	Demokratie Heute, Gemeinschaftskunde für Realschulen Schülerband 8 Schülerband 9	1999 2000	RS RS	8 9	BW
Hanke, Eckard u.a.	Demokratie leben	1997	HS, RS	7-10	RP, SL
Behrens, Christian u.a.	Einstieg Wirtschaft Hauptschule	1999, 2. Aufl.	HS, RS	7-10	NI, ST, TH
Ernst, Hans Dieter u.a.	Wirtschaft 7./8: Schuljahr 9./10. Schuljahr	1993	HS HS	7/8 9/10	NW, ST, TH
Fährlich u.a.	Arbeit/Wirtschaft (Arbeitslehre) 7 8	1994, 9. Aufl. 1994, 10. Aufl.	HS HS	7 8	NI
Hansen, Dorothea	Demokratie heute - Wirtschaft/Politik	1998	HS RS	8/9 9/10	SH
Schmidt, Gundolf	Demokratie heute Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung Bd. 8 Bd. 9 Bd. 10	1997	MS MS MS	8 9 10	SN
Bläs, Albert u.a.	Mensch und Politik Sozialkunde	1995	Gym.	9/10	RP, SL
Egner, Anton u.a.	Mensch und Politik, Gemeinschaftskunde für Gymnasien Schülerband 10 Schülerband 11	1999 1996	Gym. Gym	10 11	BW

Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:
------	----------	--------------	----------------

Detjen, Joachim u.a.	Zukunft gestalten in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik	2000	Gym.	11	NW
Detjen, Joachim u.a.	Mensch und Politik – für die Sekundarstufe I (*) (*) mit Länderausgaben	1997	Gym.	8-10	MV, NI, ST, TH

Launhardt, Werner u.a.	Mensch und Politik	1997, 3. Aufl.	Gym.	11	NI
------------------------	--------------------	----------------	------	----	----

Verlag H. Stam, Fuggerstr. 7, 51149 Köln
www.stam.de

Pollard, Ulrike	Wirtschafts- und Sozialkunde	1996, 2. Aufl.	HS	10	BE
Dallmann, Siegfried u.a.	Themen Deutsch, Sozialkunde, Wirtschaft	1997, 2. Aufl.	HS	10	
Abriß u.a.	WiSo	2000, 2. Aufl.	RS	9-10	RP, SL

Verlag Ernst Vögel, Kalvarienbergstr. 22, 93491 Stamsried
www.verlag-voegel.de

Geipel, Adolf u.a.	Wirtschafts- und Rechtslehre AK 8	1994, 8. Aufl	RS, MS	8	BY, SN
	AK 9/I + III	1996, 5. Aufl.	RS, MS	9	
	AK 9	1995, 6. Aufl.	RS, MS	9	
	AK 10	1996, 7. Aufl..	RS, MS	10	

Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:

Westermann Schulbuchverlag, Georg-Westermann-Allee 66, 38104 Braunschweig
www.westermann.de

Kaminski/Kaiser (Hrsg.)	Praxis Arbeitslehre 7 8 9	1997	HS	7	BY
		1998	HS	8	
		1999	HS	9	
Kaminski, Hans u.a.	Praxis – Arbeitslehre Hessen 7/8 Jgst. 9/10 Jgst.	1997	RS, Gym	7/8	HE
		1998	RS, Gym.	9/10	
Grosser, Dieter/ Bierling, Stephan G.	Politik – Wirtschaft – Gesellschaft	1997	HS;RS;MS: Gym	7-10	BE, BB, MV, SN, TH, ST
Kaminski, Hans u.a.	Lernbereich Arbeit/Wirtschaft – Praxis 7-10/Gesamtband – Praxis 7/8 (*) mit Länderausgabe Sachsen-Anhalt	1998	RS, GS, Gym.	7-10	HB, HH, NI, ST
		1998	HS	7/8	
Kaminski, Hans u.a.	Lernbereich Arbeit/Wirtschaft Praxis 9/10	1998	HS	9/10	HH
Kaminski, Hans u.a.	Praxis – Wirtschaft Sachsen-Anhalt	2000	HS, RS, Gym	8	ST
Dziak-Mahler, Myrle u.a.	Gesellschaft bewusst, Bd. 1	1999	GS	7/8	HE
Kaiser, Franz-Josef (Hrsg).	Arbeitslehre Wirtschaft 7./8. Schuljahr. 9./10. Schuljahr	1996	HS HS	7/8 9/10	NW, ST, TH

Jahr	Schultyp	Klassenstufe	Zugelassen in:

Winklers Verlag, Postfach 11 15 52, 64230 Darmstadt
www.winklers.de

Schmidt/Farber u.a.	Wirtschaftslehre Bd. 1 Bd. 2	1997, 5. Aufl. 1995, 3. Aufl.	HS,RS, Gym HS,RS, Gym	7/8 9/10	BE, TH
Lötzerich, Roland u.a.	Spiegelbild der Wirtschaft	1993	HS, RS	8/9	SH
Lötzerich, Roland u.a.	Handlungsfeld Wirtschaft	1998, 3. Aufl.	HS, RS	8/9	
Uhl, Karl u.a.	Wirtschafts- und Rechtslehre für Realschulen 1 2 2a 3	1997, 10. Aufl. 1997, 5. Aufl. 1998, 9. Aufl. 1997, 9. Aufl.	RS, MS RS, MS RS, MS RS, MS	8 9 9 10	BY, SH, SN, TH
Lauber; Döring	Wirtschafts- und Rechtslehre, Bd. 1	1996, 2. Aufl.	RS	8-10	TH
Lötzerich, R. u.a.	Wegweiser Wirtschaft	2000, 6. Aufl.	Gym	8-10	TH
Bruckner, Karl-Heinz u.a.	Wirtschafts- und Rechtslehre für Gymnasien, Bd. 1 Bd. 2 Bd. 3	1999, 2. Aufl. 1996 1997	Gym. Gym. Gym	8 9 10	TH, BY
Schiller, Günter	Volkswirtschaftslehre Eine entscheidungsorientierte Einführung	1998, 6. Aufl.	Gym.	11-13	NI, TH, HE, BY

Die Autoren

Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Kaminski

geb. 1940, Ökonom und Wirtschaftspädagoge

Professor für Wirtschaftsdidaktik an der Universität Oldenburg

Leiter des Instituts für Ökonomische Bildung

Dr. Bernd Hübinger

geb. 1957, Wirtschaftshistoriker

Leiter des Teams "Soziale Marktwirtschaft" der Konrad-Adenauer-Stiftung

Dr. Reinhard Zedler

geb. 1941, Wirtschaftspädagoge

Leiter des Referats "Berufs- und Sozialpädagogik" am Institut der deutschen Wirtschaft

Wolfgang Staudt

geb. 1946, Diplom Volkswirt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Bildungsoffensive durch Stärkung des Deutschunterrichts

Vorbemerkung:

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

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

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

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das auf breite Presseresonanz stieß. Zugleich wurde das Papier an führende Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler versandt; aus deren Rückmeldungen wurden zahlreiche Anregungen eingearbeitet. Am Ende des im November 2000 erneut publizierten und jetzt vorliegenden Entwurfs (abzurufen im Internet über www.kas.de oder als Heft 19: „Zukunftsforum Politik“) findet sich eine Auflistung jener Felder, bei denen die Verfasser einen besonderen Diskussions- und Handlungsbedarf sehen – nämlich bei der Definition von verbindlichen Bildungs- und Unterrichtsinhalten, die Persönlichkeitsbildung fördern. Daher stellt die Konrad-Adenauer-Stiftung im Rahmen dieser Initiative konkrete inhaltliche Anforderungen an die schulische Grundbildung zur Diskussion.

Dabei nimmt das Fach "Deutsch" eine zentrale Stellung ein.

So wie das sprachliche Vermögen eines jeden einzelnen Menschen Ausdruck individueller Reife ist, so ist die bewusste Pflege von Sprache und Literatur bezogen auf das Gemeinwesen Ausdruck seines kulturellen Niveaus. Das sprachliche Vermögen ist damit für die Bildung und für die Sozialisation jedes Einzelnen wie auch für unser Selbstverständnis als Kulturnation die wesentliche Grundlage. Der Schule als systematisch vorgehender und die gesamte junge Generation erfassender Bildungsinstitution kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Das heißt: Ein Bildungswesen, das die junge Generation zukunftsfähig in Leben, Ausbildung und Beruf entlassen und zugleich seinen kulturellen und allgemein bildenden Auftrag erfüllen soll, muss der sprachlichen Schulung größte Bedeutung beimessen.

Ein Bildungssystem dagegen, das die sprachliche Bildung vernachlässigt, verschlechtert für viele junge Menschen die Entwicklungschancen in der persönlichen Lebensgestaltung und im Beruf und leistet damit einer allgemeinen Dekultivierung Vorschub.

Deshalb ist es dringend notwendig, dass sich die Schule von einigen grundlegenden Fehlentwicklungen der letzten dreißig Jahre verabschiedet. Dazu gehören vor allem:

- die vernachlässigte Spracherziehung (hinsichtlich Vielfalt und Genauigkeit des Ausdrucks, grammatischer Korrektheit, Abwehr eines "Slangs" und einer primitiven Sprache);
- das vernachlässigte Einüben sprachlicher Gestaltungsformen (Nacherzählung, Beschreibung, Schilderung, Zusammenfassung);
- die Abschaffung eines Lektürekansons und die damit verbundene Aufgabe kultureller und geistiger Tradition.

Gerade die Schule muss der sprachlichen und literarischen "Schulung" wieder mehr Aufmerksamkeit widmen. Sie darf dabei nicht allein gelassen werden, sie braucht die Unterstützung durch Öffentlichkeit und Medien, die auf sprachliches Niveau bedacht sind. Und sie braucht die Unterstützung durch die Elternhäuser und Kindergärten, die die für den Spracherwerb sensiblen Phasen intensiv für sprachliches Lernen nutzen.

Bei der Aufgabe, muttersprachliche Kompetenz zu entwickeln, hat der Deutschunterricht von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe eine Schlüsselstellung. Zudem tragen die berufsbildenden Schulen in allen Fächern zur Schulung der Sprachanwendung bei. Der Unterricht in der Muttersprache fördert in umfassender Weise die Bildung der Persönlichkeit, die kulturelle Grundbildung, die Kommunikationsfähigkeit und damit die gesellschaftliche Integration sowie die Berufs- bzw. Studierreife.

1. Beitrag des Deutschunterrichts zur Bildung der Persönlichkeit

"Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt" (Wittgenstein). Das heißt: Wahrnehmen, Denken und Sprache befähigen zur Aneignung von, zur Teilhabe an und prägen die Einstellung zur Welt. Welt ist nur über Sprache erreichbar und erfassbar, daher sind Wahrnehmung, Denken und Weltinterpretation untrennbar mit Sprache verbunden, wobei wiederum die besondere sprachliche Ausprägung der Muttersprache auch die jeweils besondere Form des Umgangs eines Volkes mit Welt charakterisiert.

Differenzierte Sprachbeherrschung ist daher ein grundlegendes Element der Persönlichkeitsbildung:

- Sprache ist Medium für die Vergegenwärtigung und für die Entfaltung von Innerlichkeit, für Gefühle, Emotionen und damit Ausdruck der Gesamtpersönlichkeit.
- Sprache ist Chance zur Entlastung: Nur wenn man Bedrängendes auch verbal zum Ausdruck bringen kann, kann man sich davon entlasten.
- Sprache ist das wichtigste und das einzige humane Instrument der Konfliktlösung: Nur aus Verstehen erwächst Verständnis.
- Über die Sprache begreife ich meine Welt, erlebe sie, nehme sie wahr; ein sprachunfähiges Erleben reduziert Welt auf die Flüchtigkeit bloßer Eindrücke, verhindert ihre gedankliche Erfassung.

- Die Sprache ermöglicht die Distanzierung zur Welt, die wiederum Voraussetzung für das Verfügen über Welt ist.

Sprachbeherrschung ist insgesamt Grundlage für das Erleben und das Verantworten von Freiheit, ist Voraussetzung von Selbstbewusstsein, auch im Bewusstsein anderer: erst über die Sprache verwirklicht sich der Mensch, daher ist Sprache der "Grund des Menschseins" (Martin Heidegger), und der Mensch ist "nur Mensch durch Sprache" (Wilhelm von Humboldt). Erst mit Sprache sind Humanität und Kultur denkbar, in die sich das Individuum eingliedert, auf die es aber zugleich Einfluss nimmt, eben über "seine" Sprache. Erst mit Sprache ist die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit möglich. Wer die Sprache beherrscht, durchschaut leichter den Missbrauch von Sprache in der Reklame und in der politischen Propaganda. Sprachliches Unvermögen dagegen hemmt das Selbstvertrauen, die Welterschließung, das Verstehen des anderen und erschwert es, sich selbst verständlich zu machen.

Dabei spielt das Lesen eine herausragende Rolle. Menschen reifen durch Lektüre – nicht nur weil sie damit Anteil nehmen am kulturellen Reichtum in Vergangenheit und Gegenwart, sondern weil das Lesen dabei hilft, über sich selbst nachzudenken und das eigene Sprechen bzw. Schreiben vielfältiger zu gestalten.

2. Beitrag des Deutschunterrichts zur kulturellen Grundbildung

Sprache ist Grundvoraussetzung des zwischenmenschlichen Verstehens und des sozialen Handelns. Erst die Alphabetisierung erlaubt eine Teilhabe an zivilisatorischen Errungenschaften (Nutzung von Wissenschaft und Technik usw.); erst das Beherrschen der Sprache erlaubt eine Teilhabe an der kulturellen Fülle.

Sprache und Literatur führen zu kulturellem Gedächtnis und kultureller Identität. Sprache ist das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Kultur zu schaffen und diese kommenden Generationen zugänglich zu machen. Breite Teilhabe an Kultur lässt sich aber nur dann verwirklichen, wenn die Grundlagen für kulturelle Kommunikation gemeinsame sind; den sich heute immer weiter individualisierenden Kommunikationsformen muss die Schule daher das Allgemein-Verbindliche entgegensetzen. Das kann nur die Hochsprache. Das führt zum Grundgedanken einer verbindlichen Literaturauswahl: Was wollen wir jungen Menschen nahe bringen und wie soll es vermittelt werden, um dauerhaftes Interesse an eigener Lektüre auch außerhalb der Schule zu wecken?

3. Beitrag des Deutschunterrichts zur Förderung der Berufs- bzw. Studierreife

Das Verstehen und das Beherrschen der Sprache in Wort und Schrift ist unter allen sog. Schlüsselqualifikationen die zentrale, denn nahezu alle sog. Schlüsselqualifikationen haben mit Sprachverständnis, Sprachbeherrschung und Sprachanwendung in einem kommunikativen Umfeld zu tun. Insofern hat der Deutschunterricht wie kein anderer Unterricht eine herausgehobene Bedeutung bei der Vorbereitung auf Ausbildung, Studium und Beruf.

Die Beschäftigung mit Sprache hat vielfach unterschätzte Transferwirkungen. Zum Beispiel fördern die Lektüre und das Durcharbeiten schwieriger oder umfassender Texte zugleich die Ausdauer und das Konzentrationsvermögen; sprachliche Exaktheit erleichtert den disziplinierten Umgang mit Wissen jeder Art, und sie erleichtert es, Informationen und Ideen zu strukturie-

ren und zu verknüpfen. Das Verstehen und das Beherrschen der Sprache in Wort und Schrift hilft ferner dabei, die neuen Medien sinnvoll zu nutzen.

Angesichts dieser zentralen Bedeutung der sprachlichen Bildung sollte es auch in Deutschland zukünftig keinen Schulabschluss mehr ohne eine Prüfung im Fach Deutsch geben.

4. Gegenstände und Ziele des Deutschunterrichts

Die möglichen Inhalte des Deutschunterrichts sind unerschöpflich: Alle Gegenstände der Geisteswissenschaften, der Gesellschaftswissenschaften und der Naturwissenschaften können Gegenstände des Deutschunterrichts sein. Insofern muss der Deutschunterricht einerseits in die Lage versetzen, alle Lebens- und Wissensbereiche zu erschließen. Er darf andererseits inhaltlich nicht beliebig werden, sonst verfehlte er die angestrebte gemeinsame kulturelle Kommunikationsgrundlage. Daher muss er sich in schulformspezifischer Ausprägung auf seine maßgeblichen Aufgaben konzentrieren.

a) Sprachlich-formale Grundbildung

Es geht gerade im Schulfach Deutsch, aber auch in jedem anderen Fach um die Vermittlung, Einübung und Pflege einer Sprache, deren Wortschatz erstens die Achtung vor dem Anderen wahrt und die zweitens in ihrer Vielfalt intellektuelle Differenzierungen zulässt. Dies gilt vor allem in einem medialen Umfeld, das eine sprachliche Verarmung bereits bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter maßgeblich mit verursacht.

Parallel dazu ist – im Interesse einer verständlichen Kommunikation sowie im Interesse der genannten Transferwirkungen – beginnend mit der Grundschule eine intensive und mehr einübende Unterrichtung in Orthographie, Grammatik, Syntax und Interpunktion notwendig; dazu gehört auch das „mit der Hand schreiben können“, nicht nur zugunsten der Motorik; es hat auch im Zeitalter von Rechtschreib- und Diktierprogrammen die eine Sprache erfassende und einübende Bedeutung. Im Rahmen der Produktion eigener "Texte" müssen Schüler sodann ebenso intensiv geschult werden im Erzählen, Beschreiben, Berichten, Protokollieren, Analysieren und Erörtern. Wie kein zweites Fach ist das Schulfach Deutsch auch in der Lage und verpflichtet, Arbeitstechniken (Mitschreiben, Exzerpieren, Nutzung von Fachliteratur, Bibliographieren), Mnemotechniken (Auswendiglernen) sowie Rhetorik (Stilistik, Vortrag) zu vermitteln; diese Fertigkeiten reichen weit über das Fach Deutsch hinaus und sind ein Leben lang von Bedeutung.

Ein vielseitiger und abwechslungsreicher Deutschunterricht stellt dabei – altersgemäß ausgerichtet – immer Bezüge zu anderen Sprachen her. Zugleich bleibt das Fach Deutsch maßgebliche Grundlage für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. Der sich jetzt mehr und mehr etablierende Fremdsprachenunterricht in der Grundschule darf deshalb nicht zu Lasten des Deutschunterrichts gehen. Vielmehr müssen ein umfassender aktiver muttersprachlicher Wortschatz sowie solide orthographische und grammatische Kenntnisse vermittelt werden, die auch in anderen Fächern außerhalb des Deutschunterrichts zu überprüfen sind. Grundschüler, die muttersprachliche Defizite haben, sollen in der Grundschule im Fach Deutsch zusätzlich gefördert werden. Im Interesse ihrer Integration müssen auch ausländische oder Aussiedlerkinder eine besondere Förderung im Deutschen erfahren.

b) Lese- und Medienerziehung

Das Lesen bleibt auch in Zeiten neuer Informationstechniken und in Zeiten einer fortschreitenden Verbildlichung von Informationen die wichtigste Kulturtechnik. Die Leseerziehung und der Umgang der Schüler mit Bibliotheken ist damit immer auch Medienerziehung. Darüber hinaus ist es Aufgabe gerade des Deutschunterrichts, Schüler mit den Chancen, Grenzen und Risiken neuer Medien vertraut zu machen und sie zu einem reflektierten Medienkonsum anzuleiten.

c) Ästhetische Erziehung

Ein Gespür für besondere künstlerische Leistung zu entwickeln, Freude an ihr zu empfinden, sowie ihre Ursachen und Wirkungen beschreiben zu können, ist berechtigtes Bedürfnis menschlicher Existenz; die Förderung dieser Fähigkeiten gehört deshalb zu den maßgeblichen Aufgaben des Deutschunterrichts. Solche Fähigkeiten bei jungen Menschen zu entwickeln sollte zunächst durchaus Selbstzweck sein, denn eine zweckfreie Beschäftigung mit Literatur und Kunst bereichert das Leben. Ästhetische Schulung fördert aber darüber hinaus die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und damit die Bildung der Persönlichkeit. Auch hier wird der Weg über die Sprachbetrachtung von geeigneten – und das bedeutet erneut – qualitativ ausgewiesenen Gegenständen zu einem anspruchsvollen, eigenständigen Umgang mit Sprache hinführen, der zugleich der Kreativität des Einzelnen einen wichtigen Platz einräumt. Schließlich hat neben dem Elternhaus nur die Schule die Chance, systematisch zur Geschmacksbildung beizutragen, indem sie Kriterien zur Kritik ("Unterscheidung") von anspruchsvoller und anspruchsloser Sprache und Literatur vermittelt.

Zu den Charakteristika des Deutschunterrichts gehört es, dass er neben der sprachlich-formalen Genauigkeit auch die kreativen Fähigkeiten zu fördern vermag. Die Möglichkeiten des Deutschunterrichts reichen hier vom Rezitieren, Sprachspielen und Stegreifspielen über das kreative Schreiben bis hin zum Theaterbesuch und zum großen Schulspiel.

d) Literarische Grundbildung

Die Fähigkeit der Mitglieder eines Gemeinwesens zu einer anspruchsvollen Verständigung untereinander setzt gemeinsame kulturelle Erfahrungen voraus. Literaturkenntnis ist dafür eine wichtige Basis. In der Schule geht es bei der literarischen Grundbildung daher um die Begegnung junger Menschen mit großen Werken der deutschen Literatur, die exemplarisch und fundamental für eine Epoche sind, deren Wirkung zugleich über den deutschsprachigen Raum, über die jeweilige Epoche und über die Literatur selbst hinausging bzw. nach wie vor hinausgeht und über deren Geltung immer noch ein weitgehender Konsens besteht, wie Umfragen belegen. Epochenunabhängig geht es um die Vermittlung poetologischen Wissens; epochenspezifisch auch um die Vermittlung von entsprechendem historischem und philosophischem Grundwissen. Im Rahmen der Werteerziehung geht es darum, Literatur als Reservoir von Antworten auf ethische Fragen fruchtbar zu machen (z.B. Michael Kohlhaas, Antigone).

Dabei soll durch die begleitende Lektüre einer prägnanten Literaturgeschichte sowie durch das Lernen von "Merkzahlen", Sprichwörtern, Sentenzen o.ä. ein chronologisches Gerüst herausbildet werden, das epochale Zuordnung von Geschichte, Kunst usf. ermöglicht. Daher ist ein chronologisches Vorgehen zu bevorzugen, denn die heute beliebten, epochenunabhängigen "Querschnitts-" oder "Längsschnittsthemen" tragen eher zur Verwirrung als zur Orientierung bei.

5. Die Bedeutung des Deutschunterrichts für die deutsche Sprache

Für den Schulunterricht in der Muttersprache sehen die Deutschen so wenige Stunden vor wie kaum eine andere Kulturnation. Dies korrespondiert in auffallender Weise mit einer generellen Verarmung der deutschen Sprache. Wenn die Schule "Seismograph" für Gesellschaft ist, so zeigt dies an, dass die Deutschen - wie keine zweite Nation - auch in Sprache und Literatur dem Prinzip gleich-gültiger Beliebigkeit, des "alles geht" huldigen: Wir sehen tatenlos, teilweise wohlwollend einer fortschreitenden Simplifizierung und Anglizifizierung des Deutschen zu, wir entledigen uns unserer großen Literaturtradition.

Manche Benutzer der Sprache sind allein durch die Beherrschung eines entsprechenden Jargons bzw. einer entsprechenden Imponiersprache als "Insider" und damit als Vertreter eines neuen Expertentums ausgewiesen; sie können auf diese Weise eine bislang eher unübliche Art von inhaltsunabhängiger Kompetenz demonstrieren. Dies gilt für die Jugendsprache ebenso wie für die Mode, den Freizeitsport, die Freizeitgestaltung insgesamt, aber natürlich auch für die neuen Medien, für "Computering", "Tele-Banking", "Knowledge-Management".

Die konsequente Übernahme von Anglizismen soll offenbar Globalität, Aktualität und damit Autorität signalisieren, und sie lässt kritische Fragen nach den präzisen Inhalten des schlagwortartig Benannten und vor allem nach der sachlichen Seriosität des damit Gemeinten nicht aufkommen. Dies geschieht in der Jugendsprache und im Freizeitjargon auf ähnliche Weise aus dem schlichten Bedürfnis, sich innerhalb der kurzlebigen Trends immer wieder als "in" zu erweisen. Doch diese Trends enthalten nicht selten eine Primitivierung, die sich auch in der Gossensprache ausdrückt. Insofern spiegelt die Sprache heute die innere Verfassung der Gesellschaft: Sie lebt aus dem Tag, sie lebt in den Tag, und sie lebt vor allem in der Selbstgewissheit derer, die nichts anderes mehr kennen. Denn mit der Ausbreitung neuer Sprachgewohnheiten verschwinden die alten Inhalte.

Über diese Gegenwartsverhaftung aus Unwissenheit kann auch das vehemente Bekenntnis zur Zukunftsorientiertheit nicht hinwegtäuschen: Denn eine Gesellschaft, die sich von allen sprachlichen und damit den ideellen Maßstäben außerhalb ihrer selbst verabschiedet, setzt sich selbst absolut. Der Vergleich mit der Entlehnung lateinischer und griechischer Fremdwörter in die deutsche Sprache im Laufe ihrer Entwicklung ist deplatziert. Hier handelt es sich um Bildungsgut der Hochsprache, das durch Kulturbeggnung bewusst rezipiert und tradiert wurde. Vom Pidgin-Englisch unserer Tage kann man das nicht behaupten.

Die aktuellen Diskussionen greifen daher zu kurz. Denn es geht nicht nur um Anglizismen: Die rapide abnehmende sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die inhaltsleere Sprechblasenrhetorik, die Ikonisierung der Kommunikation, der Verlust gedanklicher Klarheit, die Fähigkeit zu nur noch einfachster Sprachführung, die Reduktion des Satzbaus, die zunehmend auf Laute und Gestik reduzierte Kommunikation, die fehlende Präsenz von früher selbstverständlichen literarischen Reminiszenzen, von Sentenzen, von Signalwörtern - all diese Erscheinungen spiegeln den Verlust der Maßstäbe. Daran zeigt sich erneut das grundsätzliche Problem des deutschen Umgangs mit der eigenen Kultur und Tradition.

6. Literarische Mindestkanones

Eine Verständigung über kulturelles Gedächtnis und kulturelle Identität ist nur möglich, wenn die Grundlagen für die Kommunikation gemeinsame sind. Damit stellt sich für eine Schulbildung, die zugleich Persönlichkeitsbildung und kulturelle Grundbildung sein soll, die Frage: Welche Literatur ist jungen Menschen nahe zu bringen, um die eigene Lektüre über die Schule hinaus zu wecken?

Die nachfolgenden "Kanones" verstehen sich als Empfehlungen. Wert zu legen ist jedoch darauf, dass alle jeweils genannten Epochen mit dafür charakteristischen Autoren bzw. Werken behandelt werden. Die Werkempfehlungen selbst sind fakultativ gemeint; sie sind austauschbar durch andere, hier nicht genannte Werke der jeweiligen Epoche bzw. des jeweiligen Autors.

Entscheidend bleibt, dass möglichst viel gelesen wird. Das Lektürevolumen soll Vorrang haben vor einer „mikrochirurgischen“ Analyse von Textauszügen.

a) Lektüreempfehlungen für die Hauptschule

Die nachfolgenden Lektüreempfehlungen orientieren sich an einer Schülerschaft, die nach wie vor in Bundesländern mit hohem Hauptschüleranteil Realität ist. Der Lektürekanon muss selbstverständlich modifiziert werden in Hauptschulen, die sich hinsichtlich der kulturellen und sozialen Herkunft ihrer Schülerschaft als äußerst heterogen erweisen; hier wird es häufig allenfalls gelingen, Schreib- und Leseangst ab- und einfaches Textverständnis aufzubauen. Das sollte freilich nicht daran hindern, auch weiterhin kulturelle und allgemein bildende *Ansprüche* zu formulieren.

Mittelalter	Auszüge aus Nibelungenlied, Parzival (Nacherzählung mit Textauszügen)
Barock	Lyrik: ausgewählte Beispiele
Aufklärung	"Ringparabel" aus Lessings "Nathan der Weise"
Klassik	Goethe, Schiller: Balladen
Romantik	Lyrik
Realismus, Naturalismus	Novelle (z.B. Keller, Droste)
Übergang 19./20. Jahrhundert	Rilke: Lyrik (z.B. „Panther“)
Moderne	Böll: Erzählungen Brecht: Kalendergeschichten, Lyrik

epochenunabhängige Lektüre	(Heimat-)Sagen, Märchen, Fabeln, Schwänke, Lügengeschichten, Kalendergeschichten, Anekdoten, Hörspiele ausgewählte Dialekt- und Heimatdichtung
Jugendliteratur	ausgewählte Jugendbücher zu aktuellen und jugendspezifischen Themen; Abenteuerliteratur; "Klassiker" der Jugendliteratur: E. Kästner, A. Lindgren

b) Lektüreempfehlungen für die Realschule

Die nachfolgenden Lektüreempfehlungen orientieren sich an einer Schülerschaft, die dem Bildungsauftrag der Realschule in vollem Umfang entspricht.

Mittelalter	Auszüge aus Nibelungenlied, Parzival
Spätmittelalter, frühe Neuzeit	Luther "An die Ratsherren deutscher Städte" (Auszüge)
Barock	Lyrik: ausgewählte Beispiele, Auszüge aus Grimmelshausens "Simplicissimus"
Aufklärung	"Ringparabel" aus Lessings "Nathan der Weise"
Sturm und Drang	Goethe: Lyrik Auszüge aus "Räuber" und "Götz"
Klassik	Auszüge aus "Maria Stuart" und „Wilhelm Tell"
Romantik	ausgewählte Lyrik und Novellen
Junges Deutschland	Heine: Lyrik
Realismus, Naturalismus	Novellen, z.B. von Keller, Storm, Droste, Stifter
Übergang 19./20. Jahrhundert	Erzählungen, z.B. von Hofmannsthal Kafka, Rilke: Erzählungen und Lyrik
Moderne	Böll: Erzählungen Brecht: Kalendergeschichten, Lyrik Th. Mann: Novelle

"Weltliteratur"	in Abstimmung mit dem Geschichts- und Fremdsprachenunterricht Auszüge aus: Dante ("Göttliche Komödie"), Shakespeare ("Julius Caesar"), Cervantes ("Don Quijote"), Molière ("Der eingebildete Kranke"), Poe, Hemingway, Tolstoi, Solschenizyn
epochenunabhängige Lektüre	(Heimat-)Sagen, Märchen, Fabeln, Schwänke, Lügengeschichten, Kalendergeschichten, Anekdoten, Hörspiele ausgewählte Dialekt- und Heimatdichtung
Jugendliteratur	ausgewählte Jugendbücher zu aktuellen und jugendspezifischen Themen; Abenteuerliteratur; "Klassiker" der Jugendliteratur: E. Kästner, A. Lindgren

c) Lektüreempfehlungen für das Gymnasium

Die nachfolgenden Lektüreempfehlungen orientieren sich an einer Schülerschaft, die dem Bildungsauftrag des Gymnasiums in vollem Umfang entspricht.

Mittelalterliche Blüte	Auswahl aus: Nibelungenlied, Minnesang, politische Lyrik, Parzival
Spätmittelalter/ frühe Neuzeit	Auswahl aus: Luther: Streitschriften, Fabeln, Kirchenlieder Johannes von Tepl: Der Ackermann aus Böhmen
Barock	Gryphius: Lyrik Auszüge aus Grimmelshausen (Simplicissimus)
Aufklärung	Lessing: Nathan der Weise
Sturm und Drang	Goethe, Schiller: Lyrik, je ein dramatisches oder episches Werk
Klassik	Goethe: Iphigenie, Faust, Wahlverwandtschaften, Lyrik Schiller: Wallenstein, Maria Stuart, Lyrik, theoretische Schriften
Übergang 18./19. Jahrhundert	Kleist: Über das Marionettentheater, Michael Kohlhaas, Prinz von Homburg Hölderlin: Lyrik Büchner: Woyzeck
Romantik	Novalis, Eichendorff: Märchen, Epik, Lyrik

Junges Deutschland	Heine: Lyrik
Realismus/ Naturalismus	Erzählungen von Keller, Storm, Droste, Stifter Fontane: Effi Briest Hauptmann: z.B. Bahnwärter Thiel, Die Weber, Vor Sonnenuntergang
Übergang 19./20. Jahrhundert	Kafka: Erzählungen Trakl: Lyrik Benn: Lyrik Heym: Lyrik v. Hofmannsthal: Jedermann Rilke: Lyrik George: Lyrik
Moderne	Th. Mann Brecht: Lyrik, Stücke, Kalendergeschichten Döblin: Berlin Alexanderplatz (Auszüge) Musil: Erzählungen Roth: Kapuzinergruft (Auszüge) Schnitzler: Der Reigen, Leutnant Gustl St. Zweig: Schachnovelle, Sternstunden Tucholsky: Satiren Jünger: Die Zwille Bachmann: Lyrik, Hörspiele Böll: Erzählungen, Romane Frisch: z.B. Biedermann, Stiller, Homo faber Dürrenmatt: Physiker, Besuch der alten Dame Grass: Blechtrommel H. Kant: Die Aula Kunze: Lyrik
"Weltliteratur"	in Abstimmung mit dem Geschichts- und Fremdsprachen- unterricht in Auszügen: Antike; Dante; Cervantes; Shakespeare, Dickens, Wilde, Poe, Hemingway; Molière, Zola; Dostojewski, Tolstoi; darüber hinaus Akzentuierung großer literarischer Leitfiguren (z.B. Antigone bei Sophokles und Anouilh; Faust bei Marlowe, Goethe, Th. Mann, Gounod) unter dem Aspekt „Vielfalt in der Einheit der europäischen Literatur“.
epochenunabhängige Lektüre	(Heimat-)Sagen, Märchen, Fabeln, Schwänke, Lügengeschichten, Kalendergeschichten, Anekdoten, Hörspiele ausgewählte Dialekt- und Heimatdichtung

Jugendliteratur

ausgewählte Jugendbücher zu aktuellen und
jugendspezifischen Themen; Abenteuerliteratur;
"Klassiker" der Jugendliteratur: E. Kästner, A. Lindgren

Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Geschichtsunterrichts

Konrad-Adenauer-Stiftung: "Bildung der Persönlichkeit"

8. August 2001

Vorbemerkung:

Der schulpolitischen Diskussion sind die Bildungsinhalte abhandeln gekommen; man konzentriert sich fast ausschließlich auf methodische, unterrichts- und schulorganisatorische Fragen oder den Einsatz neuer Medien. Persönlichkeitsbildung setzt jedoch einen kulturellen und allgemeinbildenden Auftrag der Schule voraus, der nur dann eingelöst werden kann, wenn man sich wieder über grundbildende, vergleichbare und transparente Bildungsinhalte verständigt.

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

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das auf breite Presseresonanz stieß und mit Anregungen führender Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler im November 2000 erneut publiziert wurde (abzurufen im Internet über www.kas.de oder als Heft 19: "Zukunftsforum Politik"). Dort findet sich eine Auflistung jener Felder, bei denen die Verfasser einen besonderen Diskussions- und Handlungsbedarf sehen – nämlich bei der Definition von verbindlichen Bildungs- und Unterrichtsinhalten für die Fächer Deutsch, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften sowie die staatsbürgerliche Bildung. Nachdem die Initiative zur Stärkung des Deutsch-Unterrichts (April 2001, abzurufen unter www.kas.de) ebenfalls auf breites Interesse in Presse und Öffentlichkeit gestoßen ist, erweitern wir jetzt unsere

Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Geschichtsunterrichts

Es besteht in unserer Gesellschaft ein hohes Interesse an Geschichte. Dieses Interesse bezieht sich keineswegs nur auf die Zeitgeschichte, es gilt gleichermaßen auch für fernere Epochen. Das Weiterleben antiker Motive und Vorbilder auf allen Ebenen öffentlicher Kommunikation bis hin zur Werbung belegt dies ebenso wie die Mittelalterrezeption, die sich beispielsweise im historischen Roman widerspiegelt. Geschichte stellt daher *in allen ihren Epochen* ein zentrales Kommunikations-, Argumentations-, Symbol- und Vergleichspotential bereit. Es ist daher sachlich nicht zu rechtfertigen, aus falsch verstandener "Aktualität" und verkürzt verstandenem "Gegenwartsbezug" ferner liegende historische Epochen in den Lehrplänen immer mehr zurückzudrängen. Das betrifft nicht nur das Fach Geschichte im engeren Sinne, das betrifft grundsätzlich die Tendenz, die historische Dimension auch in benachbarten Fächern zu vernachlässigen. Daher kann die Aufgabe, Sinn für Geschichte zu entwickeln, nicht allein von diesem Fach geleistet werden. Das bleibt vielmehr eine überfachliche Aufgabe, bei der freilich dem Fach Geschichte eine zentrale und grundlegende Bedeutung zukommt.

Verschiedene empirische Studien weisen deutlich darauf hin, dass es mit dem historischen Wissen der Bevölkerung im Allgemeinen und der Schulabsolventen im Besonderen nicht zum Besten steht. Das betrifft nicht nur die in den Lehrplänen sehr ausführlich vorgesehene NS-Zeit; das betrifft die Zeitgeschichte bis nach 1945 ebenso wie die "Fernerinnerung" vor 1933. Bis zu 80 Prozent unserer jungen Leute können weder mit 1848 noch 1789 oder dem 17. Juni 1953 etwas anfangen; würde man nach konkreten Themen aus der frühen Neuzeit, dem Mittelalter oder gar der Antike zurückfragen, so würde sich das verfügbare Wissenspotential noch weiter reduzieren. Das ist sicher auch das Ergebnis eines Geschichtsunterrichts, der in den vergangenen drei Jahrzehnten immer mehr geschwächt wurde. Eine Neubestimmung auf den eigenen "übernützlichen" "Bildungswert" des Faches Geschichte ist insofern überfällig.

Geschichte als eigenständiges Schulfach

Die Notwendigkeit und die Bedeutung der historischen Bildung im Rahmen des allgemeinen kulturellen sowie staatsbürgerlichen Bildungsauftrags der Schule erfordert ein eigenständiges Fach Geschichte, das spätestens mit der sechsten Jahrgangsstufe einsetzen und bis zur Abschlussklasse aller Schulformen verbindlich sein soll. Beim Abitur wäre es zudem wünschenswert, wenn Geschichte zu den Prüfungsfächern gehörte.

Das in die 70er Jahre zurückreichende Bemühen einiger Bundesländer, Geschichte als eigenständiges Schulfach zu beseitigen und einem "Lernbereich"/Fach Gesellschaftslehre unterzuordnen, war und bleibt ein Irrweg, auch wenn er nach wie vor und sogar von einer zunehmenden Zahl von Bundesländern weiter beschritten wird. Das Fach Geschichte hat seinen eigenen Wert, der weit über die Grenzen des Faches hinaus weist: maßgebliche Teile des Sprach-, Literatur-, Religions-, Politik-, Musik-, Kunst- und Philosophieunterrichts sind nicht hinreichend verstehbar ohne solide historische Grundkenntnisse; das gilt gleichermaßen für die geistesgeschichtlichen Bezüge in den Naturwissenschaften. Integriert in "Gesellschaftslehre" o.ä. besteht dagegen die Gefahr, dass Geschichte verfremdet und gesellschaftspolitisch instrumentalisiert wird. Die Versuchung dazu ist groß, denn schließlich steht die "Objektivität der Historie ... unter dem Verdacht, Apologie des Bestehenden und Gewordenen zu sein. Das, was Beschäftigung mit der Geschichte auch vermitteln kann, das Eindringen in eine fremde Welt, bei dem die eigenen Wertungen eingeklammert werden, die Reflexion der eigenen Herkunft, das Gewinnen der eigenen Identität in Kenntnis wie Auseinandersetzung mit der Tradition, Erfahrung von Realität und von Diskrepanz zwischen Absichten und Wirkungen, Realitätsbezogenheit des politischen Handelns - das alles kommt nicht zum Tragen, wird abgeschafft im Namen der kritischen Selbstbestimmung, die sich am Geschichtlichen nur noch gleichsam abstößt" (Thomas Nipperdey).

Die Leistungen des Faches Geschichte

1. Der Beitrag des Faches Geschichte zur Persönlichkeitsbildung

Der Mensch ist ein historisches Wesen. Geschichtlich zu sein macht seine Eigenheit aus, gehört zum Wesen seiner Existenz. Er ist in eine aktuelle Geschichte hineingeboren, deren Teil er ist, die selbst wiederum geschichtlich geworden ist und die zur Geschichte wird. Man kann

Geschichte vernachlässigen, vergessen, verdrängen. Man kann sich aber nicht von ihr befreien, ihr entrinnen. Die Einsicht in dieses Kontinuum, in Werden und Vergehen, in die Verknüpfung von Grund, Anlass und Entwicklung, in Erfolg und Scheitern, in Fortschritt und Rückschritt und in die Grenzen und die Legitimation des historischen Vergleichs lässt Geschichte zu einem wesentlichen Element der Persönlichkeitsbildung werden und erschließt Sinnpotentiale, die über ihre heute übliche Bestimmung hinausweisen.

Das Fach Geschichte

- vermittelt die *Einsicht in die Endlichkeit* der Person. Denn: sich als historisches Wesen zu begreifen heißt, sich als endlich zu begreifen;
- vermittelt das *Gefühl für Zeit und Dauer* von Veränderungsprozessen;
- vermittelt *einerseits Skepsis*, Misstrauen und Vorsicht gegenüber Zukunftsprognosen, Großideologien, Utopien, "ewigen Fortschritt", Machbarkeitswahn, Geschichtsmythen, Manipulation und Missbrauch von Geschichte,
- ermuntert andererseits, *Chancen für Veränderung* abzuwägen und wahrzunehmen;
- fördert vernetztes Denken und erweitert den *geistigen Horizont* und das Denkvermögen durch Parallele, Wiedererkennung, Gegenbild, Signalkommunikation;
- schärft das *moralische Urteil*;
- schafft *Selbstvertrauen* durch Teilhabe am historisch-kulturellen Diskurs der Gesellschaft;
- ist ein Angebot zur eigenen *Ortsbestimmung* und Selbstorientierung;
- ordnet und *strukturiert* das immer schon vorgegebene Interesse an Geschichte.

2. Der Beitrag des Faches Geschichte zur Vermittlung kultureller Identität

Das Fach Geschichte leistet einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Identität junger Menschen. Historisch reflektiertes Wissen und Urteilen schaffen kulturelle Identität, ideelle Zugehörigkeit, Wertebewusstsein und Wir-Gefühl. Denn Identität ist Partizipation am kulturellen Gedächtnis, zu denen auch Bräuche und Riten gehören. Identität, eine individuelle ebenso wie eine kulturelle oder kollektive, definiert sich nicht aus modisch definierten "skills", sondern nur aus der "Er-Innerung" des historisch-kulturellen Erbes. Das ist auch der Grund, warum totalitäre Systeme auf die verkürzende und instrumentalisierende Umdeutung von Geschichte angewiesen sind und auf diese Weise Geschichte und Gegenwart ineinssetzen. Er-Innern ist nämlich Chance des Widerstands und der befreienden Kraft gegen Indoktrination und "Zeitgeist". Daher ist erst eine Erinnerung schaffende Bildung Grundlage für Freiheit und deren Vollzug.

Bildung und Erziehung ohne Traditionsbezug bedeutete daher, Identität zu verweigern. Mit Pflege der Tradition ist nichts Folkloristisches oder Museales gemeint. Vielmehr ermöglicht erst Rückbesinnung auf Tradition Distanz im hektischen hic et nunc, inspiriert zur Neugestaltung und ist zugleich Voraussetzung für die Fähigkeit, Neues zu erleben. Ohne ein Wissen um die Vergangenheit können kein Verstehen von Gegenwart und kein Bewusstsein des Wandels zustandekommen.

Dies gilt im Besonderen für die geschichtlich gewachsenen politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen "Architektur"-Prinzipien unseres Gemeinwesens, nämlich die Prinzipien der politischen Freiheit, der Eigenverantwortung, der Demokratie, der Rechtsstaatlichkeit und der Sozialen Marktwirtschaft. Daher ist Geschichte immer wesentliches Element einer jeden staats-

bürgerlichen Bildung und eine notwendige kulturelle Voraussetzung für die Integration aus anderen Kulturkreisen. Man muss diese Prinzipien - aus staatsbürgerlichen Gründen - kennen und sie zum Maßstab eigenen Urteilens und Handelns machen. Das gilt insbesondere für die moralische Beurteilung der beiden diktatorischen Unrechtssysteme in Deutschland nach 1933, wobei es bei der DDR immer dringlicher wird, der heute grassierenden und politisch gewollten Geschichtsvergessenheit, Verniedlichung und Umdeutung entgegenzuwirken.

Eine zukunftsfähige Schule leistet daher über historische Grundbildung gerade in Zeiten der Globalisierung Identitätsstiftung und Orientierung. Zukunft ist Herkunft (Martin Heidegger). Das bedeutet: Wer die Zukunft gestalten will, der muss wissen, woher er kommt.

Schon im Kleinen begegnet uns Geschichte auf Schritt und Tritt: in Umgebung und Alltag, in Ort und Region, in Politik und Medien; sie ist elementarer Bestandteil von Kultur, Zivilisation, öffentlicher Diskurse und ihrer Genese. Um daran urteilend und aktiv teilzuhaben, ist die Kenntnis zentraler Personen, Fakten, Verläufe, Signalwörter und die damit verbundene Fähigkeit notwendig, Literatur, Musik, Kunst, Philosophie historisch zuzuordnen. An dieser kulturellen Aufgabe müssen sich auch die Inhalte des Geschichtsunterrichts orientieren. Sie hat zudem für viele Berufe eine politische Integrationsfunktion. Denn nahezu alle Studienfächer, zumindest im geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Bereich einschließlich Jura, sind europäisch-historisch fundiert (das betrifft auch die Kenntnis der alten Sprachen!); aber auch die Wissenschaftsgeschichte in den naturwissenschaftlichen Fächern setzt entsprechende allgemeinhistorische Kenntnisse voraus.

3. Der Beitrag des Faches Geschichte zur europäischen Grundbildung

Nach wie vor ist die Wirtschaftspolitik die treibende Kraft im europäischen Einigungsprozess. Die dominierende Ausrichtung der europäischen Frage auf das Währungs- und Wirtschaftspolitische lässt jedoch vergessen, dass Europa als Idee und Wirklichkeit sich nicht primär aus ökonomischen Überlegungen ableiten lässt, sondern als geistige Dimension und daher als Idee kulturstiftend wirkte. Nur diese historisch gewachsene Kultur ermöglicht es uns, die Besonderheit des "Europäischen" und seinen Auftrag zu definieren und in und über Europa hinaus zu verwirklichen. Bislang hat das Thema "Europa" trotz der Empfehlung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister "Die europäische Dimension im Bildungswesen" vom 17. Oktober 1991 aber immer noch zu wenig Eingang in Bildungspläne gefunden. Zwar weisen die Fächer Geschichte, Politik/Sozialkunde, Erdkunde/Geographie oder Ökonomie/Wirtschaft das Thema "Europa" aus; es überwiegt dabei aber die europäische Einigung nach 1945. Die Kulturgeschichte der Nachbarländer sowie die Behandlung der historisch-kulturellen Dimension sind viel zu wenig berücksichtigt.

Daher ist eine stärkere europäische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts erforderlich, ist eine historisch-politische europäische Bildung, mit der Antike beginnend, überfällig, die auch durch die Formulierung der Themeneinheiten verdeutlicht werden muss. Denn nur ein europäisches Geschichtsverständnis, das die geistigen Wurzeln in Athen, Rom und Jerusalem ebenso einbezieht wie die kulturelle Zugehörigkeit der vormals unter sowjetischer Herrschaft stehenden Staaten und Völker Mittel- und Osteuropas sowie die leidvollen Erfahrungen mit dem kommunistischen Totalitarismus und dessen Überwindung, kann - in Achtung aller nationalen Beson-

derheiten - die Basis für ein modernes europäisches Selbstbewusstsein und damit für eine europäische Mentalität sein. Dabei muss in der Präsentation gerade der deutschen Geschichte diese grenzüberschreitende Verbindung zu unseren östlichen Nachbarn nicht nur bezogen auf die Brüche der jüngsten Vergangenheit, sondern auch bezogen auf die sehr viel weiter zurückreichenden Gemeinsamkeiten akzentuiert werden.

Auch wenn das inzwischen in 23 Sprachen übersetzte "Europäische Geschichtsbuch" (deutsche Fassung erschienen 1992 im Klett-Verlag) Maßgebliches geleistet hat, ist das Thema "Europa" im Geschichtsunterricht nach wie vor überwiegend nationalgeschichtlich, zeitgeschichtlich, geografisch und zuletzt teilweise zu sehr auf Spezialthemen wie Technik-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte verengt worden. Eine solche Betrachtung aber fördert geistigen Provinzialismus und Partikularismus.

Als Konstanten unseres gewachsenen "geistigen Besitzes" als Europäer sind dagegen hervorzuheben:

- das klassische Erbe (Philosophie, Rationalität, Recht, Begrifflichkeit des Lateinischen),
- das Christentum und das Judentum,
- die europäische Sprachfamilie,
- die Würde des Menschen als Individuum und als Person;
- ein mehrfacher Dualismus, nämlich von Freiheit und Verantwortung, Rechten und Pflichten, Recht und Gerechtigkeit,
- eine überindividuelle Rechtsordnung,
- die Bürger- und Menschenrechte,
- die Gleichheit vor dem Gesetz,
- die vielfältigen Formen der Machtkontrolle,
- eine demokratische Willensbildung.

Historisches Grundwissen als Grundlage für "Geschichtsbewusstsein"

In den Lehrplänen nach 1970 wird "Geschichtsbewusstsein" zur zentralen didaktischen Kategorie, wobei man sich deren "Aufbau" dadurch versprach, dass Geschichte nicht als "Stoff" vorgegeben wird, sondern verstanden wird als "Orientierungsversuche in der Zeit, Deutung von prozessualen Lebenszusammenhängen, Bestandteil von gegenwärtigem Selbstverständnis, das sich rückblickend seiner Identität und Kontinuität versichert" (Karl Ernst Jeismann). Zweifellos ist der Begriff außerordentlich unscharf und randlos, aber drei – sich verschränkende – Elemente bleiben dafür konstitutiv:

- Geschichte muss "*Gedächtnisstütze*" sein: Was aus der Geschichtsvermittlung eliminiert wird, fällt auch aus dem kollektiven Gedächtnis heraus; dagegen ist das bildungspolitisch-didaktische Argument beliebig, etwas trage nicht zum "gegenwärtigen Selbstverständnis" bei, erkläre keine "Schlüsselprobleme".

- Geschichte muss zur *Identitätsstiftung* beitragen, zu jenem "Mit-Sich-Eins-Fühlen" (E. H. Erikson), das zugleich emotionale Bindungen auch zu übergreifenden Zielen begründet (Volk, Nation, Staat, Patriotismus). Das bedeutet konkret, die deutsche Geschichte nicht allein als Vorgeschichte zur NS-Zeit zu begreifen und damit als Gipfel der deutschen Tradition, sondern

den Nationalsozialismus als bewusste Zerstörung der europäischen, auch der deutschen Tradition zu verstehen (Hannah Arendt).

- Geschichte muss *Wiedererkennung* leisten: Wer die Geschichte ignoriert, muss damit rechnen, sie zu wiederholen, und zwar vor allem ihre Irrtümer und Fehler (George Santayana). Nur die Kenntnis der Vergangenheit vermag ihre Wiederkehr in anderem Gewand zu verhindern, zumal dann, wenn diese Vergangenheit wie in Deutschland in nicht vergleichbarer Weise in die Gegenwart und Zukunft hineinragt: Wenn historisches Wissen schwindet, besteht immer die Gefahr bewusster oder unbewusster Missachtung historischer Erfahrung. Wer die Geschichte also nicht kennt, versteht die Gegenwart nicht, er hat für die Zukunft keinen Kompass. Denn nur sie bietet einen unübertrefflichen Einblick in die *conditio humana*. Wer lernen will, was der Mensch und wozu er fähig ist, ist auf Geschichte angewiesen, im Positiven wie im Negativen. Das heißt freilich, dass Geschichte in ihrer ganzen Breite zu vermitteln ist: Altertum, Mittelalter, Neuzeit, Zeitgeschichte: keine dieser Epochen ist ohne die ihr vorangehende in Ausgleich, Spannung und Rezeption zu verstehen.

Geschichte bliebe zudem blutleer-abstrakt, wenn das Biographisch-narrative und die spannende Erzählung entfielen; dies erst weckt gerade in den ersten Schuljahren des Geschichtsunterrichts Faszination und Interesse. Es verschwinden sonst das konkrete Geschichtswissen, das Wissen über ein chronologisches Vor- und Nacheinander ("Zeitleiste") und über Kausalitäten, welche die immanente Systematik des Geschichtsunterrichts bilden. Zur Unterstützung der damit verbundenen Gedächtnisschulung sind Merkmalszahlen unabdingbar; diese fördern die Zuordnungsfähigkeit.

Wir müssen daher

- ganz konkrete, chronologisch angeordnete Inhalte vorgeben, die für historische Abläufe zentral, die zugleich kulturerschließend und kultur erklärend sind für die jeweilige Epoche, die sie charakterisieren, und die bis heute zum Kommunikationsgerüst unserer Gesellschaft gehören;
- das erzählerische (Geschichte durch Geschichten), auch an großen Personen orientierte Potential der Geschichte wiedergewinnen;
- anstelle unterrichtsmethodischer Beliebigkeit das Methodenprofil schärfen;
- eine engere, veranschaulichende und Interesse weckende Verbindung zwischen Geschichtsunterricht und außerschulischer Geschichtskultur herstellen (Ort, Region, Museum, Ausgrabung etc. bis hin zur Anregung entsprechender ehrenamtlicher Betätigung).

Richtlinien sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich konstruiert, insofern konnte man schon für 80er Jahre bundesweit nur noch höchst begrenzte Übereinstimmungen konstatieren. Es ist daher unumgänglich, zugunsten überprüfbarer Vergleichbarkeit, Transparenz, Qualität und gemeinsamer Kommunikationsgrundlagen allgemein verbindliche Standardinhalte in Lehrplänen zu formulieren. Dazu gehört zunächst ein obligatorischer chronologischer "Durchgang" von der Urgesellschaft bis 1990 in den Jahrgangsstufen 6 bis 9 bzw. 10, der die Zeitgeschichte nicht nur vorsieht, sondern auch wirklich behandelt, der ein Gefühl für Kontinuität von Geschichte entwickeln hilft und mit zentralen Abläufen, Personen, Daten vertraut macht (durch Wiederholen, Einüben, Auswendiglernen). Die heute so beliebten, aber offenbar nur verwirrenden "Quer- und Längsschnitte" sollten deutlich zurücktreten. In der gymnasialen Oberstufe sollen sodann Schwerpunktthemen nicht nur aus der neueren Geschichte erneut aufgenommen werden und noch einmal in chronologische Abfolgen eingebettet werden (Aufstieg und Niedergang von Großreichen, attische Demokratie, Rom, universale Reichsidee und Recht, Kirche und Staat im Mittelalter, Reformation, Deutsche und ihre östlichen Nachbarn); dabei

soll es vertiefend vor allem um die kulturellen Eigenheiten von Epochen und ihre Wechselwirkungen mit den Bereichen Literatur, Philosophie, Kunst, Musik usw. gehen. Um die Verbindung zur modernen Kommunikation herzustellen, sind charakteristische, bis heute gebräuchliche Signal- und Sprichwörter sowie Redensarten zuzuordnen, die sich zugleich mit "Geschichten" verbinden lassen.

Grundwissen im Fach "Geschichte"

Es ist aus Platzgründen hier nicht möglich, jeweils Lehrpläne für die einzelnen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) nebeneinander zu stellen, zumal sich dauernd Überschneidungen und Wiederholungen ergäben. Schulformen unterscheiden sich nach Tiefe, Breite und Abstraktion des zu Behandelnden, insofern ist nicht so sehr eine grundsätzliche Differenzierung nach Inhalten und Zielen vorzunehmen, sie sind vielmehr gleichermaßen - orientiert an einer Schülerschaft, wie sie sich nach wie vor in den Bundesländern zu je einem Drittel in der Hauptschule, in der Realschule und im Gymnasium findet - anzustreben; dass zentrale Epochen einfach gestrichen werden, entspricht nicht dem hier vertretenen Ansatz von "Zeitleiste" und "Mindestkanon". Daher wird es an der Hauptschule eher auf die großen Linien, die biographisch-narrative Präsentation und den engeren veranschaulichenden Regionalbezug ankommen, und es wird der auswählenden und darstellend-lenkenden Rolle des Lehrers größte Bedeutung zukommen. Hingegen wird sich die Arbeit mit Quellen und mit historische Erkenntnis strukturierenden Kategorien weitgehend auf das Gymnasium zu beschränken haben.

Zudem müssen die Empfehlungen modifiziert werden in Schulen, die sich hinsichtlich der kulturellen und sozialen Herkunft ihrer Schülerschaft als äußerst heterogen erweisen; hier wird es häufig nur gelingen, rudimentäre Geschichtskenntnisse aufzubauen. Das sollte freilich nicht daran hindern, auch weiterhin kulturelle und allgemein bildende Ansprüche zu formulieren.

Zum Aufbau: Die Hinweise auf "Kultur und Technik" sind fächerübergreifend und daher als "Merkposten" zu verstehen; hinsichtlich der genannten Autoren sei auf unsere "Bildungsoffensive durch Stärkung des Deutschunterrichts" verwiesen (www.kas.de).

0. Methodisches Grundgerüst: Kenntnis von Geschichtsquellen:

Arbeit mit geschichtlichen Quellen: Bodenfunde, Bodendenkmäler, Gerätschaften, nichtschriftliche und schriftliche Quellen, Museumsbesuch, Denkmälern, Straßen- und Flurnamen, Burgen, Kirchen, Sagen, Archäologie, Fotos, Mode, Chroniken

1. Die Anfänge menschlicher Kulturentwicklung (mit Regionalbezug)

Übergang von nomadisierenden Horden der Jäger und Sammler (Höhlen, Feuer, Faustkeil, Höhlenmalerei, Jagdzauber) zur agrarischen Revolution (Sesshafte Pflanzler und Tierhalter, Ackerbauern, Vorratswirtschaft).

Steinzeit - Bronzezeit - Eisenzeit -

Namen/Begriffe/Redensarten:
Neandertaler

2. Frühe Flusskulturen als Kontrast (Auswahl)

europäische Dimension:

- fremde Kulturen in ihrer Eigenheit und als Kontrast;
- die Bedeutung der Religionen für die Gestaltung historischer Formationen;
- der enge Zusammenhang von Natur und Kultur.

Ägypten

- Nil als Lebensader
- Soziale Gliederung und ihr Beziehungsgefüge: Pharao als König und Gott, Priester, Beamte, Bauern und Sklaven, Organisation der Gemeinschaftsarbeit und des Gemeinwesens
- Unvergänglichkeit

Namen/Begriffe/Redensarten:

Echnaton, Tut-Ench-Amun, Nofretete, Polytheismus, Pyramiden, Mumifizierung, Hieroglyphen, Papyrus.

Mesopotamien

- Landnahme an Euphrat und Tigris
- Stadtstaaten/Großreiche (Hammurabi)

Namen/Begriffe/Redensarten:

Tempelwirtschaft, Priesterschaft, Theokratie, Beamte, Codex Hammurabi, Gilgamesch-Epos

3 Das Erbe Israels

europäische Dimension:

- das Judentum als monotheistische Religion
- der unauflösliche Zusammenhang von Altem und Neuem Testament
- das Judentum als Element der europäischen Kultur

Land und Volk des Alten Testaments, Abraham, Moses, die 10 Gebote, David

Staatenbildung und Ende des Alten Israel

Namen/Begriffe/Redensarten:

Altes Testament, Thora, Monotheismus, Sintflut, Mosaisches Gesetz, Babylonische Gefangenschaft, Tempel, Diaspora

4. Der Beitrag der Griechen zum europäischen Bewusstsein

europäische Dimension:

- die Bedeutung Griechenlands für ein Verständnis vom Menschen als gemeinschaftsbezogenes Wesen (*zoon politikon*), für die Entdeckung der Demokratie und der modernen Wissenschaft;
- der seit der europäischen Antike feststellbare Erkenntnis- und Erfahrungsdrang mit dem Ziel einer Welterklärung im Logos anstelle einer Weltdeutung im Mythos;
- geographische Besonderheiten und Lebensbedingungen: Sprache, Religion und Kultur als Bindeglied.

Die Götterwelt/Mythologie der Griechen (Überblick)

Namen/Begriffe/Redensarten:

Herkulesarbeit, Muse, Pandorabüchse, Sisypchos-Arbeit, Zerberus, Tantalusqualen, Damoklesschwert, Kassandrarufe

Die Kulturen von Kreta und Mykene/Der Trojanische Krieg

Namen/Begriffe/Redensarten:

Mykene, minoisch, Knossos, Labyrinth, Minotaurus, Ariadnefaden, Achillesferse, Odyssee, zwischen Skylla und Charybdis

Die griechische Kolonisation
Olympia/Olympische Spiele
Orakel von Delphi

Die Ursprünge des Politischen und der Demokratie in der griechischen Antike:
Entwicklung der attischen Demokratie, Solon, Kleisthenes, Perikles, Bedeutung von Seemacht, Peloponnesischer Krieg.
Namen/Begriffe/Redensarten:
Tyrannis, drakonische Maßnahmen, Begriff der Demokratie, Polis-Politik, (attischer) Seebund, Leichenrede des Perikles

Der Kriegerstaat Sparta
Namen/Begriffe/Redensarten:
Thermopylen, "spartanisch leben", "lakonische Kürze", "auf dem Schild oder mit dem Schild", "Wanderer kommst du nach Sparta"

Griechen und Perser
Namen/Begriffe/Redensarten:
Marathon und Salamis, Themistokles, Barbaren

fortwirkende Kulturleistungen: Epos, Lyrik, Tragödie, Komödie, Medizin, Philosophie, Kunst.
Namen/Begriffe/Redensarten:
Homer: Ilias, Odyssee; homerisches Gelächter; Aischylos, Sophokles, Euripides, Hippokrates/hippokratischer Eid, Vorsokratiker, Thales, Sokrates, Platon, platonische Liebe, Aristoteles; Akropolis

Alexander der Große: die erste historische Universalmonarchie
Namen/Begriffe/Redensarten:
gordischer Knoten, „dreidreidrei-bei Issos Keilerei“, „Weltherrschaft“, Hellenismus, Diadochen, Herrscherkult, Kosmopolitismus, Stoa, stoische Ruhe, Epikuräer

5. Vom Stadtstaat zum Weltreich: der europäische Beitrag Roms

europäische Dimension:
- die universale Rechtsidee als römisches Erbe;
- die Bedeutung von Recht und Verwaltung seit der römischen Antike;
- die ordnungspolitische Vorstellung der *Pax Romana* mit dem befriedeten, rechtlich gesicherten Raum;

Gründungssage Roms
Namen/Begriffe/Redensarten:
Romulus und Remus

Vom Stadtstaat zum Weltreich

Die Punischen Kriege und die Expansion nach Osten
Namen/Begriffe/Redensarten:
Pyrrhus-Sieg, Hannibal, Archimedes: "Störe meine Kreise nicht", *ceterum censeo*, der ältere Cato

Caesar; der Eintritt der Germanen in die Geschichte

Namen/Begriffe/Redensarten:

catilinarische Existenz, Gallier, Vercingetorix, Helvetier, Pompeius, *veni, vidi, vici*, "der Würfel ist gefallen", Iden des März

Soziales Gefüge und Bedeutung des römischen Bürgerrechts - Leben, Arbeit und Aufbegehren der Sklaven

Namen/Begriffe/Redensarten:

Nobilität, Patrizier, Spartacus, Paulus: *civis Romanus sum*.

Rom in der Kaiserzeit

Augustus/Geburt Jesu Christi

Namen/Begriffe/Redensarten:

"Bei Philippi sehen wir uns wieder", Kleopatra, Kaiserkult, "Friedenskaiser", "Vierkaiserjahr", jüdischer Aufstand, Masada, "Adoptivkaiser", Vergil, Aeneis, Horaz, Maecenatentum, Ovid, Nero: erste Christenverfolgung, Circus, "Brot und Spiele"

Leistungen in Handwerk, Handel, Verkehrswesen, Technik, Kunst, Kultur, Architektur

Beispiele: Rechtsgedanke, Pompeji, Aquädukte, Straßenbau, Romanisierung.

Römer und Germanen

Krieg, Handel und Kulturaustausch (mit Regionalbezug)

Namen/Begriffe/Redensarten:

Schlacht im Teutoburger Wald, Hermann der Cherusker, Limes, Tacitus, Germania, Lehnwörter

6. Das Christentum und die Herausbildung des mittelalterlichen Europa

europäische Dimension:

- Menschenbild und Werte des Christentums, die Kirchen als Bildungs- und

Kulturträger und als karitative Einrichtungen;

- die Verschmelzung von Elementen aus griechisch-römischer Antike, Christentum, Judentum und Germanentum;

- das immer wieder erstarkte europäische Bewusstsein in Phasen äußerer Bedrohung (beginnend bereits in den Perserkriegen 480/490 v.Ch.; sodann n.Chr. die Abwehr der Araber 732, der Ungarn 955, der Mongolen 1241, der Türken 1529 und 1683).

Entstehung und Ausbreitung des Christentums:

Namen/Begriffe/Redensarten:

Christenverfolgung, Konzil, Märtyrer, Diözese, Konstantin der Große, Toleranzedikt, Staatsreligion, Augustinus

Der Zerfall des Römischen Reiches: Hunnenzug, Schlacht auf den Katalaunischen Feldern, Völkerwanderung; Ostgoten in Italien/Vandalen in Afrika

Namen/Begriffe/Redensarten:

Attila, Theoderich d. Gr., Vandalismus, Nibelungenlied

Das Ende des Weströmischen Reiches und der

Fortbestand Ostroms, Byzanz

Namen/Begriffe/Redensarten:

byzantinisch, Codex Justinianus

Entstehung des Frankenreiches
Die Taufe Chlodwigs: die Folgen für Europa
Namen/Begriffe/Redensarten:
Merowinger

Entstehung und Ausbreitung des Islam: Glaubenswelt und wissenschaftliche Leistungen
Namen/Begriffe/Redensarten:
Allah, Mohammed, Koran, Mekka, Sure, Karl Martell, Rolandslied

Missionierung durch Bonifatius
Das Reich Karls des Großen
Kaiserkrönung in Rom 800
- Die Ausbreitung, Festigung und Zerfall des Reiches
Namen/Begriffe/Redensarten:
Karolingische Renaissance, Pfalzen, Klosterkultur, *ora et labora*, der Begriff "deutsch"
Merseburger Zaubersprüche

Reichsteilung (Frankenreich - Frankreich)
Kaiserabfolge bis zu den Staufern
Namen/Begriffe/Redensarten:
Feudalismus, Lehnswesen, Rittertum, Otto d. Gr., Heinrich IV., Zölibat, Dualismus Staat-Kirche, Investiturstreit, "in Acht und Bann", Canossa-Gang, Friedrich Barbarossa, Heiliges Römisches Reich deutscher Nation, Kurfürsten, Ritter-Ideal, Reichsstädte, Ständegesellschaft, "Mittelalterliches Weltbild", Walther von der Vogelweide, Minnesang

Kreuzzugsbewegung - Christen und Moslems, Pilgertum, Ordensstaaten
Ostsiedlung - Deutsche und Slawen - Landesausbau und die historischen deutschen Ostgebiete, Städtegründungen, deutsche Besiedlung in Böhmen und Mähren und Siebenbürgen, Gründung der Universität Prag, Hanse-hanseatisch
Namen/Begriffe/Redensarten:
Pruzen, Kopernikanisches Weltbild, Deutscher Orden, magdeburgisches und lübisches Stadtrecht

Lebensformen im Mittelalter, darunter auch die Stellung des Judentums

Herausbildung von Nationalstaaten
- England (1215 Magna Charta)
- Frankreich (Hundertjähriger Krieg/"Jungfrau von Orleans")

7. Humanismus, Renaissance, Reformation als europäische Bewegungen - Die Entdeckung der außereuropäischen Welt

europäische Dimension:

- die Bedeutung der Bekenntnisse zur Individualität und Rationalität sowie der Autoritätskritik in Humanismus und Renaissance;
- die fortwirkende kulturelle Bedeutung von Reformation und Gegenreformation und ihre Auswirkungen auf das Bildungswesen und politische, religiöse und soziale Freiheits-, Reform- bzw. Erneuerungsbestrebungen;

- die Bedeutung ökumenischen Denkens für den Frieden in Europa
die Folgen der "Europäisierung" der Erde seit dem Zeitalter der Entdeckungen in Verbindung mit ihrer "grenzüberschreitenden Rationalität" und als Beginn der heute bezeichneten „Globalisierung“.

Fall von Byzanz 1453

Wissenschaftliche Leistungen und technische Erfindungen (Buchdruck, Feuerwaffen, Neuerungen in der Seefahrt)

Das Zeitalter der Entdeckungen

Die großen geographischen Entdeckungen

Christoph Kolumbus, Azteken, Maya, Inka, span. bzw. portug. Kolonialreich

Kirche und Gesellschaft in der Krise

Namen/Begriffe/Redensarten:

Ketzer, Hexen, Inquisition, Ablass

Reformation in Deutschland und Europa

Namen/Begriffe/Redensarten:

Habsburger, Karl V. ("In meinem Reich geht die Sonne nicht unter"), Luther ("Hier stehe ich, ich kann nicht anders"), *sola fide, sola gratia, sola scriptura*, Bibelübersetzung, Schulreform, Müntzer, Bauernkrieg, Calvin, Schisma, Gegenreformation, Augsburger Religionsfrieden, Landeskirche, *cuius regio, eius religio*, Konfessionskriege

Der Dreißigjährige Krieg, der Westfälische Frieden als erste europäische Friedensordnung

Namen/Begriffe/Redensarten:

Wallenstein, "Ich kenne meine Pappenheimer", Gustav Adolf von Schweden, böhmische Dörfer, schwedische Gardinen

8. Absolutismus und Aufklärung: Die Bedeutung von Individuum und Vernunft

europäische Dimension:

- die Aufklärung mit dem Postulat der Säkularität und einem schrittweisen Verzicht des Staates auf transzendente Kompetenz, mit dem Vernunftglauben, der Staatslegitimation, der Gewaltenteilung, dem Völkerrecht, der Volkssouveränität, den Bürger- und Menschenrechten sowie mit der Entstehung der ersten modernen Demokratie in den USA;
- die führende Rolle von Stadt und Bürgern seit dem Mittelalter;
- die hohe Wertschätzung von Arbeit, Leistung und Wettbewerb als Grundlagen des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens;
- die Beherrschung von Naturgewalten, die Gestaltung von Materie sowie
- die Idee des gesellschaftlichen Fortschritts in sozialer Gerechtigkeit;
- die gemeinsamen Traditionen in bildender Kunst, Architektur, Musik, Literatur und Philosophie und ihre Wechselwirkungen.

Der Aufstieg Preußens

Namen/Begriffe/Redensarten:

Der große Kurfürst

Das Zeitalter des Absolutismus

- Absolutismus in Frankreich/Frankreich als europäisches Vorbild

Namen/Begriffe/Redensarten:

Ludwig XIV., "Sonnenkönig", Versailles, "*l'état c'est moi*", Merkantilismus, Verwaltung, stehendes Heer

Grundideen der Aufklärung

Namen/Begriffe/Redensarten:

Immanuel Kant, Was ist Aufklärung?; Sittengesetz

Aufgeklärter Absolutismus in Preußen und Österreich

Das Preußen Friedrich der Große

Namen/Begriffe/Redensarten:

Erster Diener des Staates, Jeder soll nach seiner Façon selig werden, Toleranz, Hugenotten, die polnischen Teilungen, der Alte Fritz

Die Entwicklungen in England und Nordamerika

- England

Versuche zur Errichtung einer absolutistischen Herrschaft und der Widerstand des Parlaments, Bürgerkrieg, Glorious Revolution, Oliver Cromwell,

- Nordamerika

Unabhängigkeitskrieg, Deklaration der Menschenrechte

9. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit: Die französische Revolution und das napoleonische Zeitalter

europäische Dimension:

- Europas politische und technisch-industrielle Revolutionen;

- die Etablierung des Bürgertums als politischer Faktor im 18./19. Jahrhundert.

Französische Revolution

Menschen- und Bürgerrechte und ihre gesetzliche Fixierung, Frankreich wird Republik, Radikalisierung in der Jakobinerdiktatur, Revolutionskriege

Namen/Begriffe/Redensarten:

Rousseau, Montesquieu ("Gewaltenteilung"), „Freiheit – Gleichheit - Brüderlichkeit“, Jakobiner, Guillotine

Aufstieg Napoleons und der Kampf Frankreichs um die Vorherrschaft in Europa

Reichsdeputationshauptschluss, Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, Rheinbund, Zusammenbruch Preußens, Preußische Reformen, Code Civil

Namen/Begriffe/Redensarten:

Waterloo, Humboldtsche Universitätsreformen, Freiherr vom Stein

10. Restauration und Revolution in Europa: das "europäische Jahrhundert"

europäische Dimension:

- die Ablehnung politischer und geistiger Despotie sowie der gemeinsame europäische Widerstand gegen Hegemoniebestrebungen aus dem Kreis der europäischen Staaten („europäisches Gleichgewicht“), der nur vorübergehend Vormächte, aber nie eine Einheitsmacht zuließ (zum Beispiel gegen Napoleons Versuch einer revolutionär-zivilisatorischen Einigung von 1806 bis 1812, gegen Hitlers Versuch einer geopolitischen und rassistischen Neuordnung von 1939 bis 1945, gegen die sowjetische Hegemonialpolitik unter dem Vorzeichen des Kommunismus);
- die demokratischen Traditionen in Deutschland;
- der Gedanke des Fortschritts durch die naturwissenschaftliche und technische Entwicklung.

Der Wiener Kongress

Territoriale Veränderungen

Nationale, liberale und restaurative Bestrebungen in Deutschland

Namen/Begriffe/Redensarten:

Metternich, "Der Kongress tanzt", Wartburgfest, Hambacher Fest, Biedermeier

Revolution 1848/49

Namen/Begriffe/Redensarten:

Paulskirchenparlament, Nation, Hoffmann von Fallersleben

Preußisch-österreichischer Dualismus (bis 1866)

Otto von Bismarck

Norddeutscher Bund

Namen/Begriffe/Redensarten:

Eiserner Kanzler

Industrialisierung und soziale Frage

Demographische Entwicklung, soziale Folgen der Industrialisierung und Lösungsversuche der sozialen Frage

Namen/Begriffe/Redensarten:

Marx, Wichern, Bodelschwingh, Kolping, Pauperismus, Sozialdemokratie, Gewerkschaften, Kranken- und Rentenversicherung, Sozialistengesetze, Proletariat.

11. Bis zum Ende des Ersten Weltkriegs: auf dem Weg zum "europäischen Bürgerkrieg"

europäische Dimension:

- der Nationalstaat als Erbe des 19. Jahrhunderts
- Patriotismus und Nationalismus: die Auswirkungen des Nationalismus auf das Zusammenleben der Völker

Reichseinigung 1871

Das politische System des Kaiserreiches

(Vormachtstellung Preußens, Reichsverfassung)

Innen- und Außenpolitik

Namen/Begriffe: "kleindeutsche Lösung", "Blut und Eisen", "Der Lotse geht von Bord", "Wilhelminismus", Nationalismus, Imperialismus, "Platz an der Sonne", Kolonialismus, "Kanonenbootpolitik", "Hunnen", "Sonderweg"

Der Erste Weltkrieg und der Beginn des "europäischen Bürgerkrieges"

Namen/Begriffe/Redensarten:

Mehrfrontenkrieg, Hindenburg, Tannenberg, Verdun, Materialschlachten

1917: Die Revolution in Russland

Der Eintritt der USA in den Kreis der Weltmächte

12. Das Scheitern einer europäischen Demokratie: die Weimarer Republik

europäische Dimension:

- die ersten Versuche staatenübergreifender Regelsysteme
- die Bedeutung demokratischer Einstellungen in Eliten und Bevölkerung
- die Bedeutung einer auf Gerechtigkeit und Ausgleich angelegten Vertragspolitik
- die Bedeutung der Wirtschafts- und Währungsstabilität für die innere Stabilität von Staaten

Namen/Begriffe/Redensarten:

die "Goldenen Zwanziger", die Weimarer Reichsverfassung als erste demokratische Verfassung, Frauenwahlrecht, Republik ohne Republikaner, Inflation, Friedrich Ebert, Stresemann, Rapallo-Komplex, der "schwarze Freitag".

Die Nachkriegsordnung (inkl.: Staatsgründung Polen/Tschechoslowakei)

Namen/Begriffe/Redensarten:

Versailles, Dolchstoßlegende, Völkerbund

13. Der totalitäre Abschied von Europa: Nationalsozialismus, "Drittes Reich", 2. Weltkrieg

europäische Dimension:

- Begriff des Totalitären und die aktuelle Bedeutung des antitotalitären Konsenses
- Verführungskraft von Großideologien/"politischen Religionen"
- Menschenwürde als europäischer Auftrag

Politische und wirtschaftliche Veränderungen in Sowjetrussland

Namen/Begriffe/Redensarten:

Lenin, Stalin, Stalinisierung, totalitär, Schauprozesse

NS-Zeit:

Namen/Begriffe/Redensarten:

Nationalsozialismus, Hitler, Himmler, Goebbels, Propaganda, Volksgemeinschaft, Führerprinzip, "Du bist nichts, Dein Volk ist alles"; "Kanonen statt Butter", Gleichschaltung, Propaganda, SS, SA, Biologismus, Rassen- und Lebensraumtheorie, Antikommunismus, KZ, "Judenfrage", rassistischer Antisemitismus.

Aggression nach außen: Annexion Österreichs, Münchner Abkommen, Annexion der Tschechoslowakei, Hitler-Stalin-Pakt
Namen/Begriffe/Redensarten:
Faschismus-Antifaschismus, Appeasement-Politik

Deutschland, Europa und die Welt in der Zeit des Zweiten Weltkrieges
Der Weg in den Zweiten Weltkrieg: Eroberung Polens, Eroberung Frankreichs, "großdeutsches Europa", Angriff auf die Sowjetunion, Stalingrad, Pearl Harbour, Terror in den besetzten Gebieten, die Vernichtung des europäischen Judentums
Namen/Begriffe/Redensarten:
"Blitzkrieg", "Germanisierung des Ostens", "Totaler Krieg", Vernichtungslager, Holocaust - "Endlösung der Judenfrage", Shoa, Auschwitz, Achsenmächte, Bombenkrieg (Dresden)

Widerstand gegen das NS - Regime
Namen/Begriffe/Redensarten:
Geschwister Scholl, Kreisauer Kreis, Stauffenberg, "20. Juli 1944", „Die Rote Kapelle“, Volksgerichtshof, Ghetto-Aufstand, Warschauer Aufstand

Kriegsende in Europa und Asien
Militärische Niederlagen und bedingungslose Kapitulation Deutschlands und Japans: der erste Einsatz der Atombombe

14. Zurück zu Europa: Deutschland und Europa vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis 1990

europäische Dimension:

- die "Lehren der Vergangenheit": Menschenwürde, Friede, Sicherheit als europäischer Auftrag
- von der Erfahrung der doppelten Diktatur zur Überwindung der Ost-West-Blockbildung und der Teilung der Welt von 1945 bis 1989 durch das "Zurück nach Europa" der Länder des ehemaligen Ostblocks seit 1989.
- Verständnis Europas nicht als eines homogenen politischen, sondern als eines Raums, der verschiedene nationale Ausprägungen des "Europäischen" vereint und der vor allem das Gemeinsame, das Wesentliche der europäischen Geistes- und Kulturtradition als Orientierung hat, als ein Synonym für die "freie Welt" und für die Idee der Freiheit;
- europäischer "Patriotismus" mit Blick auf mehr als 2000 Jahre europäischer Kultur.

Weltpolitische Veränderungen nach 1945:
Gründung der UNO, Potsdamer Konferenz, Sowjetisierung, Truman-Doktrin, Marshall-Plan, "Kalter Krieg"

Kriegsende in Deutschland
das "dreigeteilte Deutschland": Flucht und Vertreibung, Pommern, Schlesien und Ostpreußen unter fremder "Verwaltung", "Westverschiebung" Polens
Namen/Begriffe/Redensarten:
Besatzungszonen, Zweistaatlichkeit, Entnazifizierung, Währungsreform, Blockade Berlins Grundgesetz; Stalinismus in SBZ/DDR

Die beiden Staaten in Deutschland

Bundesrepublik Deutschland von ihrer Gründung bis zum Ende der großen Koalition

Namen/Begriffe/Redensarten:

Konrad Adenauer, Ludwig Erhard, Westbindung, Soziale Marktwirtschaft - "Wirtschaftswunder", Stalinnote und Wiederbewaffnung, "Einheit in Freiheit", NATO, EWG-EG-EU, Römische Verträge, 1968 und außerparlamentarische Opposition

Die sozial-liberale Koalition

Namen/Begriffe/Redensarten:

Willy Brandt, Helmut Schmidt, Neue Ostpolitik, Ostverträge als Gewaltverzichtsverträge, Viermächteabkommen, Grundlagenvertrag, NATO-Doppelbeschluss

Die Christlich-liberale Koalition

Namen/Begriffe/Redensarten:

Helmut Kohl, "Kanzler der Einheit"

Das Ende der DDR:

Namen/Begriffe/Redensarten:

SED, MfS, realer Sozialismus, Totalitarismus, Aufstand am 17. Juni 1953, Bau der Berliner Mauer am 13. August 1961, "Abstimmung mit den Füßen", friedliche Revolution, Zwei-plus-Vier-Vertrag und Anerkennung der polnischen Westgrenze, 3. Oktober 1990.

Grundlegende Merkmahlen

Allgemeine Geschichte		Kultur und Technik (fächerübergreifend)
<i>vor Christus</i>		
um 2700	Bau der Pyramiden	
um 1700	Hammurabi von Babylon	
um 1200	Moses	
um 1000	Königtum Davids und Solomons	
2000-1400	Die Minoer auf Kreta/ 1600-ca. 1180 die Mykener in Griechenland	<i>Archaik</i> Um 800/750 Beginn der griechischen Literatur: Homer: Ilias und Odyssee; nach 750 griechische Lyrik, Elegie
ca. 1200	Dorische Wanderung	
776	die ersten Olympischen Spiele	
753	mythische Gründung Roms	Beginn der griech. Mathematik:
750-550	die griech. Kolonisation	um 525 "Satz des Pythagoras"
594	Solons Gesetzgebung in Athen	
509	Begründung der griech. Demokratie durch Kleisthenes	
539	Eroberung Babylons durch Kyros; Ende der Babylonischen Gefangenschaft	ca. 500 Beginn der griech. Philosophie: Vor- sokratiker
490	Sieg der Athener bei Marathon	<i>Die griechische Klassik</i> Beginn der griech. Tragödie: 472 Aischylos: Die Perser
480	Sieg der Griechen bei Salamis	Ca. 480 Tod Buddhas und Beginn des Buddhis- mus 479 Tod des Konfuzius und Beginn des Konfuzi- anismus
450	Blütezeit Athens unter Perikles/ 510 Beginn der röm. Republik	Ca. 450 Beginn der griechischen Geschichts- schreibung: Herodot, Thukydides
ca. 450	das Zwölftafelgesetz in Rom	447 Baubeginn des Parthenon
um 431-40	der Peloponnesische Krieg	422: Sophokles: Antigone, 399 Tod des Sokrates, Platon, Aristoteles
336-323	Regierungszeit Alexanders des Großen;	<i>Hellenismus:</i> Hellenistische Philosophie:
nach 323	Nachfolgereiche: Antigoniden, Seleukiden, Ptolemäer (31 v.Chr.)	308 Stoa (Zenon), 306 Epikur
216	Hannibals Sieg bei Cannae	Beginn der röm. (lat.) Literatur 212 Tod des Archimedes
202	Scipios Sieg bei Zama: Aus- schaltung Karthagos. Spanien röm.	

189	röm. Sieg über die Sekeukiden	
168	röm. Sieg über Makedonien	
146	Griechenland und Afrika röm. (Zerstörung von Korinth und Karthago)	
133ff.	Kleinasien röm.	
102-101	Erste Germaneneinfälle: Vernichtung der Kimbern und Teutonen durch Marius	
58-51	Caesar erobert Gallien	Beginn der röm. (lat.) Philosophie: 45/44 Ciceros Philosophische Schriften
15..3. 44	Caesars Ermordung	
31	(Actium; Ägypten röm.)-27 Begründung des	<i>Römische Klassik:</i> Vergil, Horaz, Ovid, Livius
	Prinzipats durch Oktavian. <i>Beginn der römischen Kaiserzeit</i>	
	<i>nach Christus</i>	
9	Schlacht im Teutoburger Wald	4 (?) v. Chr. – 30 n. Chr. Leben Jesu Christi;
	Germanien bis zur Rheingrenze	64-100 Entstehung der Evangelien
43	röm.	nach 70 Kolosseum
70	Britannien röm.	um 100 Höhepunkt der röm. Geschichtsschreibung: Tacitus
	Zerstörung des Tempels von Jerusalem	nach 200 Maya-Kultur
79	Vesuviusbruch: Pompeji	
107	der nördl. Donauraum röm.	
313	Bekehrung zum Christentum und Toleranzedikt Konstantins des Großen	325 Konzil von Nicäa um 350 Übersetzung der Bibel ins Gotische durch Wulfila
375	Hunneneinfall in Europa	
410	Eroberung Roms durch Alarich	<i>Die Kirchenväter</i> 413-426 Augustinus, Gottesstaat
451	Schlacht auf den Katalaunischen Feldern	
um 500-529	Reichsgründungen Theoderichs und Chlodwigs	Christianisierung des Westens: 496 Taufe Chlodwigs Um 500 Christianisierung Irlands
		529 Klostergründung auf dem Monte Cassino durch Benedikt von Nursia
		534 Codex Justinianus
632	Tod Mohammeds und Beginn des Islam	
732	Sieg Karl Martells bei Tours und Poitiers über die Araber	
751	Pippins Salbung durch Bonifatius	756 Beginn des Kirchenstaates
	<i>Das Zeitalter der Karolinger 751-911:</i>	Karolingische Renaissance
768-814	Regierungszeit Karls des Großen	786 Erste Erwähnung des Begriffes "deutsch"

800	Kaiserkrönung Karls des Großen	786 Baubeginn des Aachener Doms
843	Reichsteilung zu Verdun: Zerfall des Karolingerreiches	
919-1024	<i>Die sächsischen Kaiser</i>	
955	Schlacht auf dem Lechfeld	
962	Kaiserkrönung Ottos des Großen	Anfänge der <i>Romanik</i>
um 1000	Begründung der Erzbistümer Gnesen und Gran	Annahme des röm. Christentums durch Polen und Ungarn 988 Annahme des orthodoxen Christentums durch Russland
1024-1125	<i>Die salischen Kaiser</i>	nach 1025 Baubeginn des Speyrer Doms
1077	Heinrich IV. in Canossa	1078 Der Tower in London
1099	Eroberung Jerusalems auf dem 1. Kreuzzug	
1122	Wormser Konkordat	
1138-1254	<i>Die Hohenstaufen</i>	Um 1150 Beginn der Kremlbauten
1180	Sturz Heinrichs des Löwen	1158 Älteste europ. Universität in Bologna
1190	Tod Friedrich Barbarossas auf dem 3. Kreuzzug	<i>Ab 1200:</i> Die deutschen Epiker und Minnesänger: Nibelungenlied, Walther von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach: Parzival; Gottfried von Straßburg: Tristan und Isolde, Dante <i>Die Scholastik:</i> Thomas von Aquin
1215	Magna Charta	Anfänge der <i>Gotik</i> Beginn der Hradschin-Bauten 1258 Baubeginn des heutigen Kölner Doms
1231 1241	Anfänge des Deutschordensstaates Schlesien, Polen, Deutscher Orden gegen den Mongolensturm (Schlacht bei Liegnitz)	
1339-1453 1356 1410	„Hundertjähriger Krieg“ zw. England und Frankreich „Goldene Bulle“ Schlacht bei Tannenberg	1348 Gründung der Universität Prag durch Kaiser Karl IV.
1429 1453	Die „Jungfrau von Orleans“ Eroberung von Byzanz	<i>Humanismus, Renaissance und Reformation</i> Ab 1400: Johann von Tepl Nach 1450: Dürer, Leonardo da Vinci, Erasmus von Rotterdam, Machiavelli, Kopernikus, Michelangelo, Bosch, Botticelli Nach 1500: Dürer Ca. 1450: Johannes Gutenberg, Buchdrucker-kunst 1483 Geburt Luthers Krakauer Schloss 1506 Baubeginn des heutigen Petersdoms

1492	Entdeckung Amerikas, danach Südamerika teilw. span., teilw. port. Span. Eroberung Granadas und Vertreibung der Araber und Juden von der iberischen Halbinsel	
<i>Das Zeitalter der Reformation</i>		
1517	Thesenanschlag Martin Luthers	
Nach 1525	Reformation in Skandinavien und England; nach 1532; Calvinistische Reformation: Schweiz, Niederlande, Frankreich (Hugenotten)	nach 1522 Übersetzung der Bibel 1529 der Große und der Kleine Katechismus
1524-1525	Bauernkrieg	
1529	Türken vor Wien	
1552	Beginn der russ. Eroberung Sibiriens	1563 Baubeginn des Escorial
1555	Augsburger Religionsfriede	
1618-1648	Dreißigjähriger Krieg	<i>nach 1620-ca. 1740: Barock</i> Niederlande: Spinoza, Rubens, Rembrandt Spanien: El Greco, Velasquez, Cervantes, Calderon Frankreich: Descartes, Corneille, Racine England: William Shakespeare, Hobbes, Locke, Newton Deutschland: Gryphius, Grimmelshausen, Händel, Bach 1633 Verurteilung Galileis
1626	Gründung von New York	
1649	Hinrichtung Karls I. von England, Cromwell	1661 Baubeginn des heutigen Versailles,
1679	Habeas corpus-Akte	
1661-1715	Ludwig der XIV.	
1683	Belagerung Wiens durch die Türken	1687: Gravitationsgesetz Newtons
1685	Edikt von Nantes, Vertreibung der Hugenotten	
1689	Bill of Rights	
1701	Preußische Königskrönung	1700 Gründung der Preußischen Akademie der Wissenschaften durch Leibniz 1703 Gründung von St. Petersburg
1740	Regierungsantritt Friedrichs des Großen und Maria Theresias	<i>nach 1740: Aufklärung und Rokoko</i> Frankreich: Voltaire, Montesquieu: "Vom Geist der Gesetze" Rousseau: "Der Gesellschaftsvertrag" Deutschland: Kant, Lessing, Gluck, Haydn, Mozart

1701-1713/4 Nach 1763:	Spanischer Erbfolgekrieg Siebenjähriger Krieg Nordamerika brit.	1768 Watts erste Dampfmaschine
1776 1789 1789-1797 Nach 1788:	Unabhängigkeitserklärung der USA Verfassung der Vereinigten Staaten George Washington Erster Präsident der Vereinigten Staaten Australien brit.	1778 Tod Voltaires 1781 Kants "Kritik der reinen Vernunft" 1793 Allgemeines Preußisches Landrecht
1789 der 1795	Sturm auf die Bastille, Beginn franz. Revolution 3. Teilung Polens, wiederbegründet erst 1918	<i>nach 1770: Deutsche Klassik/Deutscher Idealismus:</i> Weimars "Klassische Zeit": Goethe, Schiller Kleist, Hölderlin, Beethoven, Hegel 1781/83 Mechan. Webstuhl u. Spinnmaschine in England Beginn der industriellen Revolution 1788 Brandenburger Tor
1803	Reichsdeputationshauptschluss	Konservatismus: Edmund Burke 1804 Tod Kants 1805 Tod Schillers
1806	Ende des Heiligen Römischen Reiches	1806 Goethes "Faust I"
		Fultons erstes Dampfschiff 1810 Gründung der Berliner Universität durch Wilhelm von Humboldt
nach 1810: 1813	Unabhängigkeitsbew. in Lateinamerika Völkerschlacht bei Leipzig	1814 Stevensons erste Lokomotive
1815 1832	Wiener Kongress Hambacher Fest	1831 Tod Hegels 1832 Tod Goethes <i>nach 1810: Romantik</i> Frankreich: Hugo England: Turner Deutschland/Österreich: Novalis, Eichendorff, Schubert, Weber, Mendelssohn Bartholdy, Schumann, Smetana, Dvorak, Friedrich, Heine 1821 Baubeginn des Capitol 1841 Das Deutschlandlied von Hoffmann von Fallersleben
1848	Kommunistisches Manifest	
1848 1853 1858	Revolution in europäischen Hauptstädten; das Parlament der Paulskirche Öffnung Japans zum Westen Indien brit.	<i>Nach 1830</i> Frankreich: Balzac, Flaubert, Chopin Italien: Verdi Russland: Tschaikowsky Deutschland: Keller, Storm, Droste, Stifter, Wagner, Liszt, Brahms 1859 Charles Darwin, "Über die Entstehung der Arten"/Darwinismus

1861-1865 1861	Amerikanischer Bürgerkrieg Proklamation des Königreiches Italien	1869 Suez-Kanal
1866	Schlacht bei Königgrätz	
1869	Gründung der SPD	1870 Erstes Vatikanisches Konzil <i>Malerei nach 1850: Impressionismus</i> Frankreich: Monet, Renoir
1870 1871	deutsch-französischer Krieg Gründung des deutschen Kaiserreiches, Otto von Bismarck Reichskanzler bis 1890	
1883-1889	Bismarcksche Sozialgesetzgebung	<i>Malerei nach 1880: Nach-Impressionismus:</i> Frankreich: Cézanne, van Gogh Norwegen: Munch 1883 Nietzsche: "Zarathustra" 1886 Carl Friedrich Benz baut das erste Automobil 1889 Eiffelturm in Paris
<i>Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts:</i> 1912	 Sturz des 2000jährigen chin. Kaisertums	Malerei nach 1900: Expressionismus/Abstrakte Malerei, Symbolismus, Surrealismus: Picasso, Kokoschka, Beckmann, Marc, Macke, Mondrian, De Chirico Musik: Richard Strauss <i>Literatur Übergang 19./20. Jh.:</i> Kafka, Trakl, Benn, von Hofmannthal, Rilke, Th. Mann, Brecht, Döblin, Musil, Roth, Schnitzler, St. Zweig, Tucholsky, Jünger: <i>Musik:</i> Richard Strauss, Debussy 1900 Sigmund Freud, "Traumdeutung" Max Planck begründet die Quantenphysik 1903 Flug der Gebrüder Wright
1914-1918	1. Weltkrieg	1916 Einsteins "Allg. Relativitätstheorie"
1917	Russische Revolution	Erster Panzerwagen
1919	Versailler Vertrag/ Gründung des Völkerbundes Gründung der Weimarer Repu- blik	1922 Erfindung des Tonfilms
1922	Beginn des des italienischen Faschismus (Mussolini)	
1929	Beginn der Weltwirtschaftskrise	1927 Martin Heidegger "Sein und Zeit" 1930 Erste Fernsehübertragung
1933	Hitler Reichskanzler, Ermächtigungsgesetz	
1936-1939 1938	Spanischer Bürgerkrieg Münchener Abkommen/ November-Pogrom	Erste Kernspaltung
1939	Beginn des 2. Weltkrieges	
1943	Stalingrad	

20.06.1944	Attentat auf Hitler	Erfindung des Düsenflugzeugs und der Rakete
08.05.1945	Kapitulation Deutschlands	Erste Atombombe
1945	Gründung der Vereinten Nationen	<i>Literatur nach 1945:</i> Frankreich: Sartre, Camus Deutschland: Böll, Frisch, Dürrenmatt, Grass, Jünger
1947	Potsdamer Konferenz	
1948	Unabhängigkeit Indiens Staatsgründung Israels	
1949	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Konrad Adenauer erster Bundeskanzler Gründung der DDR China kommunistisch	
1949	NATO-Pakt	
17.06.1953	Aufstand in der sowjetischen Besatzungszone	
1955	Die Bundesrepublik Mitglied der NATO	
1956	Ungarn-Aufstand	
1957	Gründung der EWG	Sputnik
1960	„Jahr Afrikas“ (Entkolonialisierung)	
13.08.1961	Errichtung der Mauer in Berlin	
1968	68er Bewegung, Niederschlagung des Prager Frühling	1969 Erste Landung auf dem Mond
1970	Ostverträge	Seit 1980 Personalcomputer
1975	Ende des Vietnamkrieges	
09.11.1989	Fall der Mauer	
03.10.1990	Vereinigung Deutschlands	

Konrad-Adenauer-Stiftung
 „Bildung der Persönlichkeit“ IV
 (Juni 2002)

Offensive für politische Bildung in der Schule

Vorbemerkung:

In Deutschland gibt es nur wenig Konsens über Bildungsinhalte; deshalb konzentriert sich die öffentliche Diskussion fast ausschließlich auf schulorganisatorische und unterrichtstechnische Fragen oder den Einsatz neuer Medien in der Schule. Die Diskussionen um TIMSS und PISA haben erneut deutlich gemacht, dass sich auch Schulpolitik und Schulpädagogik überwiegend auf strukturelle Fragen oder auf Fragen methodischer Kompetenzen konzentrieren. Bildung kann sich jedoch nicht auf bloße Lesefertigkeiten oder das Lösen einfacher mathematischer oder naturwissenschaftlicher Textaufgaben beschränken. Umfassende Allgemeinbildung setzt vielmehr einen sehr viel tiefergehenden kulturellen Auftrag der Schule voraus; dieser kann nur dann eingelöst werden, wenn die für das Unterrichten notwendige Folie der Inhalte „stimmt“, das heißt, wenn man sich wieder über grundlegende und verbindliche Bildungsinhalte verständigt.

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

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das sich vor allem mit Fragen einer zeitgemäßen pädagogischen Anthropologie und mit grundsätzlichen schulpolitischen und didaktischen Schlussfolgerungen befasst (abzurufen im Internet über www.kas.de oder als Heft 19: „Zukunftsforum Politik“). Darüber hinaus sind bislang Kerncurricula für die Fächer Deutsch (April 2001) und Geschichte (August 2001) erstellt worden; die Papiere können ebenfalls unter www.kas.de abgerufen werden.

Mit dem vorliegenden Positionspapier fordern wir eine Neuorientierung und eine inhaltliche Neubestimmung der Politischen Bildung in der Schule.

1. Die aktuelle Misere der Politischen Bildung (PB)

Die schulische politische Bildung in Deutschland leidet daran, dass man sie in der Politik und in der Öffentlichkeit höchstens sporadisch wahr- und zum Teil nicht so recht ernstnimmt. Bei gegebenem Anlass (Gewaltakten, Extremismus usw.) wird allenfalls eine „Feuerwehr“-Funktion der PB beschworen; das wirkt freilich eher als appellative Pflichtübung denn als Diskussion mit konkreten Folgen. Diese Einschätzung belegt nicht nur die innerhalb der PB selbst intensiv fortgeführte Diskussion über Sinn, Zweck, Auftrag, „Ansehensverlust“, „Krise“, „Konzeptionslosigkeit“ der PB; das belegen auch „Manifeste“ namhafter Vertreter der PB bzw. von Bildungseinrichtungen, die von der Notwendigkeit politischer Bildung überzeugen wollen. Zugleich gibt es bei keinem anderen Schulfach eine so große Diskrepanz zwischen einer „Übertheoretisierung“, der Realität des Faches und seiner offensichtlich geringen Wirkung

hinsichtlich des Zuwachses an Wissen, Einstellungen und Engagement. Die 2. internationale IEA-Civic Education Study („Politische Bildung im internationalen Vergleich“ 1999) belegt dieses Dilemma, wenn sie das politische Verständnis deutscher Schüler gerade eben im Mittelfeld ansiedelt. Eine solche Bilanz hat wiederum Rückwirkungen auf die Stellung der PB überhaupt, auch auf den Stellenwert der PB innerhalb der Erwachsenenbildung. Beide - schulische und außerschulische politische Bildung - stehen jedenfalls unter zunehmendem Rechtfertigungsdruck. Dieser Druck erhöht sich auch dadurch, dass die fortschreitende Ökonomisierung aller Bildungsbereiche alle Weiterbildungsformen (kulturelle, allgemein bildende, persönlichkeitsbildende) außerhalb der beruflichen Weiterbildung im engeren Sinne als gesellschaftlich irrelevant erscheinen lässt und eine wirksame Lobby fehlt.

Politische Bildung als „Antipädagogik“?

Die Gründe für diese Entwicklung liegen in einem teilweise hybriden Selbstverständnis der Fachdidaktik und der permanenten theoretischen Überforderung des Schulfaches Politik. Über lange Jahre ist nicht deutlich geworden, inwieweit sie eine positive staatsbürgerliche Funktion erfüllt. Ab Mitte der 60er Jahre „politisiert“ wurde sie im Gefolge von 1968 und während der 70er Jahre zum Symbol für „Antipädagogik“ schlechthin: "Systemkritik" und "Antiautoritarismus" wurden zu pädagogischen Leitbildern, angestrebt wurde die Befreiung von einer Gesellschaftsordnung, die angeblich und überwiegend von „Konflikten“, von „struktureller Gewalt“, von reaktionär-repressiven Binnenstrukturen (Familie, Schule, Hochschule) und von „spätkapitalistischen“ Besitzverhältnissen geprägt sei. „Emanzipation“ wurde zum zentralen Lernziel. Gegenläufige Vorstellungen, die als „affirmative Anpassung“ diffamiert wurden, konnten sich nur mit Mühe und auch nur vereinzelt artikulieren. Ihren konkreten Niederschlag fanden diese Vorstellungen vor allem in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen in den zu Beginn der 70er Jahre erarbeiteten Rahmenrichtlinien für die Fächer Deutsch, Geschichte und/oder Gesellschaftslehre, die für diese Ziele instrumentalisiert wurden. Dieser 68er-Effekt macht der PB bis heute zu schaffen; er schlägt sich nieder in Betroffenheitspädagogik, pädagogischem Alarmismus und Aktionismus (zum Beispiel gegen Imperialismus, gegen Kinderarbeit, gegen Krieg, gegen Ausbeutung, gegen Atomkraft, gegen „Castortransporte“).

Parallel dazu zeichnet sich eine „Flucht aus den Inhalten“ zugunsten methodischer Erörterungen ab; auch der immer wieder zitierte Beutelsbacher Konsens (1977) war ein rein methodischer Konsens: über Kontroversität und Handlungsorientierung, reales oder simulatives Handeln, Schülerzentrierung statt Lehrerzentrierung, Rollen- und Planspiele usw. Es ist unbestreitbar, dass solche methodischen Fragen über die gängigen, auch in anderen Unterrichtsfächern üblichen Verfahren (Lehrer-Schüler-Gespräch, Lehrervortrag, Einzel- und Gruppenarbeit, Schülerreferate, Projektarbeit, Studientag, Demonstrationen usw.) hinaus für die Begegnung mit Politik ein höheres Gewicht haben. Gleichwohl kommen hier spezifische Methoden hinzu, zum Beispiel: Besuche in Parlamenten, in Einrichtungen der Bundes-, Landes- und Kommunalverwaltung, Lehr- und Studienfahrten, internationaler und innerdeutscher Schüleraustausch, Experten-Gastreferate (z.B. Jugendoffiziere), Wettbewerbe, Medienanalyse. Zu empfehlen ist ferner, dass die Lehrer politisch relevanter Fächer anlässlich besonderer politischer Ereignisse oder besonderer Jahrestage die Gelegenheit nutzen, eine so genannte Aktuelle Stunde zu halten. Und darüber hinaus liegt es sicher auch im besonderen Interesse der politischen Grundbildung, wenn Schüler frühzeitig und mit Nachdruck dazu angehalten werden, regelmäßig Tageszeitungen zu lesen.

Aber all das ist sekundär gegenüber der Frage nach dem Sinn, den Zielen, den Inhalten und den notwendigen Leistungen der PB, die ihr die ebenfalls notwendige politische und öffentliche Reputation sichern.

2. Politische Bildung als kulturelle und Allgemeinbildung

Menschliches Leben ist nur in der Sozialität und einer sie gestaltenden politischen Ordnung denkbar; darin begründet sich die alte Anschauung des Menschen als eines *zoon politikon*, als eines Wesens, das der Gemeinschaft und ihrer politischen Ordnung bedarf, um sich entfalten zu können. Jeder bildungspolitische Ansatz, der zur Entfaltung der anthropologischen Dimensionen beitragen will, muss auch die politische würdigen.

Die Ordnungsaufgabe, die sich im Staat konkretisiert, ist das Wesen der Politik, die Ordnungsformen selbst unterlagen dem historischen und kulturellen Wandel bis hin zum „Zeitalter der Demokratie“ unserer Tage; es bedarf nur eines Blicks in das jüngst vergangene Jahrhundert, um einzusehen, dass es sich dabei um keine Selbstverständlichkeit handelt. Daher mahnen die historische Erfahrung wie auch ein Vergleich zu anderen, nicht „westlichen“ Kulturkreisen, dass die freiheitlich-demokratische Ordnung keine Naturgegebenheit ist, sondern sie ihre Wertgrundlagen immer wieder selbst klären und verdeutlichen muss; dazu gehört v.a. der politische Wille, ein emotional-affektives Verhältnis zu dieser Demokratie mit einem aufgeklärten Patriotismus verbinden zu wollen. Daher können auch normative Entscheidungen sowie das Setzen von Zielen der Politischen Bildung und die Bestimmung ihrer Funktion nicht den damit primär befassten Wissenschaften Soziologie, Politologie und Pädagogik überlassen bleiben. Die Politik selbst, konkret die Länderparlamente, ist aufgefordert, sich der PB besonders anzunehmen.

Zugunsten ihrer Stabilität und Weiterentwicklung ist die freiheitliche Demokratie primär auf Bildungsmaßnahmen auf vielfältigen Ebenen, darunter auch der PB, angewiesen. Schließlich leben freiheitliche Demokratie und Rechtsstaat von Voraussetzungen, die sie selbst nicht schaffen können (Ernst-Wolfgang Böckenförde). Und dabei kommt der Schule als alle jungen Menschen erfassende und somit das Allgemeine repräsentierende Institution eine besondere Bedeutung zu, ohne sie gerade hier überschätzen zu wollen oder zu dürfen. Aber es ist nach dem 11. September 2001 mehr denn je ein Gebot der politischen Vernunft und Verantwortung, sich verstärkt um Politische Bildung und Erziehung zu kümmern. Das gebieten schon die steigende Komplexität der modernen Welt, die fortschreitende öffentliche Verniedlichung und Uminterpretation der totalitären SED-Vergangenheit, die Rückkehr fundamentalistischen und voraufklärerischen Politikverständnisses, die um sich greifende „Politik-, Staats- oder Parteienverdrossenheit“, die sich oft paart mit einem Konsumismus und damit immer die Gefahr von Instabilität gerade dann in sich birgt, wenn sich der ökonomische Erfolg als Identitätselement abschwächt.

Die freiheitliche Demokratie bedarf wie keine andere Staatsform aufgrund des Rechts zur aktiven Teilnahme am politischen Entscheidungsprozess des gebildeten und aufgeklärten Bürgers. Diktaturen welcher Art auch immer können sich auf Indoktrination beschränken. Politische Bildung ist ein Instrument der demokratischen Gesellschaft. Sie muss sich dessen bedienen, zumal in einer Zeit, die angesichts der globalen Revitalisierung vorrationaler, fundamentalistischer Glaubensformen auch im Sinne geistiger Verteidigung einer Neubesinnung auf die eigenen Wertgrundlagen und des Bekenntnisses zu kultureller bzw. nationaler Identität bedarf. Denn die Demokratie lebt von der freiwilligen Zustimmung, dafür müssen ihre Bürger

verstehen und verinnerlichen, dass und warum sie in einer Gemeinschaft leben, der gegenüber sie verantwortlich sind, welches die Quellen ihres Selbstverständnisses sind, was sich in ihrer Geschichte bewährt und nicht bewährt hat und welchen allgemeinen sittlichen Regeln und Grundwerten sie verpflichtet ist. Es kann daher nicht das Ziel Politischer Bildung sein, die demokratische Ordnung als fragwürdig hinzustellen, wie dies in der sog. Konfliktpädagogik verschiedentlich geschehen ist. Diese staatliche Ordnung ist vielmehr eine existentielle Voraussetzung menschenwürdigen Zusammenlebens, ohne deren Leistungen und Regeln modernes Leben undenkbar wäre. Identifikation, Konsensfähigkeit und Konsensbereitschaft, das Wissen über den Sinn und die Aufgaben demokratischer Institutionen müssen daher als Lernziele in den Politischen Unterricht ebenso eingebracht werden wie konkrete, historisch fundierte Kenntnisse über die zentralen Unterschiede zwischen demokratischen und totalitären Herrschaftsformen.

3. Politische Bildung als Werterziehung und als Vermittlung politischer Identität

Im Unterschied zu anderen Bildungsbereichen liegt die Besonderheit der PB darin, dass eher individuell zu beziehende, persönlichkeitsbildende Ziele nicht von Funktionen getrennt werden können, die sich auf eben diese Ordnung und daher auf Gesellschaft und Staat beziehen. Daher ist es einleuchtend, die notwendigen Leistungen der schulischen politischen Bildung so zu definieren, dass sie die Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel verbindet, die Stabilität und Weiterentwicklung unserer freiheitlich-demokratischen Ordnung zu fördern.

Dabei beabsichtigt PB, den Menschen als bildungs- und orientierungsbedürftiges Wesen zu denken. In diesem Sinne kann sich schulpolitisches oder pädagogisches Handeln nicht allein auf das richten, was der Mensch von Natur aus mitbringt, sondern es muss vor allem das in den Blick nehmen, was der Mensch aus sich in Kultur, Gemeinschaft und Staat machen kann. Daher ist auch die lange beliebte Alternative „Anpassungs- bzw. Bindungsdidaktik“ versus „kritische Didaktik“ falsch. Jede Form von Bildung und Erziehung, die sich als Hilfe zum Leben in freier Selbstbestimmung versteht, setzt „Anpassung“ an Vorgegebenheiten und die dahinter stehende Tradition voraus. So verstanden ist eine umfassende und in der Bildungsbiographie frühzeitig vor der Wahlreife einsetzende politische Bildung wesentliche Voraussetzung für den Fortbestand und für die Weiterentwicklung einer jeden freien und humanen Zivilgesellschaft.

Dabei soll der Adressat der PB die Rechte und Pflichten des Menschen in der Gemeinschaft kennen, die freiheitlich-demokratische Grundordnung durch Einsicht in ihre anthropologischen und wertebezogenen Voraussetzungen als humane Ordnung verstehen lernen, den Problemen der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit mit Tatsachensinn und Phantasie begegnen. Nur eine schulische politische Bildung, die sich dieser Gesellschaftsordnung verpflichtet fühlt, kann auch emotionale Bindungen fördern. Eine Gesellschaft muss auch überlebensfähig sein, was jetzt wieder deutlicher ins Bewusstsein getreten ist, Engagement in Krisenzeiten etwa, auch geistige „Wehrhaftigkeit“ wird man durch eine "objektivierte" kühle oder distanzierte Vermittlungspraxis kaum erreichen können.

Politische Bildung ist daher zugleich immer Werteeziehung und Vermittlung politischer Identität. Ideelle Grundlagen hierfür müssen die Prinzipien sein, die das westliche Menschenbild

ausmachen, damit die Verfassungen freiheitlicher und demokratischen Rechtsstaaten konstituieren und die nicht verhandelbar sind. Diese Prinzipien lassen sich wie folgt entfalten:

4. Zum Menschenbild des freiheitlichen und demokratischen Rechtsstaates

Das abendländisch geprägte Menschenbild und die geistesgeschichtlichen Fundamente der Demokratie müssen auch die Grundlage für die Politische Bildung sein. Dieses Menschenbild beruht auf den Prinzipien der Freiheit, der Personalität, der Gleichheit, der Gerechtigkeit, der Verantwortung und der Gemeinwohlverpflichtung des Menschen. Es gründet letztlich in Christentum und Aufklärung. Politische Bildung in diesem Sinne ist in der Mehrzahl der Bundesländer ein Verfassungsgebot, etwa die Erziehung zu „politischer Verantwortlichkeit“ (Baden-Württemberg), zu „politischer Verantwortung“ (Bremen, Hessen), im „Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit“ (Nordrhein-Westfalen), zu „politischem Verantwortungsbewusstsein“ (Sachsen).

a) Freiheit und Verantwortung

Eine politische Bildung, der das Prinzip der Freiheit zu Grunde liegt, muss sich auf ein Menschenbild einlassen, das kein geschlossenes System ist, sondern das offen ist für die Vielfalt der Erscheinungsformen des Menschseins. Im Zentrum eines solchen Menschenbildes stehen die Würde der Person sowie deren Ganzheitlichkeit, die Verankerung von Bildung im abendländisch-christlich-humanistischen Denken sowie die Skepsis gegen politische Heilslehren.

Freiheit und Verantwortung sind somit die höchsten Wertmaßstäbe demokratischen Handelns und damit politischer Bildung in einem freien Gemeinwesen. Pädagogische Institutionen sind daran zu messen, wie sie den Freiheitsvollzug jedes einzelnen Menschen ermöglichen bzw. anbahnen, das heißt, ihm die Chance geben, durch eigene Leistung über seine Natur hinauszuwachsen sowie Gemeinwesen und Kultur mitzuprägen; und sie sind daran zu messen, wie sie die Bereitschaft jedes einzelnen Menschen fördern, für sein eigenes Handeln und für die Freiheit des anderen Verantwortung zu übernehmen. Aus dieser Selbsttranszendenz erst erwächst das Prinzip der Sittlichkeit.

Freiheit kann also nicht atomistische Bindungslosigkeit sein, sondern sie ist immer Freiheit in Bindung, immer Freiheit in Verantwortung und immer zugleich Freiheit des anderen.

b) Freiheit und Gleichheit

Vor allem die Bildungspolitik einiger Bundesländern hat sich eine verengte Betrachtung dieses Grundsatzes zu eigen gemacht und gibt – indem sie das schulische Leistungs- und Eignungsprinzip teilweise außer Kraft gesetzt hat - der Gleichheit vor der Freiheit den Vorrang. Freiheit aber schließt totale Gleichheit der Menschen aus. Freiheit erliegt gleichwohl gerne der Gleichheit, weil Gleichheit als greifbarer erfahren wird, weil Freiheit mit Opfern erkaufte werden muss und weil Gleichheit ihre Genüsse von selbst darbietet (so schon die Analyse bei Alexis de Tocqueville). Die Segnungen der Gleichheit sind schließlich bequem zu nutzen, weil Leistung, Initiative und Risiko ausgeschaltet werden, Freiheit dagegen Anstrengung verlangt. Am Ende ist vielen Menschen Gleichheit in Knechtschaft lieber als Ungleichheit in Freiheit.

Im Rahmen politischer Bildung ist zu vermitteln, dass im Zweifel das Prinzip Freiheit Vorrang vor dem Prinzip Gleichheit haben muss und dass auch das Grundgesetz laut Rechtsprechung des

Bundesverfassungsgerichts im Konfliktfall der Freiheit Vorrang vor der Gleichheit einräumt. Das Grundgesetz hat ansonsten Vorkehrung getroffen für einen Ausgleich, nicht nur in Artikel 3 Absatz 1 ("Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich."), sondern auch manche der nachfolgenden Grundgesetz-Artikel wollen nur Ungleichheiten ausgleichen: die für alle unveräußerlichen Menschen- und Bürgerrechte; die Gewährleistung staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten für alle Deutschen; die Gleichberechtigung von Mann und Frau; die Gleichberechtigung der Glaubensbekenntnisse; der für alle freie Zugang zur Meinungsbildung und zur Meinungsäußerung; das Verbot der Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund von Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben, religiöser oder politischer Anschauung; die Gleichstellung der unehelichen Kinder; das Recht des gleichen Zugangs zu öffentlichen Ämtern für alle Deutschen; das gleiche Wahlrecht. All dies sind als Sockelrechte Voraussetzung für die Akzeptanz des Rechts durch die Bevölkerung und für den Rechtsfrieden

c) Gleichheit und Gerechtigkeit

Es gibt sehr unterschiedliche Leitbilder, Maßstäbe bzw. Arten von Gerechtigkeit, etwa die Grundsätze: Jedem das Gleiche; jedem gemäß seinem Rang; jedem gemäß seinen Bedürfnissen; jedem gemäß seinen Werken; jedem gemäß dem ihm durch Gesetz Zustehenden. Jedes dieser Gerechtigkeitsleitbilder weist - mehr oder weniger gravierende - Schwächen auf.

Gerechtigkeit mit absolutem Anspruch als gänzliche Gleichheit gefordert, würde den Menschen nicht gerecht. (Irdische) Gerechtigkeit kann es nur näherungsweise in Form einzelner Gerechtigkeiten (Plural!) geben, z.B. als Lohngerechtigkeit, Rentengerechtigkeit, Steuergerechtigkeit, Wehr- und Dienstgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit in der Ausbildung, Gerechtigkeit in der Rechtsprechung und im Strafrecht usw.

Die Macht des Staates, Gerechtigkeit herzustellen, ist begrenzt. Die Unsicherheit und die Pluralität der Vorstellungen von Gerechtigkeit sind der Preis, der für die Freiheitlichkeit der Lebensentwürfe zu zahlen ist. Nur in totalitären Organisationen gibt es die eine, zeitlose Gerechtigkeit als Ausdruck einer - totalitären - Glückverheißung.

Für die politische Bildung ist wichtig: Was "gerecht" ist, lässt sich nicht aus dem Grundgesetz oder aus anderen Gesetzen ablesen; es ist immer Ergebnis eines demokratischen Prozesses der Willens- und Mehrheitsbildung - oder eben eines Wertekonsenses. Als europäischer Wertekonsens besagt dieser, dass gerecht ist, was zugleich dem Gebot der Nächstenliebe (Solidarität) und dem Gebot der Eigenverantwortlichkeit des eigenen Tuns entspricht, und dass Eingriffe im Sinne ausgleichender oder austeilender Gerechtigkeit dann angezeigt sind, wenn jemand unverschuldet in Not geraten ist und sich aus eigener Kraft nicht daraus befreien kann.

d) Pluralismus und Gemeinwohl

Die Grundsätze der Freiheit und der Personalität bedingen eine unendliche und zugleich legitime Vielfalt an individuellen Biographien, Leitbildern und Haltungen. Diese Vielfalt wiederum bedingt eine permanente Spannung zwischen Individualität und Sozialität. Eine freie und offene Gesellschaft vermag mit diesen Spannungen umzugehen, indem sie alle die Würde des Menschen achtenden Leitbilder toleriert und eine gleichfalls die Würde des Menschen achtende Kritik zulässt. Das Nebeneinander und Gegeneinander kann damit zu einem Miteinander und Füreinander werden. Gleichwohl ist es Aufgabe der Politik bzw. der politischen Bildung, einer

Anarchie der Werte entgegen- und für verbindliche Werthaltungen einzutreten – auch über die grundlegenden Verfassungsnormen hinaus.

e) Freiheit und Sicherheit

Freiheit ist nur in Frieden möglich. Daher gehört die Sicherung des Friedens nach innen wie außen zu den zentralen Aufgaben der Politik. Die Sicherung des inneren Friedens v.a. durch die Rechtsordnung und das Gewaltmonopol des Staates setzt die gesetzliche Einschränkung von Freiheitsrechten voraus. Die Fähigkeit zur Friedenssicherung nach außen als zentrales Element der modernen Staatsidee lässt sich heute nur mehr realisieren durch die Integration in transnationale Sicherheitssysteme, und es gehört zu den Lehren nicht erst des ausgehenden 20. Jahrhunderts, dass sich das Bekenntnis zu Frieden und Sicherheit nicht ablösen lässt von der Fähigkeit und der Bereitschaft zu militärischem Eingreifen.

5. Probleme des heutigen Staatsverständnisses

Vielen Erwachsenen ist das Verständnis für das komplexe Gefüge von Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Verantwortung und Gemeinwohlverpflichtung abhanden bekommen, viele haben dieses Verständnis nicht erworben, und viele Heranwachsende erwerben dieses Verständnis nie. Darin liegt einer der Gründe, warum sich das Werteempfinden in Teilen der Bevölkerung gewandelt hat, warum Pflicht- und Akzeptanzwerte (z.B. Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Treue) in den vergangenen Jahrzehnten durch Selbstentfaltungswerte (z.B. Emanzipation, Individualismus, Autonomie) zurückgedrängt wurden. Die Folgen dieses Wandels sind ein radikal auftretender Anspruch auf eine höchstindividuelle, nicht rechenschaftspflichtige Lebensgestaltung. Die Beschränkung individueller Freiheit durch Normen, Hierarchien oder Autoritäten wird immer weniger akzeptiert; tradierte Tugenden im Umgang miteinander (wie z.B. Höflichkeit, Pünktlichkeit, Ordnungssinn) und in der Einstellung zur Leistung verlieren an Bedeutung; die bürgerliche Leistungsethik weicht einer zunehmenden Freizeitorientierung; Gemeinschaftssinn und Bindungsfähigkeit nehmen ab. Das wirkt sich auch auf die Schule aus. Dem entspricht ein Verständnis vom Staat, das ihn vorwiegend als omnipotenten Lieferanten und Dienstleister versteht, als hypertrophen Versorgungsstaat, als Garant für die Erfüllung von Ansprüchen. Damit hat zunehmend eine Entkoppelung zwischen sozialpolitischen Ansprüchen und sozialem bzw. staatsbürgerlichem Ethos stattgefunden, die Neigung steigt, immer mehr, Aufgaben an den Staat zu delegieren (bis hin zu ureigenen erzieherischen Aufgaben). Diese Entwicklungen hin zu immer mehr Individualismus wurde von einer Erziehung mit befördert, die sich Grundsätzen und Grenzziehungen verweigerte.

Es folgen daraus der Glaube an die Machbarkeit aller Ansprüche und Forderungen durch den Staat; eine Mentalität des "Vollkasko ohne Eigenbeteiligung"; eine Staatsverdrossenheit, wenn der Staat nicht fähig ist, alle Ansprüche zu erfüllen; eine basisdemokratisch-oppositionelle Ersatzpartizipation mit ihrem Betroffenheitskult und mit ihrem Fundamentalwiderstand gegen alle Projekte, die den "status quo" verändern. Auch für den Einzelnen sind die Folgen dieser an den Staat gerichteten Allmachts- oder Status-quo-Erwartungen gravierend: nämlich eine fürsorgliche Entmündigung; ein Verlust an Freiheit durch hohe Abgabenlasten; ein Verführen zur Bequemlichkeit; ein Unterminieren von Eigeninitiative und Eigenverantwortung oder eine zunehmende Distanz zum Rechtsstaat.

Aus diesen prinzipiellen Erwägungen ergeben sich folgende grundlegenden Einsichten in gesellschaftlich-politische Sinnzusammenhänge (a) und persönlichkeitsbildende Verhaltensziele (b), auf die PB in der Schule hinarbeiten hat:

(a) PB vermittelt grundlegende Einsichten in gesellschaftlich-politische Sinnzusammenhänge.

Dazu gehören im Einzelnen die

- Einsicht in die unauflösbare Spannung von Gesellschaft und Individuum; hier muss der Ordnungscharakter jeder Gesellschaftsform deutlich gemacht und als unumgänglich erkannt werden, denn erst Gesellschaft ermöglicht Freiheit;
- Einsicht in die Tatsache, dass die demokratische Ordnung von allen anderen Ordnungsformen die besten Ansätze zur Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit besitzt;
- Einsicht in das dialektische Verhältnis zwischen Freiheit und Gleichheit: Ziel demokratischer Politik ist die größtmögliche Freiheit bei größtmöglicher Gleichheit, wobei die Freiheit im Zweifelsfall Priorität haben muss;
- Einsicht, dass extremes Freiheitsstreben die Freiheit der anderen beeinträchtigt, dem Gemeinwohl entgegenwirkt, zur politischen Atomisierung führt und damit asozial ist;
- Einsicht, dass extremes Gleichheitsstreben die Freiheit des Einzelnen in Frage stellt;
- Einsicht, dass Politik Ordnungsfunktion hat, die zum Nutzen des Ganzen (Gemeinwohlprinzip) von Repräsentanten ausgeübt wird, die auf demokratischem Wege legitimiert sind;
- Einsicht, dass in einer Gesellschaft wie der unseren um die Frage, wie Politik zum Nutzen des Ganzen ausgeübt werden soll, Auseinandersetzungen existieren (Konflikt-Pluralismus);
- Einsicht, dass diese Auseinandersetzungen (Interessengegensätze) nicht zu einem Punkt führen dürfen, an dem das Funktionieren des Ganzen in Frage gestellt ist; Pluralismus ist schließlich auf einen vorgängigen Grundkonsens angewiesen.

(b) Politisches Verhalten meint die Fähigkeit und Bereitschaft zu politischer Beteiligung durch unvoreingenommene Information, gewissenhafte Urteilsbildung und verantwortliche Entscheidung.

Politisches Verhalten gegenüber dem Gemeinwesen im Ganzen und seinen politischen Strukturen muss in einer rechtsstaatlich-demokratischen Ordnung umschrieben werden durch kritische Sympathie. Dazu gehört im Einzelnen die Vermittlung der folgenden Grundsätze:

- Politisches Verhalten hält die Spannung zwischen Utopie und Realität aus, bekennt sich zur politischen Teilhabe an Stelle eines Abgleitens in Zynismus oder Resignation.
- Es legt sich nicht ohne gewissenhafte Prüfung eines Sachverhaltes auf Kritik oder Zustimmung an konkreter Politik fest.
- Es bemüht sich um Erkenntnis und Ausnutzung der Möglichkeiten der Beteiligung an politischer Meinungs- und Willensbildung.
- Es erweist sich in Wachsamkeit gegenüber Formen von Machtmissbrauch und Verletzung eigener und fremder Rechte, in Zivilcourage und Bereitschaft zur Opposition, aber immer unter Beachtung des Rechts.
- Es ist ideologiekritisch mit dem dazugehörenden Maß an Selbstkritik, verbindet Solidarität zum Gemeinwesen mit kritischer Würdigung konkreter Politik.
- Es bemüht sich - bezogen auf die internationale Politik - dazu beizutragen, Vorteile zu überwinden, fremde Völker aus ihrer Geschichte und Gegenwart zu verstehen, Konflikte

gewaltlos zu schlichten, eigene Interessen gegenüber anderen abzuwägen, Frieden zu erhalten und mehr Gerechtigkeit durchzusetzen. Dafür kann auch der militärische Einsatz legitim sein.

6. Jugend und Politik

Die Heranwachsenden bleiben vom Wandel des Werteempfindens nicht unberührt. "Die" Jugend gibt es gleichwohl nicht, auch wenn die Jugendforschung und die "veröffentlichte" Meinung oft ein in sich geschlossenes Bild der Jugend vermitteln. In beiden Fällen herrscht häufig ein sehr pauschales, undifferenziertes, klischeehaftes, stereotypes Bild von Jugend vor. Einseitig gebündelt ist das "wissenschaftliche" Bild von der Jugend seit Jahrzehnten. Man nehme nur die "skeptische" Generation (1957), die "übertriebene" Generation (1967), die "überflüssige" Generation (1979), die "weinerliche" Generation (1983), die "verlorene" Generation (1989). Derzeit wird unvermindert die „Event“-Jugend in einer „Event-Kultur“ gehandelt, schließlich wurde das Ende der Spaßgesellschaft nach dem 11. September 2001 nur vorübergehend ausgerufen. Ein auf griffige Schlagwörter reduziertes, generalisiertes Bild der jeweiligen „Jugend von heute“ verbietet sich aber, denn die Jugend ist mehr als je zuvor keine einheitliche Gruppe mehr. Die Frage ist daher, welche politischen und welche Folgerungen für die politische Bildung aus den vorliegenden Jugendstudien zu ziehen sind, die freilich immer nur eine geringe Halbwertszeit zu haben scheinen.

Aus den vielen Jugendstudien der neunziger Jahre lässt sich generell nur ableiten, dass nicht ein „entweder oder“, sondern ein „sowohl als auch“ gelebt wird, so dass das Bild nur auf den ersten Blick widersprüchlich wirkt; das Bild wäre vielmehr vor allem geschlechtsspezifisch und nach Bildungsniveau zu differenzieren:

Feststellbar ist einerseits ein deutlich konsumistisch orientiertes Bild (Lebensattraktivität macht sich weniger an Werten denn an Waren fest [B.A.T, Freizeit-Forschungsinstitut, 1999], Spaß, sich vergnügen, amüsieren hat sich an die erste Stelle geschoben [B.A.T, 2001 mit Vergleich zu 1990]; ein Charakteristikum scheint der Ersatz personaler Orientierung (Vorbild) durch fortschreitend individualisierte, an jugendlichen Gruppenstilen bzw. vorgegebenen Lebenszielen (Erfolg, Schönheit, Jugendlichkeit) orientierte Lebensmuster zu sein. Zugleich entfernt sich die Jugend mehr und mehr von Illusionen, Visionen und Utopien. Ganz oben (Opaschowski, 1999) rangieren private Werte wie Freundschaft, Liebe und Freundlichkeit, im Mittelfeld gesellschaftsbezogene Wertevorstellungen wie soziale Gerechtigkeit, soziale Verantwortung, Freiheit, im unteren Feld sind Pflichtbewusstsein und soziale Verpflichtung angesiedelt. Dem widerspricht nicht, dass im privaten Umfeld die Zustimmung zu Pflicht- und Akzeptanzwerten wieder zunimmt (B.A.T, 2001 im Vergleich zu 1989): Familie und Kinder, Leistungs- und Lernbereitschaft in der Ausbildung und Einsatzbereitschaft im Berufs- und Arbeitsleben sind mehrheitliche Orientierungsmuster (13. Shell-Studie). Insgesamt scheint am Ende der 90er Jahre ein größer werdender Teil der Jugend wieder mehr zu bürgerlichen Wertvorstellungen zu tendieren. Die Zukunft wird generell eher als problematisch eingeschätzt, die eigene, persönliche Zukunft aber als recht hoffnungsvoll.

Zwar betätigen sich mit 37 Prozent überdurchschnittlich viele 14- bis 24-Jährige ehrenamtlich (Freiwilligensurvey, 1999; www.freiwillig.de/left/engagement/freiwilligensurvey); aber dabei liegen die Schwerpunkte im Bereich sportlicher und geselliger Aktivitäten und mit den Bereichen Feuerwehr und Rettungsdiensten deutlich im sozialen Umfeld. Der internationale Vergleich (die schon genannte IEA-Studie von 1999 bezogen auf 14/15-Jährige) zeigt jedoch, dass die deutschen Jugendlichen nur unterdurchschnittlich bereit sind, konventionell politisch zu handeln, etwa in eine Partei einzutreten oder für etwas zu kandidieren; sie stehen an unterster Stelle, wenn es um demokratisches Engagement in der Schule geht. Auch das soziale Engagement ist unterdurchschnittlich. Überdurchschnittlich ist es in

hingegen in Sportvereinen und künstlerischen Gruppen. Sie liegen zugleich im Durchschnitt der Industrieländer, wenn es um illegale politische Aktionen geht.

Das Verhältnis der Jugend zur etablierten Politik bleibt belastet („teils erdrutschartige Vertrauensverluste“ schon vor der sog. Spendenaffäre): die Zahl der Jugendlichen, die sich "sehr stark" oder "stark" für Politik (DJI 1997) interessiert, pendelt bei etwa 20 Prozent (s. auch Sachsen-Anhalt-Studie 2000), das ist ein mehrjähriger Trend, wobei allerdings größeres Interesse mit höherer „Politikverdrossenheit“ einhergehen kann (Thüringer Jugendstudie „Jugend und Politik“ 2001).

Ob und inwieweit sich das Vertrauen in die Institutionen im Vergleich zu 1992 (DJI 1992) verbessert hat, ist unklar, jedenfalls hatten damals nach den politischen Parteien die Kirchen, die Großunternehmen und die Bundesregierung die geringsten Vertrauensvorschüsse; mit Ausnahme der Kirchen gibt die Sachsen-Anhalt-Studie 2000 einen ähnlichen Trend wieder. Nur ein Drittel der Jugendlichen ist der Meinung, dass die Politik genügend für die Jugend tut. Nur 5 Prozent halten die Parteien für glaubwürdig. Ebenfalls nur 5 Prozent besuchen überhaupt politische Veranstaltungen. Das Thema „Europa“ spielt bei den Jugendlichen überhaupt keine Rolle, das Deutschlandbild ist weder nationalistisch überhöht noch produziert es Minderwertigkeitskomplexe, bei der sog. Ausländerfeindlichkeit spielt die Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine entscheidende Rolle (alles 13. Shell –Studie „Jugend 2000“), die Einstellung zur Sozialen Marktwirtschaft ist in den jungen Ländern noch sehr ambivalent (ca. 50 Prozent Zustimmung, 1995), die Sachsen-Anhalt-Studie (2000) lässt erkennen, dass dort Konsens und „Gemeinwohl“ vor Konflikt rangieren.

Wichtigstes Informationsmedium bleibt das Fernsehen, gefolgt von Zeitung und Radio, nur 15 Prozent greifen zu Sachbüchern, nur 7 Prozent zu Internet und Mail-Box.

Die Sachsen-Anhalt-Studie rechnet aber die Schule unter jene Institutionen, die einen Vertrauenswert von zwei Dritteln Zustimmung hat. Diesen Trend sollte man nutzen, auch wenn sich aus den empirischen Studien für die Ziele und Aufgaben der politischen Bildung an der Schule nur wenige Hinweise ergeben: Sicher ist: Das konkrete politische Wissen und das politische Engagement der Heranwachsenden in Deutschland ist schwach ausgeprägt, im internationalen Vergleich allenfalls mittelmäßig. Wenn aber in Deutschland nur 67 Prozent der Vierzehnjährigen bereit sind, von ihrem Wahlrecht Gebrauch zu machen, während es in den anderen 27 untersuchten Ländern im Schnitt 80 Prozent sind und die Bereitschaft, das Wahlrecht zu nutzen, – so die IEA-Studie – eng mit dem Umfang des politischen Wissens zusammenhängt, dann ist mehr Wissensvermittlung ebenso gefordert – dazu gehört offenbar auch das Thema „Europa“ – wie der Abschied von der Illusion, man könne durch welche Formen politischer Bildung auch immer Handlungsbereitschaft und Engagement zugunsten der etablierten Politik wesentlich erhöhen. Dazu sind die gegenläufigen Trends zu dauerhaft. Zugang zur Politik hängt freilich auch damit zusammen, wie sich Politik bzw. Politiker nach außen präsentieren und inwieweit die Politik sich als Politik für die Jugend präsentiert.

7. Politik für die Jugend

Damit die Jugend im Interesse politischer Bildung für die Politik gewonnen oder zumindest für die Politik interessiert werden kann, muss – für Jugendliche erkennbar und transparent – eine Politik *für* die Jugend betrieben werden. Das ist grundlegende Voraussetzung, wenn politische Bildung wirken soll. Eine solche Politik kann sich nicht auf die sog. Jugendpolitik beschränken. Vielmehr müssen sich alle maßgeblichen Politikbereiche als Politik für die Zukunft und damit für

die Jugend verstehen. Das gilt vor allem für die Schulpolitik, die Arbeitsmarktpolitik, die Politik der sozialen Sicherungssysteme usw. Wichtig ist es auch, dass die für Jugendliche relevante Politik als eine Politik wahrgenommen werden kann, die im Dialog mit der Jugend entsteht. Politik muss hier vor allem eines praktizieren: Bereitschaft zum Zuhören. Nur eine Jugend, der zugehört wird und deren Argumente erkennbar in politisches Handeln einmünden, fühlt sich ernst genommen.

Jugendliche sind auch sensible Seismographen für Ungerechtigkeiten und für mangelnde Glaubwürdigkeit. Deshalb sind das positive Vorbild von Politikern sowie die Übereinstimmung des Redens und Handelns von Politikern unerlässliche Voraussetzungen für die Förderung des politischen Interesses Heranwachsender.

8. Politische Erfahrungsfelder junger Menschen

Die angestrebten persönlichkeitsbildenden Ziele der Politischen Bildung sind unlösbar mit der Entwicklung einer Persönlichkeit und ihres Sozialverhaltens verknüpft. Der Erfolg Politischer Bildung hängt demnach in erheblichem Maße von den Lernerfahrungen in Kindheit und Jugend ab. Die soziale Erziehung ist damit implizit immer auch politische Bildung, ohne dass sich diese in sozialer Erziehung erschöpft. Soziales als politisch relevantes Lernen beginnt somit im Raum der Familie. Gerade hier kann PB das notwendige Vertrauen und die notwendige Solidarität voraussetzen. Ohne den hier möglichen sozialen Optimismus bleibt der - im weitesten Sinn - politische Zugang zur "Weltbewältigung" verschlossen.

Die Familie ist die Urform politischen Erlebens und Handelns. In der Familie sind alltäglich wesentliche Merkmale des demokratischen Prinzips erlebbar: die Achtung vor der Individualität des Einzelnen, die Förderung der Eigenverantwortung, das Recht auf eigene Meinung, die Bereitschaft zum Zuhören, die Toleranz gegenüber anderen Einstellungen, der Gewaltverzicht, der Ausgleich von Interessen, die Verpflichtung zum Kompromiss, aber auch die Achtung einer legitimen Ordnung und Autorität. Was hier innerhalb der Familie versäumt wird oder an bedenklichen Prägungen stattfindet, vermag institutionalisierte Demokratieerziehung gar nicht oder nur unter sehr großem Aufwand zu kompensieren. Auch die offenbar abnehmende Bildungswirkung der Familie darf nicht unterschätzt werden: Bezeichnenderweise besteht nach der schon genannten IEA-Studie ein enger Zusammenhang zwischen dem politischen Informationsstand der Jugendlichen und der Anzahl der Bücher im ihrem Elternhaus.

Junge Menschen erfahren somit in der Familie, also lange bevor in ihrer Bildungsbiographie die institutionalisierte politische Bildung einsetzt, politische Sachverhalte und Abläufe. Darüber hinaus spielen in der Prägung politischen Bewusstseins und politischer Identität Vorbilder und Medien eine entscheidende Rolle. Dem positiven Vorbild politisch engagierter und glaubwürdiger Erwachsener sowie einer ausgewogenen und seriösen Berichterstattung der Medien über politische Ereignisse und Zusammenhänge kommt hier eine kaum zu unterschätzende und daher wiederzuentdeckende Funktion zu.

Als ungeeignet erachtet werden hingegen die vielfach diskutierten Vorschläge der Einrichtung von Jugendparlamenten und einer Vorverlegung des Wahlalters. Jugendparlamente haben eine zweifelhafte demokratische Legitimation, und sie erwecken falsche Erwartungen. Skepsis ist auch geboten gegenüber einem vorgezogenen Wahlalter. Wählen zu dürfen kann schließlich

keine erzieherische Maßnahme der Politischen Bildung sein. Das Wahlrecht soll nicht zur Reife hinführen, sondern das Wahlrecht setzt diese voraus.

Trotz ihrer Nähe zu sozialer Erziehung und Bildung darf PB nicht mit dieser ineins gesetzt werden. PB muss das spezifisch Politische verständlich machen, das sich nicht auf soziales Verhalten beschränken lässt.

9. Politik als Gegenstand politischen Lernens

Politische Bildung ist mehr als Gesellschaftslehre oder Institutionenkunde, denn das Politische ist mehr als ein Begleitphänomen der Gesellschaft. Vielmehr ist die Wert- und Sinnfrage, die aus dem Interesse an der Würde der Person an die politische Ordnung gerichtet wird und Institutionen erst legitimiert, für Politische Bildung schlechthin konstitutiv. Im Einzelnen heißt das:

- Politische Bildung muss die Grundnormen unserer Verfassung dialogisch und interpretierend dem Verstehen zugänglich machen, und sie muss v. a. vom Staat und seinen Institutionen, von deren Funktionen und deren Sinn sprechen.
- Politische Bildung muss die Bedeutung der formalen Ordnungselemente, insbesondere der Rechtsordnung für die heutige weltanschaulich-plurale Gesellschaft betonen und den ordnungspolitischen Sinn und die Funktionen dieser Regeln begreifbar machen.
- Politische Bildung braucht als Gegenstand die konkrete und aktuelle Politik, aber nicht nur in ihrer Aktualität, sondern auch in ihrer geschichtlichen und philosophischen Dimension. Politische Bildung bedarf daher der geschichtlichen Dimension, ohne der Gefahr zu verfallen, Geschichte nur mehr durch den Filter gegenwärtiger Probleme zu sehen oder gar nur an heutigen Maßstäben zu messen.
- Politische Bildung muss ebenso beachten, dass jede Deutung der Gegenwartssituation immer vorläufig bleibt und dass die Entscheidung zwischen Bewahren und Verändern immer nur konkret zu treffen ist.
- Politische Bildung muss die Handlungs- und Entscheidungsdimensionen des Politischen beachten, ohne auf die unmittelbare Aktion zu zielen. Sie muss der Gefahr entgegenwirken, Analyse und Urteilsbildung in aktionistischer Absicht zu überspringen.
- Politische Bildung muss in der didaktischen Präsentation ihrer Gegenstände den Aufgabencharakter des Politischen betonen; ihr Objekt, der allgemeine Aspekt der Betrachtung ihrer vielfältigen Gegenstände ist die Politik selbst, verstanden als Ordnungsaufgabe.
- Politische Bildung muss die mit der Politik oft verknüpften überzogenen, auch hypermoralisierenden Ansprüche relativieren und deutlich machen, dass auch sie der Fehlbarkeit des Menschen unterliegt. Daher darf sich Politische Bildung nicht in moralisierender Betrachtung politischer Vorgänge erschöpfen.
- Politische Bildung muss den intentionalen und interpretatorischen Charakter des Politischen und damit insbesondere die Bedeutung der Sprache, aber auch die Gefahr der Manipulation durch die Sprache in der Politik und in den Medien thematisieren.
- Politische Bildung darf sich nicht für eine bestimmte Parteilichkeit vereinnahmen lassen. Sie selbst ergreift grundsätzlich Partei nur im Grenzfall, in dem Menschenrechte oder die Prinzipien der rechts- und sozialstaatlichen Demokratie verletzt werden. Auch dieses Parteiergreifen kann sinnvoll nur in dialogischer Haltung erfolgen.

10. Politische Bildung in der Schule

a) Grundsatz der Bescheidenheit

Kein anderer Bildungsbereich außerhalb der beruflichen Weiterbildung wird durch ihre institutionelle Ausstattung dem Prinzip lebenslangen Lernens so gerecht wie die politische Bildung. Politische Bildung in der Schule darf gleichwohl nicht überfordert werden: ebenso wenig wie die Fächer Geschichte oder Deutsch kleine Historiker oder Germanisten hervorbringen sollen, sind kleine Politiker Ziel der PB. Zwar muss es das oberste Ziel bleiben, den interventionsfähigen oder gar aktiven Staatsbürger heranzubilden; es wäre aber auch schon viel gewonnen, wenn wir den „reflektierenden Zuschauer“ heranbilden könnten, der Kenntnis von und Anteil an Politik nimmt, sich über sie informiert und sich an Abstimmungen sachangemessen und normativ beteiligt. Nur dann wird sich die politische Bildung auch von der Einschätzung befreien können, mehr zu scheinen als sein zu wollen.

Denn die schulische politische Bildung hat unter Beachtung dieses Grundsatzes der Bescheidenheit immer zu berücksichtigen, dass sie für jedermann stattfindet, sie hat also begrenzte Ziele zu verfolgen: Es ist nicht ihre Aufgabe, eine Veränderung der Gesellschaft über die Veränderung des Menschen zu erstreben, sondern sie soll statt Schlagwörtern oder abstrakter Schemata zunächst *starke und überprüfbare Faktenkenntnisse und Sinnzusammenhänge* vermitteln, auf diese Weise eine Grundlage legen für ein rationales Urteil in politischen Dingen und die Voraussetzungen für eine eventuelle Vertiefung im außerschulischen Bereich schaffen. Das konkret begründbare Integriertsein in die soziale und politische Umwelt ist das einzig verlässliche Fundament, Unzulänglichkeiten der sozialen und politischen Wirklichkeit verantwortlich und mit Augenmaß anzugehen. Daher hat in der politischen Bildung konkretes Wissen eine äußerst wichtige politische und staatsbürgerliche Funktion. Wer nichts weiß, muss alles glauben! Erst Wissen schafft schließlich Erkenntnis, geistige Unabhängigkeit, erst durch Wissen wird der Mensch zum Individuum, das seine Freiheit nutzen kann. Ein Mensch ohne Wissensfundus dagegen wäre das Lieblingsobjekt eines jeden Diktators oder Demagogen. Er wäre verführbar für jede Lüge und Halbwahrheit; er wäre anfällig für jedes Angstmachen und für jedes Propagieren von Vorurteilen. Deshalb ist der unwissende oder gar durch Lügen manipulierte, der indoktrinierte Mensch das Ziel totalitärer Systeme, die alles Mögliche weismachen und die alles vorgeben wollen.

Dabei dürfen im Sinne des Selbstverständnisses der Bundesrepublik als einer wehrhaften Demokratie in der Schule keine systemüberwindenden Tendenzen geduldet werden. Bevor kritisches Hinterfragen, Problematisieren und Vorschläge zur Fundamentalveränderung erfolgen (die der außerschulischen Politischen Bildung, soweit sie von freien Trägern verantwortet wird, unbenommen bleibt), muss zunächst einmal eine solide Grundbildung gelegt werden. Es ist daher auch davor zu warnen, sog. globale Schlüsselprobleme ins Zentrum zu rücken. Denn dabei handelt es sich um Probleme, die Politik selbst kaum lösen kann; wie sollte sie der Politiklehrer oder gar der Schüler als lösbar empfinden? Herauskommen dürften dabei höchstens Resignation oder die Bestätigung bzw. Verstärkung von Vorurteilen.

Eine in diesem Sinne tätige Politische Bildung muss ihren Gegenstand immer auch auf die zugrundeliegenden philosophisch-politikwissenschaftlichen Prämissen hin beziehen: "Die politische Erziehung verlangt das Studium von Büchern. Der Bundesdeutsche hat zuerst das

Grundgesetz zu lernen als den Eckstein unseres freien staatlichen Daseins, als den einzigen festen, unantastbaren Halt. Dann aber sollen die Hauptwerke politischen Denkens studiert werden, z.B. Plato, Aristoteles, Cicero, Machiavelli, Spinoza, Kant, Tocqueville, Max Weber." (Karl Jaspers)

b) Politische Bildung als Prinzip

Die politische Bildung in der Schule wird in Statistiken unzulässigerweise oft reduziert auf den Stundenumfang des Faches Politik/Sozialkunde. Politische Bildung im weitesten Sinn findet aber in jedem Fach in zweifacher Hinsicht statt: zum einen durch die Wahl der Inhalte, zum zweiten durch die Regeln des Umgangs und der Kommunikation von Schülern und Lehrern im Unterricht. Daher bleibt die Forderung bestehen, dass das Politische Unterrichtsprinzip bleibt, das neben anderen Unterrichtsprinzipien wie dem Musischen, dem Ästhetischen, Historischen, dem Sprachlichen, und dem der Rationalität steht. Die Notwendigkeit, das Politische als Prinzip aufrechtzuerhalten, ergibt sich schon aus der Tatsache, dass politische Probleme immer wieder verschiedene Fächer berühren, die zugleich ihre eigene politische Bildungswirkung entfalten.

Maßgebliche inhaltliche Anteile an politischer Bildung haben daher die Fächer Deutsch, moderne Fremdsprachen, alte Sprachen, Philosophie/Ethik, Religion und die Naturwissenschaften. Beispiele: Im Fach Deutsch lernen Schüler, rational-argumentativ miteinander zu kommunizieren und politisch relevante Texte zu analysieren, oder sie werden via Lektüre mit politischen Fragen konfrontiert. Gleiches gilt für den im Unterricht immer anzustrebenden Wertebezug: die Lektüre von Kleists „Michael Kohlhaas“ oder der sophokleischen Antigone legt unmittelbar Fragen nach Recht, Gerechtigkeit oder Grenzen der Politik nahe. Im Fach Philosophie/Ethik bzw. Religion sowie in den modernen Fremdsprachen geschieht Ähnliches; außerdem erwerben die Schüler durch Landeskunde Kenntnisse über die Politiksysteme anderer Länder. In den alten Sprachen lernen die Schüler politische und rechtliche Systeme kennen, die an der Wiege des modernen Staates standen. Auch im naturwissenschaftlichen Unterricht werden die Schüler mit Grundsatzfragen der Politik (z.B. bei der Betrachtung der technischen Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse) und mit ethischen Fragen der Forschung konfrontiert.

Eine besondere Bedeutung für die politische Bildung haben die Fächer Geschichte und Geographie. Hier erfahren die Schüler die Ergebnisse und die Dynamik von Politik in der zeitlichen und in der räumlichen Ausprägung. Eine politische Bildung ohne geschichtliche Grundbildung bleibt leer.

Zudem findet politische Bildung in der Schule sehr praktisch statt auf dem Wege einer Mitgestaltung der Gemeinschaft, auf dem Wege von Wahlen, im Rahmen der Arbeit einer Schülerzeitung, durch den Einsatz von Streitmediatoren usw. Die Schule ist im Alltag insofern eine „Polis im Kleinen“.

c) Politische Bildung als eigenes Schulfach

Wenngleich nahezu alle Unterrichtsfächer einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten vermögen, muss sie darüber hinaus im Rahmen eines eigenen Faches („Politik“ oder „Sozialkunde“) stattfinden. Eine Fächermixtur namens Gemeinschaftskunde oder Gesellschaftslehre, ein so genannter Lernbereich, der die Eigenständigkeit der Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde aufhebt, verführt zu fachlicher Oberflächlichkeit und zum fachlichen Dilettantismus.

Also muss Politik/Sozialkunde vor dem Erwerb des Hauptschulabschlusses bzw. eines mittleren Bildungsabschlusses mindestens für zwei Schuljahre lang als eigenes Fach etabliert sein. Nur ein eigenes Fach vermag systematisch vorzugehen sowie politische Grundstrukturen, Bezüge und Zusammenhänge hervorzuheben. Darüber hinaus sollte politische Bildung obligatorischer Bestandteil der schulischen Bildung in den berufsbildenden Schulen und in der gymnasialen Oberstufe sein.

d) Lehrerqualifikation

Voraussetzung für die Güte politischer Bildung im fächerübergreifenden und im fachspezifischen Sinn ist neben entsprechenden, klare Inhalte vorgebenden Lehrplänen die Lehrerqualifikation. Dabei muss grundsätzlich gelten, dass die Vermittler Politischer Bildung in von der Gesellschaft getragenen Erziehungsinstitutionen aktiv für die Erhaltung und die Weiterentwicklung der freiheitlich- demokratischen Grundordnung einzutreten bereit sind. Zugleich muss der Politiklehrer als Erzieher wirken und so den "Geist der Demokratie" spürbar werden lassen. Seine Verantwortung, Autorität und Persönlichkeit sind gefragt, wenn Wertmaßstäbe verkörpert werden sollen, die Hinführung zu demokratischem Verhalten setzt einen demokratischen Kommunikations- und Interaktionsstil voraus. Politische Bildung bedarf des breit ausgebildeten Vermittlers. Die übliche, auf Politologie und/oder Pädagogik, Soziologie beschränkte Schmalspurausbildung macht jenen souveränen Standpunkt unmöglich, dessen Politische Bildung bedarf. Lehrer, die das Fach Politik/Sozialkunde unterrichten, müssen in der ersten und in der zweiten Phase ihrer Ausbildung, in Studium und Referendariat also, darauf vorbereitet und entsprechend examiniert sein. Ansonsten sollten allgemeine und fachspezifische Fragen der politischen Bildung integraler und obligatorischer Bestandteil in der zweiten Ausbildungsphase der Lehrer aller Schulformen und aller Unterrichtsfächer sein. Die besten Lehrpläne taugen nichts, wenn der Vermittler nichts taugt.

11. Grundlegende Ziele der politischen Bildung in der Schule

Zugunsten der eingangs begründeten gesellschaftlich-politischen Grundeinsichten und der damit zu verbindenden persönlichkeitsbildenden Ziele muss die schulische Politische Bildung folgende grundlegenden fünf Ziele verfolgen:

a) Rationalität im politischen Urteilen und Handeln

Die sicherste Grundlage für rationales politisches Urteilen und Handeln sind Kenntnisse, Einsichten, rationales Argumentieren und die Fähigkeit zum Dialog. Erziehung zu politischer Rationalität meint somit die Fähigkeit bzw. Bereitschaft, politische Urteile auf eine intersubjektiv überprüfbare Basis zu stellen; politische Konstellationen als Ergebnis objektiver Gegebenheiten und subjektiver Intentionen zu begreifen; affektfrei mit Kritik umzugehen; in komplexen und historischen Zusammenhängen zu denken; die Relativität politischer Entscheidungen zu reflektieren; die Notwendigkeit ordnungspolitischer Setzungen zu akzeptieren.

b) Erziehung zum bürgerschaftlichen Engagement

Das übersozialisierte Menschenbild des 20. Jahrhunderts mit seiner "masseneudaimonistischen Gesinnungsmoral" (Arnold Gehlen) hat das Individuum und die Unvollkommenheit des Menschen vergessen lassen; vor allem wurde die Machbarkeit einer jeden Persönlichkeit durch beeinflusste Sozialisation glauben gemacht. Daraus sind Visionen von einer grenzenlosen Machbarkeit aller menschlicher Bezüge, Merkmale und Dispositionen entstanden oder gar Visionen einer endgültigen Ausgereiftheit gesellschaftspolitischer Konzepte. Ohne das sehr individuelle Engagement jedes Einzelnen in Familie, Beruf und Ehrenamt aber ist ein auf Freiheit und Wohlstand verpflichtetes Gemeinwesen nicht zu haben. Jede menschliche Leistung hat immer eine ökonomische und eine soziale Dimension. Sie ist insofern nie nur Individualleistung, sondern stets auch ökonomische und soziale Leistung - Leistung für das Gemeinwesen, für die Volkswirtschaft, für andere, für Schwächere und Benachteiligte.

Ein Gemeinwesen lebt also von denen, die ihre Pflicht bzw. mehr als ihre Pflicht tun und die ihre Rolle in Gemeinwesen und Staat nicht nur als Verbraucher sehen. Der Staat kann nicht Glückslieferant sein, sondern subsidiär nur Glück ermöglichen. Glück kann nicht ein an den Staat gerichteter Rechtsanspruch sein, sondern nur Angebot, "des eigenen Glückes Schmied zu sein". Alles andere wäre totalitär. Im Interesse der Entwicklung zu einer freien, mündigen Persönlichkeit müssen Erziehung und Bildung entgegentreten: den an den Staat gerichteten Allmachtserwartungen, einer fürsorglichen Entmündigung, einer Verführbarkeit zur Bequemlichkeit sowie einem Unterminieren von Eigeninitiative und Eigenverantwortung.

c) Erziehung zu Friedfertigkeit und Rechtstreue

Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben von Individuen und Gemeinschaften ist die - immer wieder neu zu bestätigende – Überzeugung der Bevölkerung von der Legitimität der staatlichen Ordnung. Dieses Zusammenleben der Angehörigen eines Gemeinwesens bzw. das friedliche Zusammenleben verschiedener Gemeinwesen wird gefährdet, wenn es von den Mitgliedern des/der Gemeinwesen(s) nicht verinnerlicht oder zumindest anerkannt wird.

Friedfertigkeit und Rechtstreue sind staatsbürgerliche und soziale Tugenden. Die staatsbürgerliche Verpflichtung zur Loyalität entspricht der Verpflichtung des Staates auf das Gemeinwohl. Ohne diese Tugend bzw. Loyalität kann ein demokratischer Rechtsstaat nicht existieren. Denn: Staatsbürgerliche Abstinenz gefährdet die Freiheit, Rechtstreue sichert Freiheit!

In der Frage der Rechtstreue geht es um die Existenz des demokratischen Rechtsstaates. Dieser Staat wird nicht von Rebellionen gefährdet, sondern eher von Gleichgültigkeit sowie von Verweigerungs- bzw. Aussteigerhaltungen.

d) Ökonomische Grundbildung

Deutschland hat sich nach dem Krieg, als vereintes Deutschland ab 1990 für die Soziale Marktwirtschaft entschieden. Diese Wirtschaftsordnung ist sowohl beim Markt- und Eigentumsgedanken als auch bei der Sozialpflichtigkeit des Eigentums grundgesetzlich garantiert. Hinter diesen Gedanken wiederum stehen die Prinzipien der Eigenverantwortung, der Subsidiarität und der Solidarität. Die Vermittlung dieser Prinzipien muss Leitmotiv einer realitätsnahen ökonomischen Grundbildung sein; sie ist damit zugleich ein Beitrag zur Erziehung zur Demokratie. Leitziel ist hier der mündige Staatsbürger auch als mündiger Wirtschaftsbürger,

der in dieser Funktion unterschiedliche Rollen, wie z. B. die des Arbeitnehmers und Konsumenten, einnimmt.

Im Rahmen politischer Bildung ist ökonomische Grundbildung in erster Linie makroökonomisch ausgerichtet, sie fördert vor allem die Einsichten, dass eine soziale und ökologisch orientierte Politik ohne leistungsfähige Marktwirtschaft, ohne wissenschaftlich-technische Innovation, ohne Förderung von Selbständigkeit und von Selbständigen, ohne Stärkung des Standortes Deutschland und ohne die millionenfache Leistung jedes Einzelnen nicht zu haben ist; dass Staat und Gesellschaft nicht dasselbe sind und dass beide je unterschiedliche Aufgaben haben; dass der Unendlichkeit der Bedürfnisse die Endlichkeit der Mittel gegenübersteht und der Staat keine sozialen Breitband-Therapeutika parat haben kann.

e) Erziehung zum Eintreten für das Menschenbild der Demokratie

Das Eintreten für den freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat und dessen Menschen- bzw. Gesellschaftsbild wird nicht selten als Intoleranz oder Menschenrechts-Imperialismus gewertet. Ein Kulturrelativismus und ein Indifferentismus gegenüber anderen und gegenüber sich selbst oder gegenüber der eigenen Kultur haben aber mit Toleranz oder Liberalität nichts zu tun, sondern enden in geistiger Obdachlosigkeit, in Gleichgültigkeit, in Feigheit, im beziehungslosen Nebeneinander oder im "Nihilismus des Geltenlassens von schlechthin allem" (Arnold Gehlen). "Toleranz" wird zur Leerformel, wenn Menschen nicht wissen, wofür sie eigentlich stehen. Gleichgültigkeit oder gar Intoleranz zuzulassen hieße, dem Unrecht die Tür zu öffnen. Toleranz heißt Achtung vor konkurrierenden, paritätischen Wahrheitsansprüchen außerhalb der eigenen Kultur und geduldige Achtung anderer Wege bei der Suche nach der Wahrheit. Solche Toleranz und solche Reflexion setzen die Kenntnis anderer Wahrheitsansprüche und die offene Begegnung mit anderen Wahrheitsansprüchen voraus. Toleranz heißt daher zugleich, Haltungen und Handlungen nicht zu tolerieren, die Freiheit und Toleranz gefährden.

In diesem Sinne ist *zumindest* eine Erziehung zu einem Verfassungspatriotismus angezeigt. Es bedarf freilich der darüber hinaus führenden Diskussion, ob im Interesse des Eintretens möglichst aller Bürger für das Gemeinwohl nicht Max Weber immer noch Recht hat, wenn er festhält: „Allein die Nation kann die innere Bereitschaft der Menschen wecken, sich solidarisch und selbstlos für das Gemeinwesen einzusetzen.“ Damit stellt sich die Frage, ob wir es uns weiter leisten wollen, bereits eine Erziehung zu einem aufgeklärten Patriotismus zu tabuisieren, zumal die Mehrzahl der Landesverfassungen einen solchen Patriotismus als Bildungsziel ausdrücklich formuliert, zum Beispiel als Erziehung „in der Liebe zu Volk und Heimat“ (Baden-Württemberg), „in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk“ (Bayern), zu „verantwortlichem Dienst am Volk“ (Hessen), „in Liebe zu Volk und Heimat“ (Nordrhein-Westfalen), zur „Liebe zu Volk und Heimat“ (Rheinland-Pfalz), in „der Liebe zur Heimat, Volk und Vaterland“ (Saarland), zur „Heimatliebe“ (Sachsen).

12. Wesentliche Inhalte der politischen Bildung in der Schule

Die nachfolgend dargestellten Schwerpunkte und Inhalte orientieren sich an Schulformen, die hinsichtlich Bildungsdauer und Bildungsziel über den Hauptschulabschluss und Realschulabschluss hinausgehen, die rein zeitlich also mehr Raum für politische Bildung haben. Für Schulformen, deren Abschluss vorher liegt, sind die Inhalte altersgemäß zu adaptieren. Alle

nachfolgend genannten Inhalte müssen gleichwohl Pflichtbestandteil schulischer Bildung sein; inwieweit sie Bestandteil eines Faches Politik/Sozialkunde oder anderer Fächer sind, ist dabei sekundär. Dabei empfiehlt es sich, den jeweiligen Schwerpunkten im Sinne der Teilhabe an öffentlicher Kommunikation Grundbegriffe zuzuordnen, mit denen Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn etwas „anfangen“, Heranwachsende zum Zeitpunkt ihrer Wahlmündigkeit eine Vorstellung verbinden können müssten, schon um Nachrichten oder eine Zeitung verstehen zu können:

a) Demokratie und ihre totalitären Gegenbilder

- Das Menschenbild der Demokratie
- Bürger- und Menschenrechte
- Kennzeichen freiheitlich-demokratischer Grundordnungen
- Gewaltenteilung
- Pluralismus
- Rechtsstaatlichkeit
- Repräsentative/parlamentarische versus plebiszitäre (Basis-)Demokratie
- Das Wesen von Konsens und Konflikt in der Demokratie
- Die drei „klassischen“ demokratischen Regierungssysteme: USA, Großbritannien, Frankreich
- Kennzeichen totalitärer Grundordnungen (Macht-, Medienkonzentration, monokratische Willensbildung, Unberechenbarkeit, Zwangsideologie usw.)
- Der Marxismus-Leninismus
- Der real existierende Sozialismus der SU und der DDR
- Der Nationalsozialismus

Grundbegriffe: Antisemitismus, Apartheid, Autonomie, Bürgerinitiativen, Bürgerrechte, Bürgerrechtsbewegung, Datenschutz, Demonstrationsrecht, Diktatur, Dissidenten, Emanzipation, Extremismus, Faschismus, Freiheit, Gemeinsinn, Genfer Flüchtlingskonvention, Gerechtigkeit, Gleichheit, Ideologie, Kollektivismus, Menschenwürde, Menschenrechte, Kommunismus, Kommunitarismus, Konservatismus, Liberalismus, Leninismus, Marxismus, Nationalsozialismus, Person, Rassismus, Revolution, Senat, Solidarität, Toleranz, Totalitarismus, Zwei-Kammer-System

b) Staat und Staatsphilosophie

- Wesensmerkmale eines Staates
- Rechtfertigung des Staates
- Staatsformen
- Politische Philosophien (Antike: Platon, Aristoteles, Cicero; frühes Mittelalter: Augustinus; Neuzeit: Machiavelli, Morus, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hegel, Marx)
- Staat und Nation, Wandel des Staatsbegriffs

Grundbegriffe: Anarchie, Aristokratie, Bürokratie, Demokratie, Monarchie, Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte, Staat-Gesellschaft, Macht, Staatsräson, Subsidiarität

c) Recht und Rechtsstaat

- Das Recht als Teil der Lebensordnung
- Naturrecht und positives Recht
- Überpositives Recht
- Die Herrschaft des Rechts
- Grundrechte
- Recht versus Gesetz
- Gerechtigkeit als Leitziel
- Quellen des Rechts
- Funktionen des Rechts
- privates und öffentliches Recht
- Rechtsbruch und Sanktionen
- Strukturen der Gerichtsbarkeit
- Veränderung von Rechtsnormen

Grundbegriffe: Asyl, Bundesverfassungsgericht, Innere Sicherheit, Judikative, Legalität, Legislative, Legitimität, Norm, Notstandsgesetze, öffentliches Recht, Privatrecht, Rechtsstaat

d) Die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland

- Das Grundgesetz
- Verfassungsentwicklungen (1848, 1871, 1819, 1933, 1949, 1990)
- Grund und Entwicklungsphasen der Bundesrepublik
- Internationale Einbindung Deutschlands
- Das Regierungssystem der Bundesrepublik, Institutionenkunde
- Aufgabenverteilung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden
- Parteien
- Interessensorganisationen
- Das Wahlsystem

Grundbegriffe: Abgeordneter, Bundeskanzler, Bundesländer, Bundespräsident, Bundesrat, Bundesregierung, Bundesstaat, Bundestag, Bundesversammlung, Deutschlandlied, Exekutive, Föderalismus, Fraktion, Gemeindeverfassung, Gewaltenteilung, Grundgesetz, Grundrechte, Koalition, Haushalt, Immunität, Interessen, Kirchen, Kommunalpolitik, konstruktives Misstrauensvotum, Kulturhoheit, Landtag, Lobby, Minister, Ministerpräsident, öffentliche Hand, öffentlicher Dienst, Opposition, Parteien, Pluralismus, Republik, Repräsentativsystem, Quotenregelung, Verbände, Verfassungsorgane, Vertrauensfrage, Volksbegehren (Plebiszit), Volkssouveränität, Wiedervereinigung

e) Die Wirtschafts- und Sozialordnung in der Bundesrepublik

- verschiedene Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsordnungen im Vergleich
- Prinzipien des Wettbewerbs in der sozialen Marktwirtschaft
- Standortfaktoren, Strukturwandel, Europäisierung und Globalisierung
- die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Arbeit und Beruf
- der Wandel der beruflichen Anforderungen

- die Rolle des Verbrauchers in einer marktwirtschaftlichen Ordnung
- die Bedeutung des Unternehmertums
- die Bedeutung von Eigentum und Kapital
- Grundzüge des Steuersystems
- Grundfragen der Lohn- und Tarifpolitik

Grundbegriffe: Aktie, Angebot und Nachfrage, Börse, Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit, Arbeitsteilung, Banken, Europäische Zentralbank, Deflation, Dienstleistungsgesellschaft, Enteignung, Gewerkschaften, Gewinn, Haushalt, IWF, Investition, Kapital, Kapitalismus, Keynesianismus, Klassenkampf, Konjunktur, Markt, Marktwirtschaft, Mitbestimmung, Mittelstand, Monopol, Ökologie und ökologische Marktwirtschaft, Ordnungspolitik, Planwirtschaft, Preis(bildung), Soziale Marktwirtschaft, Sozialhilfe, Sozialprodukt, Sozialstaat, Streik und Aussperrung, Strukturwandel, Subvention, Tarifpolitik, Umsatz, Unternehmer, Wettbewerb, Wohlfahrtsstaat, Zins

f) Internationale Politik und europäische Integration

- Das Zusammenleben der Völker: Nationalstaat –überstaatliche Institutionen
- Die UNO
- Die europäische Integration (geistige Grundlagen, Geschichte der EU, Bundesstaat versus Staatenbund, Erweiterung versus Vertiefung, die gemeinsame Währung)
- Deutschland in der internationalen Wahrnehmung
- Globalisierung

Grundbegriffe: Chauvinismus, ethnisch, Dritte Welt, Entwicklungshilfe, Diplomatie, EU, EG, EWG, Dritte Welt, Europarat, Europäisches Parlament (EP), Europäischer Gerichtshof, Nation, Nationalismus, OECD, Internationaler Gerichtshof, Schengener Abkommen, Vertrag von Maastricht, Völkerrecht, Wehrdienst-Zivildienst, Westbindung, Zwei-plus-Vier-Vertrag

g) Nationale und kollektive Sicherheitssysteme

- Sicherheit als Garant der Freiheit
- Die Verteidigungswürdigkeit des freiheitlichen, demokratischen Rechtsstaates
- Die Bundeswehr
- Kollektive Sicherungssysteme
- zukünftige Bedrohungsszenarien: Terrorismus usw.

Grundbegriffe: Abrüstung, Appeasement-Politik, Atomwaffen-Sperrvertrag, Äußere Sicherheit, Befreiungsbewegung, Entspannungspolitik, Gleichgewicht des Schreckens, Imperialismus, Kalter Krieg, KSZE, NATO, Nah-Ost-Konflikt, Nord-Süd-Konflikt, Ost-West-Konflikt, OSZE, UNESCO, UNICEF, UNO, Sicherheitspolitik, Sicherheitsrat, Terrorismus, Verteidigung

h) Soziologische Themen

- Gesellschaft
- Gesellschaftlicher Wandel

- Familie
- Arbeit und Freizeit
- Randgruppen

Grundbegriffe: Ausländer, Aussiedler, Bildungssystem, Elite(n), „Wissengesellschaft“

i) Demographische Entwicklungen und deren Auswirkungen

- Grunddaten national und international
- Migration
- Geburtenraten
- Alterspyramiden

Grundbegriffe: Demographie, Generationenvertrag

j) Öffentliche Meinung und Medien

- Medien und Demokratie
- Medienlandschaft
- Wirkung der Medien
- Medien und Politik
- Öffentlichkeit und öffentliche Meinung
- Demoskopie

Grundbegriffe: Demoskopie, Massenmedien, Mediendemokratie, Medien und Gewalt, öffentlich-rechtliche Sender, Populismus, Politikdarstellung, Privatsender, Propaganda, Rundfunkfinanzierung, Statistik, Werbung

Zukunftsforum Politik

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

Nr. 56

Josef Kraus, Heike Schmoll, Jörg-Dieter Gauger

Von Timss zu IGLU

Eine Nation wird vermessen

Sankt Augustin, Dezember 2003

ISBN 3-933714-94-X

Redaktionelle Betreuung: Jörg-Dieter Gauger

Inhalt

Josef Kraus TIMSS, PISA, IGLU und Co. – Fakten und Legenden	7
Heike Schmoll Was müssen wir (wieder) lernen? Folgerungen aus PISA und IGLU	73
Jörg-Dieter Gauger Wozu Bildung gut ist und was sie braucht: Beobachtungen zur bildungspolitischen Diskussion nicht erst seit PISA	109
Initiative „Bildung der Persönlichkeit“	145
Die Autoren	147

Download-Publikation

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

TIMSS, PISA, IGLU und Co. – Fakten und Legenden

Josef Kraus

Im Zuge der Diskussion um PISA wurde und wird immer wieder so getan, als habe es vor PISA keine empirischen Leistungsbilanzen für das deutsche Schulwesen gegeben. Das ist nicht richtig. Richtig ist, daß insbesondere die SPD-regierten Bundesländer Leistungsmessungen ungern sahen, ja gerne sogar die Durchführung oder zumindest die Veröffentlichung von Leistungsstudien behinderten. Richtig ist aber auch, daß es lange vor PISA, auch lange vor TIMSS, genügend seriöse Diagnosen gab, vor deren Hintergrund PISA überhaupt nicht überraschen konnte. Hätte man die Wahrheit wissen wollen, man hätte sie wissen können: nämlich daß es innerhalb Deutschlands ein erhebliches schulisches Leistungsgefälle, und zwar ein Süd-Nord-Gefälle, gibt und daß das Prestigeobjekt der sog. Schulreformer, die Gesamtschule, trotz privilegierter personeller und sächlicher Ausstattung gescheitert ist. Wären daraus bereits in den 80er und 90er Jahren die Konsequenzen gezogen worden, dann hätte Deutschland in PISA keinen Platz im hinteren Mittelfeld, sondern im vorderen Teil der PISA-Liga erzielt.

Aber der Widerstand gegen Leistungsmessung hat Tradition in Deutschland. Helmut Schelsky schrieb 1961: „Daß der Bericht des Ausschusses (gemeint ist der von 1953 bis 1965 existierende Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen; der Verf.) ... den Versuch unterläßt, seine Ausgangspunkte wissenschaftlich auch quantitativ beweiskräftig zu belegen, spiegelt leider den Schrecken speziell der deutschen Pädagogik vor Zahlen wider.“ Karlheinz Ingenkamp klagt 1989 in der Streitschrift „Die

Test-Aversion des deutschen Intellektuellen“: „Ein Bildungswesen, das nur zufallsabhängige, vereinzelte, subjektive Informationen über die Bewährung seiner Maßnahmen erhält, ist unfähig, seine Reformen gediegen und gründlich zu planen. Es wird Planung durch wortgewaltige Absichtserklärungen ersetzen, für die die politische Akzeptanz wichtiger ist als pädagogische Qualität. Unsere Test-Aversion hat dadurch zum Niedergang der bildungspolitischen Diskussion beigetragen, die sich immer weniger an nachprüfbaren Fakten orientieren muß und kann und immer stärker auf Emotionen und medienwirksame Klischees zurückgreift.“

In der deutschen Schulpolitik schien (und scheint!) also die Angst vor der Wahrheit umzugehen. Deshalb werden schulische Leistungsvergleiche, die nach Bundesländern und Schulformen spezifiziert sind, mit sehr spitzen Fingern angefaßt. Man hat Angst vor Ent-Täuschungen, vor allem vor der Zerstörung der Lebenslüge, daß alle sechzehn Bundesländer gleiche Bildungsqualität produzierten und daß die „autonome“, „offene“, „integrierte“ Schule ohne Stundenplan, ohne Fächertafel und ohne Ziffernzeugnis das Rezept für die Zukunft sei. Gerade frühere „Reform“-Länder, wie Bremen, Hessen oder NRW, blieben lange resistent gegen Erfahrung; sie weigerten sich, empirische Daten zur Kenntnis zu nehmen. Siehe Gesamtschule!

Weil gerade die SPD und die Gewerkschaften sich seit eh und je schwer tun mit Leistungsmessung, haben sie im Sommer 1999, also unmittelbar im Vorfeld von PISA, bei den SPD-Schulministern bzw. bei der Kultusministerkonferenz interveniert. Die SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) wetterte gegen PISA und gegen die SPD-regierten Länder, die es zuließen, „für ihre Schulpolitik an den Pranger gestellt zu werden,“ und die damit vorbereiteten, „daß die SPD-Bildungspolitik der letzten dreißig Jahre zum Scheitern verurteilt werden soll“. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft schrieb von „unseriösen und

tendenziösen“ Ländervergleichen, und sie wußte, daß „Bundesländer mit hochselektiven Schulsystemen auf der Basis eines Schulformvergleiches besser abschneiden müssen“, daß „alles andere eine Sensation wäre“ und daß dann den „reformorientierten Bundesländern die Revision ihrer bisherigen Schulpolitik nahegelegt würde“.

Konkrete Bilanzen wurden in deutscher Schulpolitik also bis zuletzt nicht geschätzt. Lieber schmückte man sich mit Theorie. NRW tat dies mit seiner hunderttausendfach vertriebenen Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995). Und wo sich deutsche Schulforschung einmal nicht mit Utopien befaßte, da war sie damit beschäftigt, Wünsche von Eltern und Schülern auszuzählen, die subjektive Akzeptanz von Schule zu erfragen oder Abiturientenquoten miteinander zu vergleichen. Der Lüneburger Hochschullehrer Czerwenka etwa veröffentlichte 1988 eine Studie, derzufolge über 90 Prozent der Schüler des Gymnasiums und der Realschule nicht mit ihrer Schule zufrieden seien. Czerwenka folgerte, daß – ausgerechnet! – das Schulsystem der USA weitaus eher schülergerecht sei. Oder: Alle zwei Jahre verbreitet das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund Befragungsergebnisse zu den Bildungswünschen der Eltern. Ergebnis ist dann unter anderem: 54 oder 52 oder 50 Prozent der Eltern wünschten das Abitur für ihre Kinder. 1992 kommt das IFS zum Ergebnis: 40 Prozent der Eltern gäben der Gesamtschule die Noten „sehr gut bis gut“. Freilich: Für eine solide Schulpolitik können solche Auszählungen kaum Maßstab sein.

Nicht immer, aber immer öfter platzte einem Landesminister – dann war es allerdings kein Kultusminister – der Kragen. Im September 1997 schrieb Wolfgang Clement (SPD), damals NRW-Wirtschaftsminister und später von Mai 1998 bis Herbst 2002 NRW-Ministerpräsident, nach einer Rundreise durch sein Bundesland an seine Landtagsfraktion: Die immer wieder

desland an seine Landtagsfraktion: Die immer wieder beklagten mangelhaften Leistungen der Schüler in Deutsch und Mathematik verlangten eine „pädagogische Kurskorrektur“. Drastischer der damalige Innenminister und spätere vorübergehende Ministerpräsident von Niedersachsen, Gerhard Glogowski (SPD); Mitte April 1998 wird er mit der Aussage zitiert: „Zieht ein bayerisches Kind hierher, muß es sich erst mal zwei Jahre hängenlassen, damit es das niedrige niedersächsische Niveau erreicht.“

Frühere Leistungsstudien

Schulforschung in Deutschland indes war selten fleißig, wenn es um die wissenschaftliche Untersuchung von Bildungs-„Produkten“ ging. Gelegentlich aber tauchten interessante Studien auf. In der Studie „Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern“ von 1992 kam Ingenkamp im bundesweiten Vergleich der Leistungen von Grundschulern zu bezeichnenden Ergebnissen. Mit Hilfe des „Allgemeinen Schulleistungstests für 4. Klassen – AST 4“ wurden Leistungen in Rechtschreibung, Sprachverständnis, Mathematik und Sachkunde untersucht. Ingenkamp stellte fest: „In den Rechen- bzw. Mathematiktests war das Saarland zu beiden Zeitpunkten (1971 und 1990/91) unter den Ländern mit den besseren Mittelwerten. Hessen dagegen lag zu beiden Zeitpunkten am unteren Ende der Skala. In den Deutschleistungen befand sich Bayern zu beiden Zeitpunkten auf dem ersten Rangplatz. Auch in den Gesamtestwertungen des AST 4 von 1991 nahm Bayern den ersten und Hessen den letzten Rangplatz ein.“

Unter dem Titel „Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern“ veröffentlichte der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg 1992 eine Studie. Als Ergebnis wird unter anderem festgehalten: „Hinsichtlich der ... Leseleistung zeigen die Bundesländer mit höher selektiven

Schulsystemen im Durchschnitt über alle Schüler, bei allen Textarten und in allen Fähigkeitsgruppen Vorteile gegenüber den Ländern mit erweiterten Übergangsquoten zum Gymnasium bzw. zur Gesamtschule.“ Im Klartext: Je mehr Schüler mit formal höheren Abschlüssen ausgestattet werden, desto geringer ihr Leistungsniveau.

Permanent Negativbilanzen für die Gesamtschule

Der ultimative schulpolitische Großversuch wird seit 30 Jahren ununterbrochen mit der Integrierten Gesamtschule (IGS) veranstaltet. Neue Nahrung bekam eine solche Schulpolitik mit der Wiedervereinigung Deutschlands. Angeblich nämlich hatte sich die einheitliche Polytechnische Oberschule (POS) der DDR bewährt.

Gesamtschule in (West-)Deutschland war jedenfalls immer mit der Zielsetzung angetreten, die Anteile der Schüler mit formal höheren Bildungsabschlüssen quer durch alle Bevölkerungsschichten zu erhöhen, die soziale Integration und das soziale Lernen der Schüler zu fördern sowie das schulische Klima zu verbessern. Diese Ansprüche wurden nie eingelöst. Dabei kostet Gesamtschule um bis zu 30 Prozent mehr – sächlich und personell. Das sagt Anfang der 90er Jahre ein vom NRW-Kultusminister in Auftrag gegebenes Gutachten der Unternehmensberatung Kienbaum über Schule in NRW aus.

Vielmehr erwies sich die IGS in vielerlei wissenschaftlichen Systemvergleichen gegenüber dem gegliederten Schulsystem bei den fachlichen Leistungsfortschritten der Schüler als weit unterlegen und in den übrigen Erziehungswirkungen als ebenfalls nicht gleichrangig. Und das bei erheblich besserer Personal- und Sachausstattung. Daß wir heute mehr sog. Arbeiterkinder unter den Abiturienten haben und daß sich die Abiturientenquote in 30 Jah-

ren verfunffacht hat, ist nicht Ergebnis der Gesamtschulen, sondern des gegliederten Schulsystems.

Untersuchungen der 70er und 80er Jahre (Helmut Fend, Aloysius Regenbrecht, Kurt Aurin, Heinrich Wottawa) haben deutlich gezeigt: Gesamtschule ist weit davon entfernt, einem Vergleich mit dem gegliederten Schulsystem standhalten zu können. Regenbrecht etwa stellte fest, „daß im Jahr 1980 an den niedersächsischen Gesamtschulen 20 Prozent mehr weiterführende Abschlüsse als im gegliederten Schulwesen vergeben wurden, obwohl die Leistungsergebnisse insgesamt hinter den Leistungen der Schüler des gegliederten Schulwesens zurückblieben“. Gesamtschule ist somit kaum etwas anderes gewesen als eine Hauptschule mit anderem Namen. Sie wollte zu je einem Drittel potentielle Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten haben. Die Realitäten sehen anders aus. In den meisten Städten mit Gesamtschulen stieg der Anteil der hauptschulempfohlenen Gesamtschüler an allen Gesamtschülern auf 60 bis 80 Prozent. Zugleich fiel die Zahl der gymnasialempfohlenen Gesamtschüler auf durchschnittlich fünf Prozent.

Hierzu hatte bereits 1973 eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) festgehalten, daß die Lage der Gesamtschüler in niedrigeren Leistungskursen und in Förderkursen sogar hinsichtlich Selbsteinschätzung ungünstiger sei als die Lage der Hauptschüler. Vielmehr hätten Hauptschüler die Möglichkeit, im Vergleich mit Mitschülern ihrer Klasse relativ erfolgreich zu sein. Ein sog. kompensatorischer Chancenausgleich durch die Gesamtschule finde – wenn überhaupt – nur auf dem Wege der „Verschiebung von Verteilungsmaßstäben“ statt. Ungeschützt formuliert heißt das: durch Senkung des Niveaus.

Andreas Helmke vom Max-Planck-Institut für psychologische Forschung stellte 1988 fest, „daß leistungs- und begabungsstarke

Schüler bei leistungsegalisierendem Unterricht durchwegs eine suboptimale Leistungsentwicklung zu verzeichnen haben ... Begabungsschwache Schüler profitieren in keiner Weise von egalisierendem Unterricht.“ Das Hochschul-Informationssystem (HIS) untersuchte 1993/94 die Ursachen eines Studienabbruchs. Zur Gesamtschule heißt es: „Im Urteil der Exmatrikulierten erweist sich die Vorbereitung auf das Studium durch Gesamtschulen im Mittel besonders selten als '(sehr) gut'.“ Die Leiter der Oberstufen vieler Gesamtschulen berichteten in den 90er Jahren, daß die Zahl der Abbrecher in dieser Oberstufe bis 50 Prozent betrage, weil Schüler durch die Gesamtschule auf die Sekundarstufe II zu schlecht vorbereitet worden seien.

Gleichwohl wird am Mythos „Gesamtschule“ weitergestrickt. In der Programmatik der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule“ (GGG) liest sich das im Jahr 1990 – also inmitten der Abwicklung der DDR-Einheitsschule – so: „Die Gesamtschule ist das ersetzende Schulsystem, das die Orientierungsstufe, die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium ersetzen muß.“ Nietzsche und Schopenhauer könnten sich wieder bestätigt fühlen: „Denn so ist der Mensch! Ein Glaubenssatz könnte ihm tausendfach widerlegt sein – gesetzt, er hätte ihn nötig, so würde er ihn immer wieder für wahr halten“ (Nietzsche). „Was dem Herzen widerstrebt, läßt der Kopf nicht ein. Manche Irrtümer halten wir unser Leben hindurch fest, und hüten uns, jemals ihren Grund zu prüfen, bloß aus einer uns selber unbewußten Furcht, die Entdeckung machen zu können, daß wir so lange und so oft das Falsche geglaubt und behauptet haben“ (Schopenhauer).

Bilanz der Gesamtschule in NRW

Die Befunde, daß Gesamtschüler bei weitem nicht das leisten, was Realschüler und Gymnasiasten leisten, setzen sich auch Ende

der 90er Jahre fort. Besonders aufschlußreich ist die Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB). Dabei waren erstmals im Schuljahr 1991/92 und dann erneut 1996 verschiedene Schülerpopulationen getestet worden: Schüler von Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien in den Fächern Englisch, Mathematik, Biologie und Physik – und zwar in den Ländern NRW, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Berlin (Ost und West). Für NRW wird anhand der Stichproben aus 14 Gesamtschulen (getestet wurden 778 Schüler) und aus 19 Realschulen (getestet wurden 990 Schüler) folgendes Ergebnis festgehalten: Am Ende der 10. Klasse liegen Gesamtschüler in Mathematik im Vergleich mit Realschülern um zwei, im Vergleich mit Gymnasiasten um mehr als zwei Jahre zurück – und das trotz einer Schülerklientel der Gesamtschule, die sich von der Schülerklientel der Realschule weder hinsichtlich sozialer Herkunft noch hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten unterscheidet. Außerdem wird vom MPIB darauf hingewiesen, daß es zwischen Hauptschule und Gesamtschule keine Leistungsunterschiede gebe. Zugleich wird festgestellt, daß die Gesamtschüler hinsichtlich sozialen Lernens nicht mit den Schülern der anderen Schulformen mithalten können. Das Institut geht davon aus, daß das sog. altruistische Motiv der Gesamtschüler niedriger ausfällt als bei Schülern anderer Schulformen. Olaf Köller vom MPIB wird anläßlich einer Fachtagung in Düsseldorf zur Frage nach den Ursachen dieses schwachen Abschneidens von dpa am 25. Mai 1998 wie folgt zitiert: An den Gesamtschulen wird zuviel Zeit mit sozialer Förderung verschwendet, statt Wissen zu vermitteln.

Selbst international treten die Mängel dieser Schulform immer häufiger zu Tage: In den USA ist das gesamte öffentliche Schulwesen damit bankrott gegangen. Wie dort flüchten sich auch in Großbritannien und in Frankreich mehr und mehr Eltern mit ihren

Kindern aus der Einheitsschule in eine Privatschule. Und in Japan hat integrierte Gesamtschule dazu geführt, daß zwei Drittel der Schüler private und teure Nachhilfe bekommen.

Im Jahr 1999 kamen unerfreuliche Atteste auch für die „gymnasiale“ Oberstufe der NRW-Gesamtschulen. Eines dieser Atteste ist die MPIB-Studie „Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards – Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen.“ Grundlage dieser Studie, die Teil der BIJU-Studie ist, war eine Untersuchung der Fachleistungen von 991 Schülern aus 19 Gymnasien und von 582 Schülern aus 12 integrierten Gesamtschulen. Getestet wurden die Leistungen in Mathematik, Physik, Biologie, Englisch und in politisch-wirtschaftlicher Grundbildung, ferner kognitive Grundfähigkeiten mittels des Tests „Figurenanalogien“. Einzelne Ergebnisse daraus: Die fachlichen Ausgangsleistungen der Schüler der Gesamtschuloberstufe, die zum Abitur führt, entsprechen in allen Fächern einem Niveau, das unter dem mittleren Realschulniveau bleibt. Leistungskursschüler an Gesamtschuloberstufen erreichen in Mathematik in der 12. Jahrgangsstufe mit einem Testwert von durchschnittlich 90,0 Punkten nicht das Leistungsniveau, das in Grundkursen des Gymnasiums erzielt wird (105,9 Punkte). Zum Vergleich: Teilnehmer des Leistungskurses des Gymnasiums erzielen im Schnitt 132,7 Testpunkte, Teilnehmer des Grundkurses einer Gesamtschuloberstufe 75,1 Testpunkte. Eine Angleichung der Leistungsniveaus der beiden Gruppen während der 13. Klasse geschieht nicht. Und ein weiteres interessantes Detail: Die beiden Schülergruppen unterscheiden sich – jeweils zu Gunsten der Gymnasiasten – hinsichtlich kognitiver Grundausrüstung (hier: Fähigkeit, Analogien zu bilden) um eine halbe Standardabweichung voneinander, in den schulischen Fachleistungen aber um eine ganze Standardabweichung. Das bedeu-

tet: Die Gesamtschule schöpft nicht einmal das kognitive Potential ihrer Schüler voll aus. Zudem: Oberstufenschüler des Gymnasiums, die als Teilnehmer des Grundkurses Mathematik beispielsweise 80 Testpunkte erzielten, werden mit der Note 5 bewertet; hätten sie dieselbe Leistung in einem Grundkurs der Gesamtschul-Oberstufe erzielt, würden sie mit einer „3“ benotet. Teilnehmer des Leistungskurses, die 100 Testpunkte erreichen, erhalten dafür in der gymnasialen Oberstufe eine „5“, in der Gesamtschul-Oberstufe eine „3 plus“. Das sind Unterschiede von zwei und mehr Notenstufen bei gleicher Leistung.

Bilanz integrativer Schulen in Hamburg

Die Serie an wenig schmeichelhaften Attesten für Gesamtschule setzt sich andernorts fort. Mitte der 90er Jahre ging es um die Gesamtschule in Hamburg; die Studie heißt „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7 – kurz „LAU 7“. Hierfür war der Schulleistungstest „Hamburg für die Klasse 5 und 6“ (KS-HAM 5/6) erarbeitet worden. Die brisantesten Ergebnisse der LAU 7 sind: Am Ende der 6. Klasse unterscheiden sich die fachbezogenen Leistungen der Schüler erheblich. Gymnasiasten haben mit einem Gesamtwert von 70,4 Testpunkten den mit Abstand höchsten Wert, Haupt-/Realschüler (40,7) und Gesamtschüler (44,4) unterscheiden sich kaum voneinander. Zu berücksichtigen ist hier ähnlich wie in NRW, daß die Schülerjahreskosten im Haushaltsplan 2000 pro Nase bei den Haupt-/Realschulen (Klassen 5/6) mit 9.873 Mark, bei den Gymnasien (Klassen 5/6) mit 9.677 Mark und bei den Gesamtschulen mit 12.930 Mark ausgewiesen sind! Dementsprechend unterschiedlich sind die Lehrer-Schüler-Relationen: Haupt-/Realschule 1:15,3; Gymnasium 1:16,5 und Gesamtschule 1:11,3. Ferner: Schüler, deren Fähigkeiten im „typisch gymnasialen Leistungsbereich“ liegen, die aber

gleichwohl eine Haupt- und Realschule besuchen, bleiben unter ihren Möglichkeiten.

Ähnlich ungünstige Befunde erzielte in Hamburg die sog. „Integrative Grundschule“. Das ist ein Modellversuch, bei dem in den 90er Jahren in der Grundschule die Integration behinderter Schüler in 377 Integrativen Regelklassen (IR) erprobt wurde. In einem wissenschaftlichen Bericht der „Arbeitsstelle Integration“ am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg heißt es dazu: „Auch im IR-System ist es trotz der sonderpädagogischen Ressourcen nicht gelungen, das Auseinanderklaffen der Leistungsschere aufzufangen.“ Und: „Es muß konstatiert werden, daß die Integration im Schulversuch nicht zur Reduzierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Ende der Grundschulzeit geführt hat.“

Der erste größere Schock durch TIMSS

Mit der Third International Mathematics und Science Study (TIMSS II; Mittelstufe) kam 1997 ein erstes Erwachen. Diese TIMSS wurde 1993 unter dem Dach der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) eingeleitet. Ihr waren in den 60er Jahren – jeweils ohne deutsche Beteiligung – eine FIMSS (First International Mathematics Study) und Anfang der 80er Jahre eine SIMS (Second International Mathematics Study) vorausgegangen. Die TIMSS selbst war angelegt als Untersuchung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Schüler in bis zu 45 Ländern, und zwar in drei Altersgruppen: unter neunjährigen Schülern der Grund- bzw. Primarschule (TIMSS I), unter Schülern der 7. und 8. Jahrgangsstufe (TIMSS II) und unter Schülern der gymnasialen Oberstufe sowie der beruflichen Voll- und Teilzeitschulen (TIMSS III). An der TIMSS I nahm Deutschland nicht teil. An der Untersuchung in

der „Mittelstufe“ TIMSS II waren 15 Bundesländer (ohne Baden-Württemberg) beteiligt, an der Oberstufenstudie alle 16. An der TIMSS III übrigen beteiligten sich die fernöstlichen TIMSS-II-Spitzenreiter nicht. Die Untersuchung der Mittelstufe fand in den Schuljahren 1993/94 und 1994/95 statt, die Untersuchung in den beruflichen Schulen sowie in den 12. Gymnasialjahrgängen im Jahr 1995 und die Untersuchung in den 13. Gymnasialjahrgängen 1996.

Pikant war die Art der Veröffentlichung von TIMSS II: In einer vertraulichen Fassung für die KMK waren neben dem im internationalen Vergleich durchschnittlichen Abschneiden Deutschlands und nebst vielen interessanten Besonderheiten auch folgende – nicht ganz neue, aber in dieser Deutlichkeit selten wissenschaftlich fixierte – Ergebnisse enthalten: Es gibt in Deutschland bei Schülern der 8. Klasse zwischen einem Bundesland A und einem Bundesland B ein Leistungsgefälle von 1,5 Jahren. Außerdem schneiden die Gesamtschulen erheblich schlechter als die Realschulen und Gymnasien ab; sie befinden sich auf dem Niveau der Hauptschulen. Im Februar 1997 ging das für den deutschen TIMSS-Part federführende Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) vor die Öffentlichkeit, und siehe da: Die Unterschiede zwischen Land A und B waren in der Studie nicht mehr enthalten. Es begann ein lebhaftes Rätselraten: Bald stellte sich heraus, daß A für Bayern und B für Nordrhein-Westfalen stand. Dieser A-/B-Vergleich ist erst in der TIMSS-Buchfassung vom Mai 1997 wieder enthalten.

Viel Geheimniskrämerei! Bayerns ehemaliger Kultusminister Hans Maier schrieb denn auch mit Blick auf die Auflage der Kultusminister, keine bundeslandspezifischen Ergebnisse errechnen zu lassen, von einem „Kotau vor Länder- (und Partei!)-Interessen“. DIE ZEIT wunderte sich über das „Kartell des Schweigens“ der „lichtscheuen“ Kultusminister, die ihr Wissen

über innerdeutsche Leistungsdifferenzen („Der Kreml läßt grüßen“) unter Verschuß halten.

Im späten Winter 1997/98 kam TIMSS III: Dazu meldete Agence France Presse (AFP), Büro Washington, am 24. Februar 1998 vorab über den Atlantik: „Schwedische und niederländische Gymnasiasten sind im internationalen Vergleich am besten in Mathematik und den Naturwissenschaften. Die deutschen Schüler landeten in den beiden Kategorien dagegen auf dem 13. und auf dem 12. Platz.“ Die Deutsche Presseagentur (dpa) ergänzte am folgenden Tag: „Die deutschen Schüler lagen in Mathematik/Wissenschaft (gemeint ist „science“, also Naturwissenschaften; Verf.) im unteren Mittelfeld, in höherer Mathematik auf dem drittletzten Platz von 16 Ländern.“ Wie nicht anders zu erwarten, übertraf sich Ende Februar 1998 trotz dünnster Datenlage alles, was in der Bildungs- und Fachszene glaubt, Rang und Namen zu haben, gegenseitig: „Radikale Untersuchungen des gesamten deutschen Schulsystems“ waren angesagt. Die GEW überschlug sich mit der Behauptung, es werde jetzt deutlich, daß die gymnasiale Oberstufe die zentrale Schwachstelle des deutschen Schulsystems sei.

Aber das sind Ablenkungsmanöver, denn bei TIMSS III wurden Schülerpopulationen und Leistungen miteinander verglichen, die nicht vergleichbar sind. Zur deutschen Untersuchungspopulation gehörte die ganze Bandbreite der unterschiedlich vorgebildeten Achtzehnjährigen; das heißt, es wurden nur teilweise – mit einem Anteil von 25,3 Prozent – Oberstufengymnasiasten getestet, in der Mehrzahl aber Berufsschüler. Diese Bandbreite wurde in anderen Ländern nicht getestet. Dort fand zum Teil eine hochkarätige positive Vorselektion statt, so daß übergewichtig Schüler aus vorakademischen Einrichtungen getestet wurden. So stammen beispielsweise in den Niederlanden (Platz 1 in „Mathematics and Science Literacy“) 43 Prozent, in Schweden 66 Prozent (hier

Platz 2) und in Island (hier Platz 3) 82 Prozent der getesteten Schüler aus der akademisch orientierten Oberstufe. In Rußland (Platz 2 in „advanced mathematics“) sind Schüler der beruflichen Bildungsprogramme gänzlich aus der Untersuchung ausgeschlossen geblieben. Wieder andere Länder ließen nur die Population einer ganz bestimmten, spezialisierten Schulform untersuchen. Das gilt im besonderen für Frankreich. Dort gibt es auf der „Lycée“-Ebene eine Vielzahl an unterschiedlichen Schulprofilen, unter anderem das Lycée C (mathématique et sciences physiques), quasi eine Art hochspezialisierte Oberstufe mit sehr breitem Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Die Franzosen haben nur Schüler dieser Schulform in den Test geschickt und in „advanced mathematics“ dementsprechend Platz 1 erreicht.

Innerdeutsch aber ist die TIMSS III brisant, denn das innerdeutsche Leistungsgefälle hat sich erneut verifiziert. NRW-Schüler des Leistungskurses Mathematik erreichten im TIMSS-III-Test durchschnittlich 113, bayerische Schüler 126 und baden-württembergische Schüler 133 Punkte. Man geht davon aus, daß eine Differenz von 10 Punkten etwa einem Schuljahr entspricht. (Am Rande sei vermerkt: In Baden-Württemberg ist Mathematik Pflicht-Abiturfach!) Ferner stellte sich heraus, daß für eine und dieselbe Leistung um bis zu zwei Noten unterschiedlich streng bewertet wird. Dazu sagte Jürgen Baumert vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in einem Interview: „Man kann je nach Bundesland für dieselben Leistungen unterschiedliche Zensuren bekommen. Im unteren Bereich beträgt die Differenz eher zwei Noten, im oberen eine Zensurenstufe.“ Das heißt konkret: Eine Sechs in Bayern oder Baden-Württemberg kann in NRW eine Vier sein und umgekehrt.

Der Schock durch PISA-E

Auf TIMSS 1997/1998 und auf die internationale PISA-Studie, vorgelegt im Dezember 2001, folgte im Juni 2002 die Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie PISA-E (E für Erweiterungstudie innerdeutsch). Damit kam die Katze aus dem Sack: Innerhalb Deutschlands gibt es ein erhebliches Süd-Nord-Bildungsgefälle. Besser wäre es gewesen, diese Ergebnisse wären bereits Anfang Dezember 2001 zusammen mit dem internationalen PISA-Vergleich aufgelegt worden. Dann hätte sich niemand mit so manch schiefer Vergleich mit Finnland, Schweden oder Japan abmühen müssen. Aber es gab sogar Versuche, die Veröffentlichung von PISA-E auf einen Zeitpunkt nach dem 22. September 2002, dem Tag der Bundestagswahl 2002, zu verschieben. Gleichwohl hielt sich die Überraschung zumindest bei den Kennern jüngster deutscher Bildungsgeschichte in Grenzen. Dieses Gefälle war spätestens seit den 70er Jahren erkennbar, und zwar oft allein schon an den Schülern, die als „Nordlichter“ in eine Schule nach Bayern oder zu den „Schwabern“ wechselten.

Und sofort regierte die Mißgunst: Der damalige niedersächsische Ministerpräsident Gabriel (SPD) glaubte in der Bildungsdebatte vom 13. Juni 2002 im Bundestag zu wissen, daß alle, inklusive Bayern, in Sachen PISA unter Wasser schwämmen – die einen drei Meter, die anderen vielleicht nur zwei oder einen Meter. Bundesbildungsministerin Bulmahn (SPD) verliebte sich bei der gleichen Gelegenheit in das Bild, den Nichtbayern stehe das Wasser fünf Zentimeter, den Bayern immerhin auch zehn bis zum Hals. Andere namhafte „Bildungsexperten“ gefielen sich in der Behauptung, daß der deutsche PISA-Sieger Bayern allenfalls erster in der zweiten Liga sei. Der damalige SPD-Generalsekretär Müntefering warf den Bayern wider besseres Wissen soziale Selektion der Schule vor und tadelt die vermeintlich miserabel nied-

rige Abiturientenquote des Freistaates von 19 Prozent. Und Bayerns damaliger SPD-Chef Hoderlein verkündete gallig, daß ihn nicht wundere, wenn die Bayern gut abgeschnitten hätten, schließlich würden die bayerischen Schüler ja mit einer Unmenge an „Kreuzworträtselwissen“ vollgestopft.

Erneut schien der Mensch erst mit dem Abitur zu beginnen. Anscheinend ist manchem Bildungspolitiker ein Mensch mit dünnem Abiturzeugnis wichtiger als ein Mensch mit solidem Hauptschul- oder Realschulabschluß. Nicht wenige Bundesländer aber belegen, daß sich auch in Sachen Bildungsabschluß Quantität und Qualität reziprok verhalten. In Süddeutschland aber haben auch Hauptschüler und Realschüler gute Aussichten, sie sind attraktiv auf dem Lehrstellenmarkt. Daß immer mehr Fachkräfte in den Süden der Republik gehen, hat nichts mit einer zu geringen Abiturientenquote oder einem Akademikermangel, sondern mit der Attraktivität Bayerns und Baden-Württembergs als Wirtschaftsstandort und als Bildungsstandort für die eigenen Kinder zu tun.

Die Fakten von PISA-E bleiben jedenfalls eindeutig: Die Süddeutschen, die Bayern und die Baden-Württemberger also, sind eindeutig die deutschen PISA-Sieger. Deutschland hätte in der internationalen PISA-Studie sogar noch um einige Rangplätze schlechter abgeschnitten und wäre hinter die erreichten Plätze 21 und 22 gerutscht, wenn die „Südlichter“ nicht mit von der Partie gewesen wären. Überhaupt schneiden die sog. A-Länder (SPD-regiert) erheblich schwächer ab als die sog. B-Länder (unionsregiert). Bayern steht dabei innerdeutsch ganz oben: mit jeweils Platz 1 und entsprechenden Punktwerten im Lesen (510 PISA-Punkte), in der Mathematik (516) und in den Naturwissenschaften (508), im innerdeutschen Gymnasialvergleich jeweils mit Platz 1 im Lesen (593) und in der Mathematik (599) sowie Platz 3 (587) in den Naturwissenschaften. Nur in der letzteren Skala werden Bayerns Gymnasien „getoppt“ von Schleswig-Holstein (595), das

sich wegen seines deutlichen Vorsprungs an naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden hier knapp an die Spitze vor Baden-Württemberg (588) und Bayern (587) setzen konnte.

Wäre Bayern ein eigenständiger nationaler PISA-Teilnehmer, dann wären die Leistungen – je nach Testbereich Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – vergleichbar mit internationalen Rangplätzen zwischen 4 und 10. Bayern kann international also sehr wohl mithalten. Spitze in Deutschland sind jedoch auch die bayerischen Haupt- und Realschüler. Das steht zwar nicht explizit in der aktuellen Studie und wird weiteren Auswertungen vorbehalten sein. Aber sicher ist eines: Die Bayern haben nicht allein deshalb so gut abgeschnitten, weil sie gute, angeblich „selektierte“ Gymnasiasten haben, sondern weil sogar Bayerns Hauptschüler und Realschüler ausgesprochen gut dastehen. Der innerdeutsche Vorsprung der Bayern reicht sogar so weit, daß Bayern ohne (!) seine – fiktiv aus PISA herausgerechneten – Gymnasiasten bundesweit zumindest in der Mitte stünde (mit 480 PISA-Punkten). Es rangierte nämlich ohne Gymnasiasten vor sieben anderen Bundesländern inklusive (!) deren Gymnasiasten – etwa auf der Höhe von NRW inkl. dessen Gymnasiasten (482 Punkte).

Viele interessante Details aus PISA-E kommen hinzu:

- In Süddeutschland lesen die Fünfzehnjährigen eindeutig mehr und lieber.
- Die Leistungsunterschiede zwischen den Gymnasien und den nicht-gymnasialen Schulformen sind auf der „Südschiene“ geringer als in vielen anderen Bundesländern.
- Die Differenz zwischen den fünf Prozent besten und den fünf Prozent schwächsten Schülern ist zum Beispiel im Lesen in Bayern mit 339 Differenzpunkten erheblich geringer als in NRW (384).

- Was den Anteil der Schüler betrifft, die die oberste Kompetenzstufe (PISA-Werte über 625 im Lesen bzw. über 655 in Mathematik) erreichen, halten die Bayern ebenfalls international gut mit und zwar im Lesen mit dem internationalen Platz 6 und in der Mathematik mit Platz 4.
- Sogar die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, also mit zumindest einem ausländischen Elternteil, scheint in Bayern erheblich besser zu gelingen: Bayerische Schüler aller Schularten mit im Ausland geborenen Eltern erzielen (hier im Lesen) bessere Werte als Schüler mit deutschen Eltern in den Bundesländern Hessen, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Bremen und Sachsen-Anhalt. Ferner erreichen bayerische Gymnasiasten mit Migrationshintergrund bessere Ergebnisse als deutsche Gymnasiasten etwa in Sachsen-Anhalt oder Brandenburg. Offenbar kann auch in dieser Hinsicht der Vorwurf nicht aufrecht erhalten bleiben, Bayern „selektiere“ mehr nach Herkunft als andere.
- Die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihrer Kinder ist in den mit höheren schulischen Leistungsanforderungen arbeitenden Bundesländern größer als in anderen. Bayerische Eltern halten die schulischen Anforderungen mit einem Anteil von 67 Prozent (dem höchsten aller Bundesländer) für „gerade richtig“.

In der Summe sind es wohl vier Faktoren, die den Vorsprung der bayerischen und baden-württembergischen Kinder erklären: Sie erhalten um bis zu zehn Prozent mehr Unterricht als nord- oder westdeutsche; die Lehrpläne sind in den Kernfächern und in den Kernbereichen recht verbindlich; ihr Beherrschen wird in anspruchsvollen Prüfungen (am Ende der Schullaufbahn zentral) examiniert; außerdem hat das Leistungsprinzip bis in die Notengebung hinein einen nach wie vor hohen Stellenwert. Will man die

guten süddeutschen PISA-Ergebnisse auch zukünftig replizieren, so gilt es, diese strukturellen Vorzüge zu verteidigen bzw. überlegt fortzuschreiben. Ein überstürzter Reformaktionismus, wie er verschiedentlich sogar in Süddeutschland aufkeimt (siehe Initiativen zur Einschulung mit fünf Jahren, zur Verkürzung der Schulzeit, zum Einsatz von Lehrern als Nachmittagsbetreuer), könnte kontraduktiv sein. Eines jedenfalls macht den Vorsprung der Bayern nicht aus: die Ganztagsbetreuung bzw. die Ganztagschule. Bayern gehört hier zur Schlußgruppe der Bundesländer. Das sollte vor allem die Bundesregierung zur Kenntnis nehmen, wenn sie jetzt meint, mit vier Milliarden Euro Ganztagschule fördern zu müssen.

Eine von mehreren Folgerungen aus PISA-E muß nach PISA-E heißen, daß alles darangesetzt werden muß, die doppelte Gerechtigkeitslücke zu schließen, die sich hinter dem innerdeutschen Leistungsgefälle verbirgt. Es ist nicht mehr einzusehen, warum die jungen Süddeutschen offenbar mehr leisten, aber dennoch erheblich weniger formal höhere Bildungsabschlüsse erhalten. Umgekehrt ist es nicht mehr zu akzeptieren, daß Schüler in Nord- oder Westdeutschland offenbar viel schlechter auf ihren Weg in Berufsbildung oder Studium vorbereitet werden.

Wer indes wie Schröder und Bulmahn meint, daß in Deutschland mehr Bildungszentralismus notwendig sei, geht völlig in die Irre. Wäre ein solcher Zentralismus etwa 1969 etabliert worden, dann rangierten jetzt alle deutschen Länder auf Rängen wie das deutsche PISA-E-Schlußlicht Bremen. Föderalismus bedeutet Wettbewerb und Ringen um die besten Lösungen. Mehr wettbewerb-fördernder Föderalismus ist also gefragt und nicht weniger. Allerdings ist dafür eine Kultusministerkonferenz notwendig, die Vereinbarungen über schulische Anforderungen nicht immer als Kompromiß eines Kompromisses, also auf dem untersten Anspruchslevel, festklopft.

Abseits des Föderalismus aber hat die „reformerische“ Schulpolitik mit der innerdeutschen Schulstudie PISA-E ihren GAU in Sachen Schulpolitik erlebt. SPD-Chef Schröder mag dem nationalen PISA-Sieger Bayern Selbstzufriedenheit vorwerfen und die vermeintlich zu niedrige Abiturientenquote des Freistaates tadeln. Immerhin aber hielt er in einem „Kanzlerbrief“ vom 1. Juli 2002 fest: „So wie bisher kann es nicht weitergehen.“ Indes mutete dieser Appell an wie der Ruf „Haltet den Dieb!“. Schröder war immerhin acht Jahre lang Regierungschef eines Landes, das im innerdeutschen PISA-Test in der zweiten Tabellenhälfte rangiert. Ansonsten sollte die SPD ihren Blick außer nach Süddeutschland nach Großbritannien zur Labour Party richten. Dort fände sie ein Vorbild, denn die Engländer sind die Bildungsaufsteiger der letzten 15 Jahre. Das hatte zunächst mit Margaret Thatcher zu tun, die 1988 radikale Reformen einleitete, als sie standardisierte Schultests und ein verbindliches Curriculum einführte. Das hat jetzt mit Tony Blair zu tun, der erkannte, daß der Weg der „Eisernen Lady“ nicht falsch war. Der Erfolg spricht für beide: England landete nach einem langen Dasein als Schlußlicht nun im internationalen Vergleich auf PISA-Rängen zwischen Platz 4 und 8.

Zurückgehaltene PISA-Daten

Zurück zu den Anfängen von PISA: Im Jahr 2000 wurden in Deutschland über 48.000 Schüler aus 1.479 Schulen getestet. Aber selbst Anfang 2003 sind im mittlerweile dritten PISA-Band immer noch nicht alle relevanten Daten veröffentlicht. Gewiß war es Ende 2001 interessant zu erfahren, daß die Deutschen international nur zwischen dem mittleren und dem hinteren PISA-Drittel rangieren; noch aufschlußreicher – für manche zu aufschlußreich – war es, im Frühsommer 2002 davon Kenntnis zu erhalten, daß es innerhalb Deutschlands schulformübergreifend und gymnasial ein erhebliches Süd-Nord-Gefälle in der Schulleistung gibt.

Anfang 2003 spätestens hätte man erwarten können, daß nach dreijähriger Auswertung und nach Offenlegung der Daten der an PISA 2000 beteiligten 400 Gymnasien auch die Daten der mehr als 1.000 nichtgymnasialen Schulen veröffentlicht würden. Aber nichts davon: Man sucht auch zu einem Zeitpunkt, zu dem bereits der Tests PISA 2003 durch die Schulen gegangen war, vergeblich nach den Ergebnissen der an PISA 2000 beteiligten 293 Hauptschulen, 339 Realschulen, 178 Integrierten Gesamtschulen und der 246 Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

Warum diese Zurückhaltung und diese Häppchen-Taktik? Vermutlich weil sich in PISA 2000 das wiederholte, was man aus den Leistungsstudien des MPIB seit Ende der 60er Jahre weiß, nämlich daß die Gesamtschule sogar bei vergleichbarer Schülerpopulation nicht nur erheblich hinter dem Gymnasium, sondern auch deutlich hinter der Realschule rangiert und trotz luxuriöser Personalausstattung gerade eben vor der Hauptschule liegt. Sowohl die TIMSS wie auch die BIJU sprechen hier eine eindeutige Sprache. PISA 2000 hat diesen Befund mit Sicherheit repliziert. Das MPIB, das Institut mit dem seriösen Namen Max Plancks, wird nicht von sich aus Daten unterschlagen. Aber vermutlich sieht sich das Institut seit 1968 unter dem Einfluß SPD-regierter Länder immer wieder zu Opportunitätsüberlegungen gezwungen. Als jüngstes Ergebnis solcher Überlegungen steht da die Tatsache, daß das Institut die Daten von mehr als 1.000 an der PISA-Testung beteiligten Schulen nicht aufbereitet hat.

So ist man darauf verwiesen, aus den vorhandenen Daten die Ergebnisse der nichtgymnasialen Schulformen herauszurechnen; allerdings ist damit keine Differenzierung nach Hauptschule, Gesamtschule, Realschule möglich. Dies zu tun ist möglich und zulässig, denn es liegen die Gesamtergebnisse der Bundesländern, die Gymnasialergebnisse und die jeweiligen Schüleranteile an den Gymnasien vor. Aus den entsprechenden Berechnungen ergibt

sich im nicht-gymnasialen Schulbereich ein noch markanteres Süd-Nord-Gefälle in Sachen PISA-Leistung.

Bundesland	PISA-Wert Lesen alle Schüler	PISA-Wert Lesen Gymnasiasten	Anteil Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent	Anteil Nicht-Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent	PISA-Wert Lesen Nicht-Gymnasiasten
Baden-Württemberg	500	582	28.9	71.1	467
Bayern	510	593	26.6	73.4	480
Brandenburg	459	552	28.8	71.2	421
Bremen	448	547	29.6	70.4	406
Hessen	476	568	31.4	68.6	434
Mecklenburg-V.	467	566	25.7	74.3	433
Niedersachsen	474	584	24.8	75.2	438
Nordrhein-W.	482	581	30.0	70.0	440
Rheinland-Pfalz	485	582	25.6	74.4	451
Saarland	484	570	28.5	71.5	450
Sachsen	491	582	27.7	72.3	456
Sachsen-Anhalt	455	553	28.3	71.7	416
Schleswig-H.	478	584	26.2	73.8	440
Thüringen	482	571	26.7	73.3	450

Es gilt festzuhalten: Das Gefälle zwischen den Bundesländern – hier als Bandbreite zwischen dem besten und schwächsten Bundesland – ist am geringsten bei den PISA-Werten der Gymnasiasten (maximal 46 PISA-Punkte) und am größten bei den nicht-gymnasialen Schulformen (74 PISA-Punkte). Für alle Schulformen beträgt es 62 PISA-Punkte. Ferner: Die PISA-Ergebnisse der

Gymnasien sind quer durch Deutschland relativ ausgewogen. Das läßt vermuten, daß die Gymnasien in Deutschland noch am ehesten ein gemeinsames Bildungsziel haben. Man darf zudem vermuten, daß sich die Gymnasien selbst in sog. Reformländern am erfolgreichsten gegen Nivellierungen zur Wehr gesetzt haben. Das heißt aber auch: Mehrere Bundesländer fallen mit ihren ausschließlich nichtgymnasialen PISA-Werten auf virtuelle internationale PISA-Ränge im Umfeld der beiden PISA-„Schlußlichter“ Mexiko (422) und Brasilien (396) zurück.

Legenden um die „soziale Ungleichheit“ im deutschen Bildungswesen

Seit Ende der 60er Jahre geht der Vorwurf durch die Lande, das Bildungssystem, vor allem das gegliederte Schulwesen, würde soziale Ungleichheiten reproduzieren, ja gar verstärken. Vor über 30 Jahren mag das der Fall gewesen sein: Die Bildungsreserven waren bei weitem nicht ausgeschöpft, damals erwarben aus einem Geburtsjahrgang in Deutschland rund fünf Prozent das Abitur. Heute sind es je nach Bundesland zwischen knapp 20 und gut 40 Prozent, darunter Städte wie Darmstadt mit Abiturientenquoten von über 60 Prozent. Das sprichwörtliche katholische Mädchen vom Lande war früher selten unter den Abiturienten. Daran hat sich viel geändert. Wie es das Ziel der Bildungsreformer war, schnellten die Gymnasiastenzahlen in die Höhe: bezogen auf das alte Bundesgebiet von 850.000 im Jahr 1960 auf 2,2 Millionen im Jahr 1980, ehe danach die „Pille“ ihre bildungsökonomische Wirkung zu entfalten begann und die Gymnasiastenzahl – hier bezogen auf das wiedervereinigte Deutschland – bei derzeit gut zwei Millionen einpendeln ließ. Zudem dominieren heute die jungen Frauen; sie stellen mit recht konstant 55 Prozent den größeren Teil der Abiturienten und erzielen zudem die besseren Abiturnoten.

Das Gymnasium ist heutzutage überhaupt die eigentliche „Hauptschule“, weil es unter den Siebtklässern bundesweit (nicht ganz allerdings in Bayern!) den Hauptteil eines Geburtsjahrgangs in den eigenen Reihen hat. Möglich war dies, weil das sog. flache Land flächendeckend mit Gymnasien – und mit Realschulen – versorgt wurde. Landwirte und Arbeiter auf diesem flachen Land mußten ihre Kinder, so sie ein Gymnasium oder eine Realschule besuchen sollten, ab Anfang/Mitte der 70er Jahre nicht mehr in Schülerheime stecken; heute sind deutschland- und bayernweit an jedem Wohnort ein Gymnasium oder eine Realschule innerhalb eines Zirkelschlages von zwanzig Kilometer Radius mit dem täglich verkehrenden Schulbus erreichbar.

Gleichwohl halten SPD, Bündnis 90/Die Grünen, Gewerkschaften und verschiedene Erziehungswissenschaftler unvermindert an ihrer Theorie von der „sozialen Disparität“ des deutschen, vor allem des gegliederten süddeutschen Schulwesens fest. Innerdeutsche und internationale Vergleiche sagen etwas anderes aus. Die Behauptung gar, Bayern sei in Sachen Bildungschancen „trauriges Schlußlicht“, ist eine reine Zweck-Legende, der zahlreiche Fakten entgegenstehen.

Erstens: Die Kategorie „Arbeiterkind“ und entsprechende Statistiken sind fragwürdig. Der Wandel der letzten Jahrzehnte auf dem Arbeitsmarkt hat dem Begriff „Arbeiterkind“ die Gültigkeit genommen. Das „Arbeiterkind“ ist außerdem ein Konstrukt, zumindest ist die Anwendung dieser Kategorie in der Statistik fragwürdig. Diesbezügliche Daten haben auch kaum eine verlässliche Basis, denn die Schulen dürfen die Berufe der Schülereltern aus datenschutzrechtlichen Gründen seit längerem nicht mehr erfassen. Der Mikrozensus selbst unterscheidet – ohne Rücksicht auf Bildungsabschluß und Einkommen – vier Beschäftigungsverhältnisse: Beamte, Angestellte, Arbeiter, Selbstständige. Das Beschäftigungsverhältnis sagt aber wenig aus über den Bildungsabschluß,

das Einkommen und den Sozialstatus. So gibt es sicher viele Beamte unterer Besoldungsgruppen, die ein erheblich geringeres Einkommen haben als sog. Arbeiter, zum Beispiel Facharbeiter. Die Statistiken sind außerdem oft sehr widersprüchlich: So wird der Anteil der Arbeiter an der deutschen Bevölkerung im Euro-Student-Report des Jahres 1997 mit 43 Prozent, vom Statistischen Bundesamt für das Jahr 2001 mit 32,5 Prozent beziffert; diese Differenz ist mit den knapp auseinander liegenden Erhebungszeitpunkten nicht erklärbar.

Zweitens: Die sozioökonomischen Kennwerte der Schülereltern sind international nur bedingt vergleichbar. Die entsprechenden Kennwerte der Herkunftsfamilien der Schüler liefern im internationalen Vergleich ein verzerrtes Bild. Offenbar werden diese Kennwerte ebenso wie die bildungsökonomischen Kennwerte national sehr unterschiedlich definiert bzw. in der Statistik unterschiedlich angewendet. Die Rate der Hochschulberechtigungen von Schülervätern macht dies deutlich (vgl. dazu PISA 2000, S. 348). Sie beträgt beispielsweise in Prozent angeblich: in Japan 92,7 Prozent, in der Russischen Föderation 83,2 Prozent, in Deutschland 30,2 Prozent und in Österreich 27,0 Prozent. Konkret heißt das: In Japan kann es de facto keine Disparitäten geben, weil ja dort formell nahezu alle Schülerväter ebenso wie ihre Kinder den höchsten Abschluß der Sekundarstufe II erreichen.

Drittens: Sofern die sozioökonomischen Kennwerte der familiären Herkunft der Schüler verglichen werden können, sind soziale Disparitäten im Bildungswesen kein deutsches, sondern ein internationales Phänomen. „Internationale Vergleichsstudien weisen auf eine hohe Stabilität des Grundmusters sozialkultureller Disparitäten hin ... Bei einer Analyse längerer Entwicklungszeiträume läßt sich für einzelne Länder gleichwohl eine Lockerung dieses Zusammenhanges nachweisen. In Schweden wurde dieser Prozeß zuerst und am deutlichsten sichtbar ... Auch für Deutschland

konnte eine Reduktion des Zusammenhangs von Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung belegt werden“ (PISA 2000). Die Studienanfängerquote von Arbeiterkindern hat sich mittlerweile bei 13 Prozent stabilisiert; in Fachhochschulen ist sie höher als an Universitäten (vgl. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks DSW und des Hochschul-Informationssystems HIS). Darüber hinaus wird in mehreren Studien über den Schulbesuch nachgewiesen, „daß es an Gymnasien selbst keine Benachteiligung von Arbeiterkindern gab“ (PISA 2000). Am ausgeprägtesten ist die soziale Selektivität des Bildungswesens in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitsschulsystem und kostspieligen Privatschulen. In Japan etwa schicken zwei Drittel der Eltern ihr Kind auf eine „juku“, eine private Nachhilfeschule, oder sie heuern parallel zur Schule einen Privatlehrer an. In England, Frankreich und in den USA geben Eltern ihre Kinder, die sich dafür pro Nase jährlich fünf bis zwanzig Tausend Euro bzw. Dollar leisten können, auf eine renommierte Privatschule. Laut 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks DSW und des Hochschul-Informationssystems HIS ist der Arbeiterkinderanteil auch an der studentischen Bevölkerung oft nicht höher als in Deutschland. Gemäß Euro-Student-Report, zitiert in DSW/HIS, beträgt er in Deutschland 16, in Frankreich 18, in Italien 14, in Österreich 9 Prozent.

Viertens: Die Quote an Studierenden und die Quote an Akademikern sind völlig unzureichende Kriterien für die Charakterisierung eines Bildungswesens. Die sog. Abiturienten- und Akademikerquoten sind international nicht vergleichbar. Ein solches Quotendenken verwechselt in planwirtschaftlicher Manier Quantität mit Qualität. In Frankreich gelten 80 Prozent der Schulabsolventen als „Abiturienten“, ohne es nach deutschen Maßstäben zu sein; in Finnland und in den USA gilt die Ausbildung zur Krankenschwester als Hochschulausbildung. Diese Beispiele zeigen, daß viele deutsche Schul- und Berufsabschlüsse unterhalb der sog. a-

akademischen Schwelle den gleichen Rang haben wie andernorts Hochschulabschlüsse. Die soziale Durchlässigkeit des Bildungswesens vieler anderer Länder ist zudem ein statistisches Artefakt: Wenn in Finnland die Tochter eines Industriearbeiters Krankenschwester wird, dann gilt sie als Aufsteigerin in akademische Ränge, in Deutschland trotz gleichwertiger Ausbildung nicht.

Fünftens: Die Studierquote von Arbeiterkindern in Bayern ist kaum anders als in Bundesländern, die ihre Schulpolitik seit Jahren auf die „Produktion“ so genannter Chancengleichheit ausgerichtet haben. Von allen Studierenden in Deutschland sind insgesamt 17 Prozent Arbeiterkinder, in Bayern 15 Prozent, in Niedersachsen 17 Prozent, in NRW 18 Prozent (vgl. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks DSW und des Hochschul-Informationssystems HIS). Es ist bezeichnend, daß gerade Flächenländer, die seit Jahrzehnten (NRW) oder zumindest drei Legislaturperioden hindurch (Niedersachsen) von der SPD regiert wurden, trotz der programmatisch angesagten Herstellung von Chancengleichheit keine höheren Anteile von Arbeiterkindern in formal höheren Bildungsgängen haben als Länder mit gegliederter Schulstruktur. Im Gegenteil: Sie provozierten eine Absenkung der Leistungsansprüche (siehe PISA und TIMSS) und belasteten damit a priori die Chancen der jungen Generation. Eine Senkung der Abschluß-Standards wiederum mindert die Chancengleichheit bei Bewerbungen.

Sechstens: Bei der Diskussion um „soziale Disparität“ im Bildungsbereich wird die Bedeutung der unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Grundfähigkeiten (früher: „Begabung“) vernachlässigt. Es sei deshalb in Erinnerung gerufen: „Der Löwenanteil der ungleichen Bildungsbeteiligung geht auf den gemeinsamen Einfluß von kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz und Sozialschichtzugehörigkeit zurück“ (PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich). Dementsprechend

stellen sich die Wahrscheinlichkeiten, daß ein Kind einer bestimmten Sozialschicht das Gymnasium besucht, sehr unterschiedlich dar – je nachdem, ob man nur die Schichtherkunft berücksichtigt oder auch die kognitive Ausstattung. Unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten ist die Wahrscheinlichkeit, daß ein Kind aus einer bestimmten Schicht das Gymnasium besucht, eine völlig andere, wie wenn nur die soziale Herkunft zu Grunde gelegt wird. Beispiel (vgl. dazu PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich): Die relative Wahrscheinlichkeit, daß ein Kind aus der sog. oberen Dienstleistungsklasse ein Gymnasium besucht, ist in den alten Bundesländern 7,26fach höher als bei einem Kind eines Fach- bzw. leitenden Arbeiters. Berücksichtigt man zudem die kognitiven Grundfertigkeiten, so ist die entsprechende Wahrscheinlichkeit nur noch 3,73fach höher.

Siebtens: Bayern fördert die hinsichtlich ihrer Sozialherkunft schwächere Schülerklientel besser, als es andere Bundesländer vermögen: Der PISA-Lesewert der bayerischen Schüler aus der sog. Arbeiterschicht ist der höchste von allen Bundesländern (vgl. PISA 2000) Die Differenz der PISA-Lesewerte zwischen den Schülern aus den beiden oberen Sozialschichten und den Schülern aus der sog. Arbeiterschicht ist unter allen alten Bundesländern in Bayern und Baden-Württemberg am geringsten. Die PISA-Leistungsunterschiede zwischen den Gymnasien und den nicht-gymnasialen Schulformen sind in Bayern geringer als in vielen anderen Bundesländern. Die Differenz zwischen den fünf Prozent besten und den fünf Prozent schwächsten PISA-Schülern ist im Lesen in Bayern mit 339 Differenzpunkten erheblich geringer als in NRW (384).

Achtens: Bayern fördert alle Schüler, nicht nur Gymnasiasten, besser als andere Bundesländer. Die PISA-Ergebnisse der sog. reformorientierten Bundesländer sind trotz (oder wegen?) höherer

Abiturientenquoten und trotz (oder wegen?) integrierter Schulformen schwächer als die PISA-Ergebnisse der süddeutschen Länder mit ihrer klaren Schulformgliederung. PISA-E hat dementsprechend schulartübergreifend ein erhebliches Süd-Nord-Gefälle in Sachen Bildungsniveau dokumentiert.

Während also das Gefälle zwischen den Bundesländern – hier als Bandbreite zwischen dem besten und schwächsten Bundesland – am geringsten bei den PISA-Werten der Gymnasiasten (maximal 46 PISA-Punkte) ist, geht die Bandbreite bei den nicht-gymnasialen Schulformen auf 74 PISA-Punkte auseinander. Ergo: Die Bayern sind auch am erfolgreichsten, wenn es um die PISA-Ergebnisse der Haupt- und Realschulen geht. Unter den Realschulen beispielsweise finden sich Schulen, die einen PISA-Wert von über 600 erzielten.

Der Vorwurf, Bayern „selektiere“ im Bildungswesen mehr nach sozialer Herkunft als andere, kann nicht im entferntesten aufrecht erhalten bleiben. Vielmehr produziert erst die innerdeutsch sehr unterschiedliche Qualität schulischer Bildung „Selektion“ und damit Gerechtigkeitslücken. Richtig ist auch: Rund zehn Prozent eines Jahrganges hätten das Gymnasium „im Kreuz“, besuchen es aber nicht; weitere gut zwanzig Prozent eines Jahrganges besuchen das Gymnasium, ohne dafür geeignet zu sein und ohne jemals beim Abitur anzukommen. Schade, daß die Potentiale dieses Drittels der Schüler nicht wirklich optimal gefördert werden können.

PISA-Legenden um Reformschulen in Bielefeld und Wiesbaden

Die seit Mitte/Ende November 2002 in der Öffentlichkeit herumgereichten PISA-Ergebnisse der Laborschule Bielefeld und der Helene-Lange-Schule Wiesbaden haben für viel Verwirrung und Vernebelung geführt. Weitergehende Recherchen nähren den Verdacht, daß deren PISA-Daten schlicht und einfach falsch dargestellt und interpretiert sind und daß eine Nachrichtenagentur sowie einige Zeitungen sich zumindest für eine Art „Hofberichterstattung“ zugunsten der beiden Schulen haben instrumentalisiert lassen (siehe Etiketten wie „Musterschulen“ und „Traumnoten“ usw.). Letztere Vermutung wird zusätzlich genährt durch die Tatsache, daß dieselben Agenturen und Zeitungen es unterlassen haben, eine Presseerklärung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) vom 26. November 2002 zu verbreiten, in der sich das Institut von den Inhalten und der Art der öffentlichen Darstellung der beiden Schulergebnisse distanziert. In keinem Fall aber taugen die PISA-Ergebnisse der beiden Schulen in Bielefeld und in Wiesbaden als Beleg für die angebliche Überlegenheit von Gesamtschulen. Wer solches behauptet, betreibt in skandalöser Weise Propaganda oder zumindest Wahlkampf (siehe die Landtagswahlen vom 2. Februar 2003 in Niedersachsen und Hessen).

Die Helene-Lange-Schule (HLS) als integrierte Gesamtschule der Jahrgangsstufen 5 bis 10 (ehemals war sie ein Gymnasium) war im Rahmen von PISA regulär im Jahr 2000 getestet worden. In Teilen der Presse wurde Mitte/Ende November 2002 berichtet, daß die HLS eben als integrierte Gesamtschule im PISA-Subtest Lesen einen Wert von 579 erreicht habe, quasi Spitze national und international sei und Finnland wie auch Bayern übertreffe. Dabei ist festzuhalten: Die HLS war an der PISA-Untersuchung – wie andere getestete Schulen auch – mit nur rund 23 Schülern betei-

ligt. Das ist keine repräsentative Stichprobe, um eine Schule mit einem ganzen Land vergleichen zu können. Es ist zudem nicht offengelegt worden, wie sich die getesteten HLS-Schüler nach Bildungsempfehlung (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) zusammensetzen. Der berichtete Wert liegt – gemessen an einer Gymnasiastenpopulation – keineswegs an der Spitze. Im Vergleich mit süddeutschen Gymnasialergebnissen rangiert der HLS-Wert im hinteren Drittel. Zahlreiche deutsche Gymnasien haben einen Wert von mehr als 600 erreicht, ohne daß sie es für nötig gehalten hätten, sich öffentlich zu inszenieren. Die HLS hat sich nicht an die mit dem MPIB getroffene Vereinbarung gehalten, die eigenen Ergebnisse nur für den internen Gebrauch zu nutzen. Das MPIB spricht deshalb in einer Presseerklärung vom 26. November 2002 auch von einer „unzulässigen“ und „irreführenden“ Darstellung der beiden Schulen in Wiesbaden und Bielefeld. Die HLS-Schülerschaft insgesamt setzt sich zu 55 Prozent aus Gymnasialempfohlenen, zu 30 Prozent aus Realschulempfohlenen und zu 15 Prozent aus Hauptschulempfohlenen zusammen. Ob die HLS-Stichprobe an diesen Anteilen ausgerichtet wurde, wurde nicht offengelegt. (Zum Vergleich: Die deutsche PISA-Gesamtstichprobe hat einen Gymnasiastenanteil von 27,5 Prozent.) Die HLS hat nach wie vor das in die rot-grüne hessische Vorgängerregierung zurückreichende Vorrecht, die Schulanfänger vier Wochen vor den Nachbarschulen aufzunehmen. Aus der Elternschaft wird berichtet, daß dies vor allem zu einer Selektion der Hauptschulempfohlenen führt. Zudem ist die HLS nach wie vor nicht an die Klassenbildungsrichtlinien gebunden; das heißt, sie unterschreitet sie in erheblichem Maße. Die HLS hat auch in puncto Lehrerversorgung Vorrechte: Sie hat – gemessen an Schulen mit vergleichbaren Schülerzahlen – sieben Lehrer mehr als andere Schulen.

Auch die Darstellung der Laborschule Bielefeld als Schule mit angeblich überragenden Werten ist falsch. Hierzu reicht als ent-

scheidender Satz die folgende Passage aus der Presseerklärung des MPIB vom 26. November 2002: „Wie auch in der am 14.11.2002 ... veröffentlichten Dokumentation nachzulesen, erzielten die Schülerinnen und Schüler der Laborschule Bielefeld im Lesen und in Naturwissenschaften ähnliche Leistungen wie vergleichbare Schülerinnen und Schüler anderer Schulen. Diese Ergebnisse verweisen also weder auf besondere Stärken noch auf besondere Schwächen der Laborschule. In Mathematik liegen die Leistungen etwas unterhalb des Wertes, den man aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft in der Laborschule erwarten würde.“ Der Vollständigkeit halber sei hinzugefügt: Die Laborschule Bielefeld wurde auf eigenen Wunsch ein Jahr nach dem PISA-Hauptdurchlauf nachgetestet. Zu diesem Zeitpunkt war ein Teil der PISA-Aufgaben bereits bekannt. Und der Leiter der wissenschaftlichen Begleitkommission der Laborschule, Prof. Dr. Tillmann, ist zugleich Mitglied des nationalen PISA-Konsortiums. Es bleibt unter dem Strich: Viele Realschulen in Deutschland übertreffen den Wert der Bielefelder um 60 PISA-Punkte, von den Gymnasien ganz zu schweigen.

Die IGLU-Legende

Die Daten der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; international: PERLS = Progress in International Reading Literacy Study) wurden von manchen Bildungspolitikern, Erziehungswissenschaftlern und Publizisten zum Anlaß für die altbekannten Strickmuster genommen: In PISA sei de facto das gegliederte Schulwesen getestet worden; hier seien die Deutschen schlecht; in IGLU seien die Grundschulen getestet worden, und hier seien die Deutschen gut. Da Grundschule per se Gesamtschule sei, sei Gesamtschule gut und gegliedertes Schulwesen schlecht.

Eine solche Argumentation ist schon deshalb falsch, weil sich in PISA allen anderen 15 Bundesländern voran Bayern eben mit einem gegliederten Schulwesen bzw. deswegen international als konkurrenzfähig erwiesen und weil auch IGLU ein erhebliches innerdeutsches Gefälle nachgewiesen hat. Vgl. dazu den ersten IGLU-Band von 2003: Danach betragen die „regionalen Disparitäten“ zwischen den fünf besten und den fünf schwächsten Bundesländern eine Drittel Standardabweichung. Mit anderen Worten: Mehrere deutsche Länder rangieren im fiktiven internationalen Vergleich im hinteren Teil der IGLU-Tabelle.

Entscheidend ist: Die IGLU- und die PISA-Werte bzw. die entsprechenden Tabellen sind nicht miteinander vergleichbar. Erstens sind die Rangplätze der untersuchten Länder jeweils zum Teil sehr unterschiedlich. So sind die folgenden zehn Länder, die in PISA im Schwerpunktbereich Lesen vor Deutschland (PISA-Platz 21) rangierten, nicht an IGLU beteiligt (dahinter ist jeweils der Rangplatz bei PISA und der erreichte PISA-Punktwert angegeben):

Finnland	1	546
Australien	4	528
Irland	5	527
Korea	6	525
Japan	8	522
Österreich	10	507
Belgien	10	507
Dänemark	16	497
Schweiz	17	494
Spanien	18	493.

Zweitens ist ein Vergleich der Ranglisten allenfalls zulässig, wenn man aus IGLU und PISA alle Länder herausnimmt, die nicht an beiden Schulstudien beteiligt sind. Danach ergibt das ein Tabellenbild, demzufolge Deutschland bei PISA Rang 11 und bei IGLU Rang 8 erreichte.

<i>PISA-Rang</i>	<i>PISA-Punkte</i>	<i>IGLU-Rang</i>	<i>IGLU-Punkte</i>
1. Kanada	534	1. Schweden	561
2. Neuseeland	529	2. England	553
3. Vereinigtes Königreich	523	3. Lettland	545
4. Schweden	516	4. Kanada	544
5. Island	507	5. Ungarn	543
6. Norwegen	505	6. USA	542
6. Frankreich	505	7. Italien	541
8. USA	504	8. Deutschland	539
9. Tschechien	492	9. Tschechien	537
10. Italien	487	10. Neuseeland	529
11. Deutschland	484	11. Russische Föderation	528
12. Ungarn	480	12. Frankreich	525
13. Griechenland	474	13. Griechenland	524
14. Russische Föderation	462	14. Island	512
15. Lettland	458	15. Norwegen	499

Drittens sind Zweifel an der Vergleichbarkeit der Stichproben angebracht. Die jeweiligen Rangplätze eines Landes in PISA bzw. in IGLU sind offenbar ein Zufallsprodukt; die Rangkorrelation ergibt für die beiden Tabellen einen Koeffizienten von $R = 0.10$. Bei einem R bei 0.00 besteht aber keinerlei Zusammenhang zwischen den Rangplätzen in verschiedenen Tabellen. (Zur Erläuterung: Der Rangkorrelationskoeffizient R ist ein Maß für den Zu-

sammenhang zwischen Rangreihen. Er liegt zwischen -1.00 und $+1.00$. Ein Wert von $+1.00$ besagt, daß zwischen zwei Rangreihen ein kompletter Zusammenhang besteht. Beispiel: Wenn die Bundesligatabelle des Jahres 2003 exakt das dieselbe Aussehen hätte wie die Tabelle des Jahres 2002, wäre $R = +1.00$. Wäre die Ligatabelle 2003 in den Rangplätzen der Einzelclubs exakt das Spiegelbild der Tabelle von 2002, wäre also der Tabellenerste 2002 der Tabellenletzte 2003, der Tabellenzweite 2002 der Tabellenvorletzte 2003 usw., dann wäre $R = -1.00$.)

Viertens haben sich mehrere Länder bei IGLU gegenüber PISA angeblich drastisch „verbessert“ oder drastisch „verschlechtert“. Die nachfolgende Gegenüberstellung aber zeigt, wie offenbar zusammenhanglos die verschiedenen Angaben über die angebliche Bildungsqualität eines Landes sind. Da es jedoch extrem unwahrscheinlich ist, daß eine Nation in einem Schulbereich sehr gut und in einem anderen sehr schlecht abschneidet, stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit der Stichproben.

Ein sehr unterschiedliches Abschneiden einzelner Nationen in verschiedenen Leistungsstudien hat sich bereits bei der Gegenüberstellung der PISA-Tabellen und der TIMMS-Tabellen sowie der TIMSS-I- und TIMSS-III-Tabellen gezeigt. Siehe Vergleich TIMSS II (34 Länder) und TIMSS III (16 Länder): Frankreich erzielte in TIMSS II Rang 14 und in TIMSS III Rang 1, Russland die Ränge 6 bzw. 2, Zypern die Ränge 33 bzw. 5. Siehe ferner TIMSS II (34 Länder) und PISA (31 Länder): Tschechien erzielte in TIMSS II Rang 5 und in PISA Rang 19, die Schweiz die Ränge 8 bzw. 17, Neuseeland die Ränge 21 bzw. 3.

Fünftens sind die untersuchten Kohorten nicht vergleichbar. Bei PISA wurden Fünfzehnjährige unabhängig von der besuchten Klasse getestet, bei IGLU Viertklässer unabhängig vom Lebensal-

ter. Da deutsche Schüler im internationalen Vergleich deutlich später eingeschult werden, hängen die bei PISA getesteten deutschen Schüler schulisch hinterher, während die bei IGLU Getesteten älter sind als ihre Klassenkollegen in anderen Ländern. Wäre bei PISA ebenfalls nach Klassen getestet worden, hätten die Deutschen besser, und wäre bei IGLU nach Alter getestet worden, hätten die Deutschen schlechter abgeschnitten. Wer dennoch Vergleiche zieht, errichtet statistische Artefakte.

Fazit: Aus den unterschiedlichen deutschen PISA- bzw. IGLU-Rängen Schlußfolgerungen zu ziehen, ist unwissenschaftlich und naiv. Deutschland schneidet in IGLU nicht besser ab als in PISA. Es bleibt dabei: Ohne große öffentliche Resonanz hat in den vergangenen dreißig Jahren in der Grundschule – im Norden der Republik sehr intensiv, im Süden zurückhaltender – der unter allen Schulformen wohl weitestreichende Wandel stattgefunden: von der ergebnis- zur erlebnisorientierten Schule; von der lernenden und einübenden Schule zur spielerischen Schule; von der Schule mit eindeutigen Fächerstrukturen zur Schule der Projekte und der Freiarbeit; von der benotenden Schule zur Schule ohne Noten; vom lehrergesteuerten Unterricht zur völligen Schülerzentrierung; von der Schule mit professionellem Urteil über die weitere Schullaufbahn zur Mißachtung dieses Urteils. Ob das günstige Voraussetzungen für gute Schulergebnisse in weiterführenden Schulen sind, darf bezweifelt werden.

Deshalb gibt es überhaupt keinen stichhaltigen Grund, IGLU als „Argument“ für eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit zu nutzen, die Entscheidung von Eltern über die weiterführende Schullaufbahn ihres Kindes um zwei Jahre nach hinten zu verlagern. Institute, wie die Max-Planck-Institute für Bildungsforschung und für psychologische Forschung sowie das Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik der Universität München, liefern weitere gewichtige Gründe für eine nur

vierjährige Grundschule: Erstens wird die Treffsicherheit einer Laufbahneempfehlung nach der sechsten Klasse ungenauer; schließlich befinden sich Sechstklässer, also Dreizehnjährige, bereits in den Verwerfungen der Vorpubertät. Zweitens hat sich in Sachen Intelligenzentwicklung im zehnten Lebensjahr bereits ein so großer Schereneffekt gebildet, daß eine fortgesetzte einheitliche Unterrichtung den Einzelschülern nicht gerecht würde. Kurz: Es gibt keinerlei wissenschaftliche Belege, die für eine pädagogische Überlegenheit einer verlängerten Grundschule oder einer Orientierungs- bzw. Aufbaustufe sprächen. Zudem beweisen Untersuchungen in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch erhebliche Leistungsrückstände bei Kindern, die in Berlin bzw. Bremen eine sechsjährige Grundschule bzw. eine Orientierungsstufe besucht haben. Deren Rückstand – es geht um einen Rückstand von einem Lernjahr und mehr – hat sich im Vergleich zu Kindern, die in die weiterführende Schule nach der 4. Grundschulklasse starten, selbst bis Ende der 7. Klasse nicht ausgeglichen. Das heißt, die schulischen Leistungen von Schülern einer sechsjährigen Grundschule bzw. einer integrierten, also einheitlichen Orientierungsstufe sind und bleiben durchwegs schwächer als die Leistungen von Schülern, die nach der 4. Klasse in differenzierte Schulformen und damit in leistungshomogenere Lerngruppen einmündeten.

Ärgerlich ist schließlich, daß – wie bei PISA – erneut nicht alle Ergebnisse auf den Tisch kamen. Daß es auch bei IGLU ein innerdeutsches Leistungsgefälle gibt, ist zu erwarten. Der Grundsatz wissenschaftlicher Transparenz hätte es geboten, daß sofort veröffentlicht worden wäre, welche Bundesländer bei IGLU vorne und welche hinten liegen. Da dies nicht geschah und auch bei der Veröffentlichung von IGLU-E („E“ = Ergänzungsstudie) zur Jahreswende 2003/2004 nicht zu erwarten ist, kann man vermuten, daß sich in IGLU die Ergebnisse der letzten größeren innerdeutschen Grundschulstudien von 1971 und 1991 bestätigten, nämlich

daß es bei IGLU innerdeutsch – wie bei PISA – ein eindeutiges Süd-Nord-Gefälle gibt. Damals hatte Karlheinz Ingenkamp in der Studie „Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern“ festgestellt: „In den Deutscheleistungen befand sich Bayern zu beiden Zeitpunkten auf dem ersten Rangplatz.“ Man darf gespannt sein, wann solches aus IGLU doch noch heraussickert.

Die Verirrungen der OECD-Bildungsstudie „Bildung auf einen Blick“ 2003

Im September 2003 hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) ihren jährlich erscheinenden, diesmal 512 Seiten starken Jahresbericht mit dem Titel „Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003“ auf den Markt gebracht. Viele Jahre lang haben sich um diesen Bericht allenfalls ein paar Insider gekümmert, ehe er dann auf Nimmerwiedersehen in den Aktenordnern der Schulpädagogik, Schulpolitik und Schuladministration verschwand. Jetzt aber, im krampfhaften Bemühen, den sog. PISA-Schock zu reanimieren, greift sich die „veröffentlichte“ Meinung ein paar Details heraus, um wieder so richtig auf Katastrophenstimmung machen zu können. Vor allem kaprizierte man sich darauf, daß es Deutschland angeblich deshalb so schlecht gehe, weil es zu wenig Akademiker habe.

Der auf die OECD-Studie 2003 folgende öffentliche Aufschrei hatte zwar in der Presse nur eine kurze Halbwertszeit. Aber laut genug war einmal mehr die jetzt vermeintliche OECD-amtliche statistische Untermauerung der Uralt-Klage um die angeblich zu geringe Abiturienten- und Studierquote in Deutschland. Hatten bislang vor allem sozialdemokratische Bildungspolitiker ihr Lamento um die zu wenigen Abiturienten allenfalls dogmatisch hinausposaunen können, so liefert ihnen die jüngste OECD-Studie vermeintliche statistische Argumentationshilfe.

Und so traten sie denn an: Für die Bundesregierung war die OECD-Studie erneut Anlaß zum Appell, alles zu unternehmen, um die Studienanfängerquote in Deutschland zu steigern; Deutschland erreiche hier ja – bezogen auf alle Schulabsolventen – nur 32 Prozent gegenüber beispielsweise Finnland mit 72 und Schweden mit 69 Prozent. Für die Wirtschaftsverbände war der OECD-Vergleich 2003 erneut Gelegenheit, um über die nachlassende Qualität der deutschen Schulabsolventen und die zu niedrige Studierquote zu klagen; nicht die Rede war aus dieser Ecke vom Versagen der Wirtschaft bei der Bewältigung der Lehrstellenmisere mit ihren im Herbst 2003 über 100.000 noch stellensuchenden Jugendlichen. Gewerkschaften gefielen sich in der Forderung, die Studierquote in Deutschland müsse „in kürzester Zeit wenigstens verdoppelt“ werden. Und das Gros der Zeitungen betete all dies brav nach. Angeblich drücke die niedrige deutsche Studierquote das Wirtschaftswachstum, so war von Garmisch bis Flensburg, von Aachen bis Görlitz zu lesen. Gottlob – wenn auch zu wenig beachtet – hielten wenigstens die für Schule Verantwortlichen in Österreich, in der Schweiz sowie die Kultusministerien von Baden-Württemberg, Bayern und Hessen dagegen und warfen der OECD vor, keine Ahnung vom deutschen Bildungswesen zu haben.

Verantwortlich für die hanebüchenen Darstellungen ist zunächst die OECD selbst. Sie ist es, die Vergleiche anstellt, die jeder Seriosität spotten: Sie vergleicht nämlich quer durch die Staaten der OECD und darüber hinaus „Hochschule“ miteinander, wiewohl es kein Land mit vergleichbaren Hochschulsystemen gibt. Zudem vergleicht sie hochselektiv Bildungsstatistiken mit einseitigen Wirtschaftsparametern. Am Ende blieb leider nur die Aussage: Je höher der Studentenanteil, desto größer das Wirtschaftswachstum. Dieser Zusammenhang wird aber in keinem Fall von der Statistik getragen. Kurz: Es gibt keinerlei signifikante Korrelation zwi-

schen Studierquote und Wirtschaftskraft. International und innerdeutsch gibt es Länder mit höherer Studierquote und recht ungünstigen Wirtschaftsdaten, und es gibt international wie auch innerdeutsch Länder mit niedrigen Studierquoten und sehr guten Wirtschaftsdaten.

Die Bedingungen für die wirtschaftliche Stärke eines Landes sind außerdem hochkomplex, sie können nicht monokausal auf eine einzige bildungsökonomische Zahl, hier die Studierquote, zurückgeführt werden. Zu den Bedingungen wirtschaftlicher Prosperität gehören schließlich der Reichtum eines Landes an natürlichen Ressourcen, seine Infrastruktur, sein Engagement in Forschung und Entwicklung, seine demographische Struktur, seine Wirtschafts-, Steuer- und Tarifpolitik, die Preisstabilität, das Zinsniveau u.v.a.m. Die Qualifikation der Beschäftigten ist darunter ebenfalls eine feste Größe, aber die Frage nach dem Qualifikationsniveau wiederum darf nicht reduziert werden auf die Studierquote. Vielmehr muß die Frage nach der Qualifikation abseits eines jeden simplen Quotendenkens differenziert für jeden einzelnen Bildungsbereich gestellt werden.

Unergiebig ist auch der Versuch, einen Zusammenhang zwischen Bildungsstatistiken und dem Wirtschaftswachstum herzustellen. Das Wirtschaftswachstum ist für sich allein schon eine sehr relative Größe, die über die Stärke eines Wirtschaftsstandortes wenig aussagt, wenn man das Ausgangsniveau zuvor nicht anhand anderer Parameter (zum Beispiel Bruttoinlandsprodukt/BIP, Beschäftigungsstand, Außenhandelsbilanz) bestimmt. Beispiel Schweiz: Niemand wird bezweifeln, daß die Schweiz eine starke Volkswirtschaft hat; in puncto Wirtschaftswachstum aber liegt die Schweiz – bezogen auf die Jahre 1990 bis 2000 – bei weniger als 0,5 Prozent Wachstum pro Jahr. Umgekehrt hatte Irland zuletzt ein jährliches Wirtschaftswachstum von über 6 Prozent; das ist bei einem Land, das einst zu den Armenhäusern der EG bzw. EU

gehörte, allerdings auch leichter zu erzielen als in Ländern, die schon früher ein hohes Niveau hatten.

Interessant wird die OECD-Studie erst, wenn man weitere Daten heranzieht, insbesondere das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf. Danach haben (siehe Tab. 1) Finnland und Schweden zwar Studierquoten von 72 bzw. 69 Prozent, beim BIP pro Kopf rangieren sie aber nur im Mittelbereich. Großbritannien, Italien und Spanien haben eine deutlich höhere Studierquote als Deutschland, gleichwohl aber ein zum Teil erheblich niedrigeres BIP pro Kopf. Zugleich haben Deutschland, Österreich und die Schweiz neben Belgien die niedrigsten Studierquoten, parallel dazu aber ordentlich bis sehr gute Daten beim BIP pro Kopf. Auch die PISA-Werte mehrerer Länder stehen in keinerlei Zusammenhang mit den Wirtschaftsdaten (siehe insbesondere Luxemburg!).

Ferner haben Bundesländer mit hoher Studierquote keineswegs die günstigsten Werte beim BIP pro Kopf (siehe Tab. 2). Bei dieser Betrachtung müssen die Ost-Länder und die Stadtstaaten aus unterschiedlichen Gründen zwar außen vor bleiben: die Ost-Länder aus den hinreichend bekannten Gründen; die Stadtstaaten, weil es in großen Städten wegen der dort konzentrierten Dienstleistungen und Industriebranchen sowie wegen der Einpendler zu Verdichtungsphänomenen kommt. Wie sehr sich freilich auch die Werte der Stadtstaaten relativieren, zeigt sich, wenn man Hamburg als dem Spitzenreiter unter den Bundesländern beim BIP pro Kopf München gegenüberstellt: München hatte im Jahr 2002 ein BIP pro Kopf von 53.800 EURO und damit fast ein Viertel mehr als Hamburg.

Und schließlich sind die PISA-Werte der Bundesländer tendenziell proportional zu den niedrigen Studierquoten und reziprok zu den Wirtschaftsdaten (siehe Tab. 2 und 3). Das heißt mit Blick auf Bayern: Der Freistaat hat die innerdeutsch besten PISA-Werte,

die niedrigste Studierquote und das unter den Flächenländern beste BIP pro Kopf.

Tab. 1: Wirtschafts- und Bildungsdaten ausgewählter OECD-Länder

Land	Studienanfängerquote Tertiärbereich A (2001; Uni. + FH)	BIP pro Kopf PISA-Wert (2001; in EURO)	Arbeitslosigkeit 15- bis 29-Jährige in Prozent (2001)	PISA-Wert Lesen, alle Schüler
Belgien	32	24.958	5.4	507
Dänemark	44	33.775	2.0	497
Deutschland	32	25.154	4.3	484
Finnland	72	26.210	4.8	546
Frankreich	37	24.032	6.5	505
Großbritannien	45	23.812	4.3	523
Irland	38	30.070	2.7	527
Italien	44	21.004	9.1	487
Japan	41	30.862	4.3	522
Luxemburg	keine Daten verfügbar	48.121	2.0	441
Niederlande	54	26.751	1.7	nicht beteiligt
Österreich	34	26.081	3.0	507
Schweden	69	27.358	3.5	516
Schweiz	33	37.006	1.7	494
Spanien	48	16.147	8.5	493
USA	42	30.762	4.2	504

Tab. 2: Studierquoten und Wirtschaftsdaten der 16 Bundesländer

Bundesland	Relation Studien- berechtigte/ Absol- venten der Berufs- schulen (2000)	Bruttoinlands- produkt (BIP) pro Kopf (2002) in EURO	Durchschnittl. Arbeitslosen- quote 2001 in Prozent	Arbeitslosen- quote Juni 2003 unter 25 Jahren
Baden-W.	42:58	29.001	5.5	5.3
Bayern	33:67	29.921	6.0	7.3
Berlin	49:51	22.766	17.9	18.7
Brandenburg	41:59	17.015	18.8	17.0
Bremen	41:59	34.788	13.6	11.0
Hamburg	47:53	43.557	9.3	9.4
Hessen	44:56	31.525	7.4	7.5
Mecklenb.-Vo.	37:63	16.824	19.6	18.1
Niedersachsen	43:57	23.017	10.0	10.5
Nordrhein-W..	48:52	25.701	9.6	8.4
Rheinland-Pfalz	44:56	23.043	7.6	9.0
Saarland	43:57	23.856	9.8	11.1
Sachsen	39:61	17.288	19.0	12.5
Sachsen-Anhalt	41:59	16.780	20.9	15.8
Schleswig-H.	38:62	23.409	9.4	9.5
Thüringen	43:57	16.869	16.5	15.8

Tab. 3: Studierquoten und PISA-Werte der 16 Bundesländer

Bundesland	Relation Studienberechtigte/ Absolventen der Berufsschulen (2000)	PISA-Wert Lesen alle Schüler	PISA-Wert Lesen Gymnasiasten	Anteil Gymnasiasten an allen Schülern	PISA-Wert Lesen Nicht-Gymnasiasten
Baden-W.	42:58	500	582	28.9	467
Bayern	33:67	510	593	26.6	480
Berlin	49:51	nicht repräsentativ beteiligt	568	33.8	nicht repräsentativ beteiligt
Brandenburg	41:59	459	552	28.8	421
Bremen	41:59	448	547	29.6	406
Hamburg	47:53	nicht repräsentativ beteiligt	563	31.8	nicht repräsentativ beteiligt
Hessen	44:56	476	568	31.4	434
Mecklenb.-Vo.	37:63	467	566	25.7	433
Niedersachsen	43:57	474	584	24.8	438
Nordrhein-W.	48:52	482	581	30.0	440
Rheinland-Pfalz	44:56	485	582	25.6	451
Saarland	43:57	484	570	28.5	450
Sachsen	39:61	491	582	27.7	456
Sachsen-Anhalt	41:59	455	553	28.3	416
Schleswig-H.	38:62	478	584	26.2	440
Thüringen	43:57	482	571	26.7	450

Datenquellen: OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ 2003, Statistisches Bundesamt, Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Jahresgutachten 2002/2003 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung

Wer im Übrigen wiederkehrend meint, Deutschland müsse sich in Sachen Akademikerquote an den USA orientieren, der unterliegt der Illusion, diese erhöhte Akademisierung erfolge in den USA ausschließlich in Universitäten der Marke Harvard, Yale oder Princeton. Weit gefehlt! Diese drei Eliteuniversitäten sind höchst singulär. Die Realität der höchsten Akademikerquoten produzierenden US-Hochschulbildung ist eine andere: Das Gros der US-Universitäten entläßt Absolventen, die zum Teil den Standard der beruflichen Schulen in Deutschland nicht erreichen.

Überhaupt sollte diese OECD-Studie einmal mehr Anlaß sein zu fragen, ob der Mensch in Deutschland erst mit dem Abitur beginnt. Ein Abitur oder ein Hochschulstudium sind nicht Mindeststandard der Zukunft. Vielmehr sollte zu denken geben, daß Länder mit höchsten Abiturienten-Quoten teilweise kaum eine unseren Maßstäben entsprechende berufliche Bildung haben. Wir dürfen außerdem annehmen, daß das, was andere Länder als „Abitur“ oder als Studium „verkaufen“, in Deutschland vielfach nicht einmal einer Fachschulausbildung entspräche. Eine Abitur-Vollkasko-Politik bzw. eine Verhochschulung unserer Gesellschaft wird der aktuellen Forderung nach Höherqualifizierung jedenfalls nicht gerecht. Auch in Zukunft werden mindestens zwei Drittel der jungen Menschen über die berufliche Bildung den Einstieg in einen Beruf finden. Deshalb wird es Zeit, die Akademisierungseuphorie zu überwinden und mehr dafür zu tun, daß die berufliche Bildung im öffentlichen Bewußtsein den gleichen Rang bekommt wie der gymnasiale und der akademische Bereich.

Eine forcierte Erhöhung der Studierquote hilft niemandem. Würde schier inflationär die Abitur-Notenpresse angeleiert, würden unsere Hochschulen noch mehr aus den Nähten platzen. Vor allem aber müßten die Ansprüche gesenkt werden, denn schließlich brechen jetzt schon rund 25 Prozent der universitären Studienanfänger ihr Studium ab. In vielen Fällen tun sie dies, weil sie ein-

fach überfordert sind. In den Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften sind es sogar über 40 Prozent, in der Informatik, der Geographie, dem Bauwesen und den Wirtschaftswissenschaften immerhin auch über 30 Prozent, die ihr Studium nicht beenden. Es sei auch nicht vergessen, daß die Arbeitslosigkeit unter Akademikern in Deutschland (hier: Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen) zwar niedriger ist als die auf dem gesamten Arbeitsmarkt, daß sie aber dennoch vorhanden ist und zuletzt im Jahr 2002 mit einer Arbeitslosenquote von 5,7 Prozent immerhin 223.600 Akademiker betraf.

Die OECD-Statistiker und ihre Promoter zeichnen sich jedenfalls vor allem durch ihre Ahnungslosigkeit aus, mit der sie über die berufliche Bildung in Deutschland hinweggehen. Das gilt auch für den Koordinator der OECD-Studie, den Deutschen Andreas Schleicher. Allerdings ist die gesamte politische und publizistische, auch die wissenschaftliche Diskussion um Schule in Deutschland extrem kopflastig, das heißt, sie ist verkopft im Sinne einer monomanischen Ausrichtung auf alles, was mit Gymnasium, Abitur und Studium zu tun hat. Diese verengte Sichtweise hat vermutlich zwei Gründe: Erstens haben die maßgeblichen Politiker, Journalisten und Bildungswissenschaftler zum allergrößten Teil selbst eine Biographie, die sie über das Gymnasium und ein Studium in ihre spätere Tätigkeit führte; ihre eigenen Kinder treten diesbezüglich in ihre Fußstapfen, und auch in ihrem Bekanntenkreis haben sie in der Regel mit Leuten ähnlicher Biographie zu tun. Zweitens fehlt es den betreffenden Damen und Herren zumeist an differenziertem Wissen über die Bildungsbereiche außerhalb von Gymnasium und Studium und auch an der Bereitschaft, etwas gegen dieses Defizit zu tun. Die Bildungsstationen Gymnasium und Hochschule sind ja vergleichsweise überschaubar im Vergleich mit dem hoch komplexen und hoch differenzierten System der beruflichen Bildung.

Der alte Georg Picht feiert offenbar seine Wiedergeburt mit seinem 1963 ausgesprochenen Diktum: „Wir brauchen mehr Abiturienten, auch wenn wir sie nicht brauchen.“ Gekleidet wird diese Forderung heute – wie damals – gerne in internationale Vergleichszahlen. Motto: Wenn die Amerikaner und die Finnen eine hohe Akademikerquote haben, dann braucht es uns nicht zu wundern, wenn wir abgehängt werden. Aber selbst dieses vermeintliche Argument ist nichts anderes als Symptom der Schieflage deutscher Bildungspolitik. Sie ist schier planwirtschaftlich auf Quantitäten, ja Quoten, statt auf Qualität fixiert. Sonst hätte sie endlich zur Kenntnis genommen, daß „Akademiker“ im internationalen Vergleich eben nicht „Akademiker“ ist. Beispiel (siehe oben): Die deutsche Krankenschwester oder Erzieherin ist sicher nicht schlechter qualifiziert als ihre Kollegin andernorts, aber andernorts (z.B. in Finnland und in den USA) gilt ihre Ausbildung jeweils als Hochschulausbildung und sie damit als „Akademikerin“.

Daß Deutschland ein sehr leistungsfähiges Berufsbildungssystem hat, bleibt damit weitgehend unbeachtet. Dabei wären viele Länder – nicht nur der zweiten und dritten Welt – froh, über Vergleichbares zu verfügen. Wenn der deutsche Wirtschaftsmotor derzeit stottert, dann hat das wenig mit dem Qualifikationssystem zu tun. Schließlich war und ist die berufliche Qualifikation von Millionen Beschäftigten eine maßgebliche Stütze des Exportweltmeisters Deutschland. Andere Länder kennen nur die totale Verschulung der beruflichen Bildung; oder sie machen den Berufseinstieg über ein bloßes „training on the job“. In Deutschland dagegen nehmen nach wie vor 70 Prozent der jungen Menschen ihren Weg in den Beruf über die berufliche Bildung im Dualen System oder im beruflichen Vollzeitschulwesen. Neben den betrieblichen Ausbildungsstätten tragen die Verantwortung hier vor allem die mehr als 8.000 berufsbildenden Schulen in Deutschland mit ihren rund 80.000 Lehrern.

Die nach wie vor mangelnde Bereitschaft, berufliche Bildung wahrzunehmen oder gar engagiert anzupacken, verwundert um so mehr, haben doch gerade die Deutschen hier eine lange Tradition. Deutschland – das ist nicht nur das Land der Dichter und Denker, sondern auch das Land der großen Pädagogen, auch der großen Berufspädagogen. Aber im Endeffekt besetzt immer wieder der deutsche Bildungsidealismus die Köpfe. Das Nützliche galt einem Schiller, Humboldt, Schleiermacher als etwas Verwerfliches, ja geradezu als das Gegenteil von Bildung. Beruf und Bildung, so meinte man, würden sich gegenseitig ausschließen wie Enge und Weite. Dagegen vermochte nicht einmal ein Kerschensteiner etwas auszurichten, selbst wenn er Goethes Wilhelm Meister im Jahr 1917 leidenschaftlich in einer seiner Schriften mit den Worten zitierte: „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß der Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an.“

Wie auch immer die Ignoranz der Politik, der Öffentlichkeit und der Wissenschaft gegenüber Fragen der beruflichen Bildung herzu-
zuleiten ist: Es ändert nichts an dem gewaltigen Handlungsbedarf, der sich hier aufgestaut hat. Er betrifft im europäischen Kontext beispielsweise die Frage der Einstufung der deutschen Berufs-
bildungsabschlüsse in der EU-Skala. Völlig an der deutschen Öffent-
lichkeit vorbei kündigt sich hier erneut eine Ungleichbehandlung zu Ungunsten der deutschen Absolventen an. Die deutschen Be-
rufsabschlüsse sollen nämlich auf einer ansteigenden 5er-Skala
nur auf Rang 2 angesiedelt werden, während die Abschlüsse an-
derer Länder, bloß weil sie pro forma als Hochschulabschlüsse
definiert sind und trotz zum Teil geringeren Qualitätsanspruchs,
darüber eingestuft werden. Die Bundesregierung sollte sich hier in
Brüssel auf die Hinterbeine stellen und für die deutschen Berufs-
abschlüsse Rang 3 sowie für Meisterabschlüsse Rang 4 reklamie-
ren.

Nicht das Aufspringen der Deutschen auf den sog. Bologna-Prozeß ist entscheidend für den Bildungs- und Wirtschaftsstandort Deutschland. Hier mögen sich 29 Länder Mitte 2001 noch so euphorisch für die Jahre bis 2005 die Verwirklichung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums vorgenommen haben. Die in „Bologna“ enthaltene und für alle Länder zur Nachahmung empfohlene Neustrukturierung des Studiums nach dem zweistufigen angelsächsischen Bachelor-Master-Modell (BA-/MA-Modell) ist für die deutsche Bildungslandschaft absolut schädlich. Sie gebiert einen die Studierstatistik beschönigenden Bachelor, der in mehreren Ländern, in denen er existiert, jetzt schon nicht einmal den Level qualifizierter beruflicher Abschlüsse deutscher Provenienz erreicht.

Was die OECD-Studien schließlich betrifft, so ist ernsthaft zu fragen, ob die Deutschen dieses Vergleichen von Äpfel und Birnen zukünftig überhaupt noch mitmachen und mitfinanzieren sollen.

Internationale Vergleiche jenseits von PISA

Laut Statistik stehen Franzosen, Engländer, US-Amerikaner und Japaner schulisch erheblich besser da als die Deutschen. So sagen es jedenfalls Studien nach Art von PISA und OECD-Vergleiche aus. Da Statistiken nicht alles sind, bedürfen diese quantitativen Vergleiche der Ergänzung um eine Betrachtung der jeweiligen Schulsysteme und Schulwirklichkeiten.

Beispiel Frankreich

Die Urteile der Franzosen über ihre Schule sind nicht schmeichelfhaft. Es häufen sich Schlagzeilen wie „Le système éducatif court à l'abime“ (Das System steuert auf den Abgrund zu) oder „Le collège, le trou noir de la pédagogie“ (Die Gesamtschule, das

schwarze Loch der Pädagogik). Das als Einheitsschule konzipierte „collège unique pour tous“ (eingerrichtet 1975 auf Initiative des damaligen bürgerlichen Präsidenten Giscard d'Estain) gilt als gescheitert, weil es allzu heterogene Klassen habe, weil es Leistungsunterschiede nivelliere, weil es die Leistungsstarken langweile, weil es die Leistungsschwachen überfordere, weil es als Schule für den Durchschnitt gelte – und weil trotzdem alle aufstiegen. Francois Bayrou, von 1993 bis 1997 Erziehungsminister der konservativen Regierung, hat in seinem Buch „La décennie des malappris“ (Das Jahrzehnt der Ungezogenen) die französische Gesamtschule als „sanglante anerie“ (himmelschreiende Eselei) bezeichnet und sie mitverantwortlich gemacht für die Disziplinlosigkeit an den Schulen.

Dem „collège“, der öffentlichen Einheitsschule, läuft deshalb die Klientel davon. Eltern, die auf sich und auf ihre Kinder etwas halten, nehmen nahezu alles auf sich, um den Zugang zu einem renommierten Lycée oder zu einer privaten Schule zu erreichen; so eröffnen sie nicht selten sogar Tarn-Wohnsitze im Einzugsbereich der gewünschten Schule. An dieser Abstimmung mit den Füßen hat auch das am 10. Juli 1989 von der Französischen Nationalversammlung verabschiedete Schulgesetz nichts geändert, selbst wenn damit verbindlich das Ziel gesetzt war, bis zum Jahr 2000 nicht weniger als 80 Prozent eines Geburtsjahrganges auf das „niveau de baccalauréat“ zu heben. (Im Jahr 1997 waren es 65 Prozent, im Jahr 2000 79,5 Prozent. Zugleich übrigens sind die berufsorientierten Bildungsgänge mehr und mehr zum Abstellgleis für minder Begabte oder sozial Schwierige verkommen.)

Die vom damaligen Ministerpräsidenten Michel Rocard verkündete Absicht, die „uniformité“ des französischen Schulwesens müsse der „efficacité“ weichen, kam über das Stadium der Option nicht hinaus. Und somit bleiben die zentralistisch verordnete „égalité“ und die Vermassung des Baccalauréat die herausragen-

den Probleme des französischen Schulwesens bis in die Regierungszeit des sozialistischen Premierministers Lionel Jospin, ehemals selbst Bildungsminister, und seines von Juni 1997 bis April 2000 amtierenden und anfangs sehr fulminant auftretenden Bildungsministers Claude Allègre. Dieser sah zu seinem Amtsantritt das Heil der Schule in der Bildungstechnologie der Informationstechnik; außerdem wollte er das zentralstaatliche Korsett für die Schulen lockern („dégraisser le mammoth“/das „Mammut entfetten“). Er ist daran gescheitert, auch wenn er ein halbes Jahr nach seinem Rücktritt in einem Buch noch einmal mit der „ganzen Wahrheit“ herausrücken wollte (Buchtitel: „Toute vérité est bonne à dire“).

Jeder französische Schulminister, auch Allègres Nachfolger Jack Lang, wird scheitern, solange man in Frankreich schulpolitisch am Rousseausche Gleichheits-Ideal und an dem daraus abgeleiteten, fast sakral hochgehaltenen Einheitsschulgedanken festhält. Vielmehr wird man sich weiter in die eigene Tasche lügen und in Kauf nehmen, daß die sog. Abiturientenquote (im Jahr 2000: 79,5 Prozent; im Jahr 1999: 78,3 Prozent!) weiter steigt, die Leistungen an den Schulen aber zugleich sinken. Der Doppelanspruch aus Egalität und Exzellenz ist mit einem „collège unique“ eben nicht machbar. Was Jack Lang sich im Frühjahr 2001 ausgedacht und wofür er den Beifall aller Lehrgewerkschaften eingeheimst hat, ist nur Augenwischerei. Jack Lang will das „collège unique“ zum „collège républicain“ umbauen und verstärkt Leistungsprüfungen einführen. Am Einheitsschulgedanken will man aber ganz offenbar doch festhalten: Die „soziale und intellektuelle Heterogenität der Schülerschaft“ solle in eine „Quelle des Reichtums“ umgewandelt werden.

Beispiel England

In Großbritannien wurde in den 70er Jahren das gegliederte Schulsystem abgeschafft und durch die Einheitsschule der „Comprehensive School“ ersetzt. Die „Senior Secondaries“ und die „Grammar Schools“ verschwanden weitestgehend von der Bildfläche; nur 160 von den „Grammar Schools“ blieben – jetzt freilich auch nach dem Willen von „Labour“ – erhalten. An die Stelle der „meritocracy“ aber trat das egalitäre Motto „Gleiche Bildung für alle“. Schule wurde unter das Motto des „child centred learning“ gestellt.

Ab Mitte der 80er Jahre waren die Folgen dieser „Reformen“ zum Verdrußthema geworden. Allgemein beklagte man das sinkende Niveau der Schulen sowie die Aufsplitterung des Bildungssektors in ein Zweiklassensystem: in einen niveaulosen, öffentlichen Durchschnittsbereich mit rund 30.000 und in einen privaten Elitebereich der Oberschicht und des Mittelstandes mit rund 2.500 Schulen und mit bis zu 30.000 Mark jährlichen Schulgebühren. Von den 200 Schulen, die im landesweiten Vergleich am besten abschnitten, gehören regelmäßig 190 zum privaten Schulsektor. Die Gesamtschulen selbst stellten sich nur noch als ein Hort der Unterprivilegierten dar. Das „kindzentrierte“ Lernen wurde für gescheitert erklärt.

1988 unternahm die Regierung Thatcher den Kraftakt. Sie verabschiedete das neue Erziehungsgesetz („Great Education Reform Bill“/GERBIL) und machte ein „National Curriculum“ mit „standards and quality control“ für alle Schulen verbindlich. Eltern begrüßen die Reform. Die Angehörigen sozial schwächerer Schichten befürworteten laut TIMES vom 26. Januar 1996 gar eine Rückkehr zum gegliederten System, weil sie sich davon mehr Chancen für ihre Kinder erwarten. Auf Protest stieß – damals – die Reform bei der Labour-Party. Glaubwürdig war der Widerstand der La-

bour-Party nicht. Der Labour-Führer und mehrere Labour-Abgeordnete schicken ihre Kinder nicht in staatliche Schulen, sondern zehn Kilometer weiter in eine klassische Grammar School – in eine Schule also, die sie eigentlich gänzlich abschaffen wollten.

Mit den 88er Reformen erlangten die Schulfächer einen höheren Verbindlichkeitsgrad. Zuvor war ein Ausweichen auf „weiche“ Fächer möglich, etwa auf Kunst, Musik oder Handwerken. Schüler hatten „harte“ Fächer umgehen können. Jetzt sind bis zum 16. Lebensjahr zehn Fächer verbindlich: die „core subjects“ Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie die „foundation subjects“ Technologie, Geographie, Geschichte, Musik, Kunst, Sport und eine Fremdsprache. Eingerichtet wurden nachfolgend das „Office for Standards in Education“ (OFSTED) und ab 1996 ein „General Teaching Council“ (GTC).

Zusammen mit 485 Schulinspektoren („Her Majesty's Inspectors of Schools“) sollen diese Einrichtungen die Sicherung der Standards überwachen. Die Messung des Schulerfolgs erfolgt mit standardisierten Tests („Standard Assessment Tests“ – SAT). Das ist eine Art Zentralprüfung für Schüler im Alter von 7, 11, 14, 16 Jahren in allen zehn Fächern. Seit 1992 werden die SAT-Ergebnisse der Schulen in jedem November in den großen Tageszeitungen veröffentlicht. Diese „Ligatabellen“ weisen unter anderem Verbesserungen oder Verschlechterungen der Schulen gegenüber dem Vorjahr aus.

Am 19. Januar 1996 veröffentlichte die TIMES eine Leistungsstudie des „National Institute of Economic and Social Research“. Die Ergebnisse sind nach wie vor nicht berauschend: Elfjährige in England lägen im Wissensstand und in den Fähigkeiten im Vergleich mit Schülern auf dem Kontinent um zwei Jahre, Vierzehnjährige immer noch ein Jahr zurück. Von den Elfjährigen blieben 52 Prozent in Englisch und 56 Prozent in Mathematik unter dem

Klassenziel zurück. Die Vierzehnjährigen lägen mit nur 55 Prozent in Englisch, mit 57 in Mathematik und mit 56 in den Naturwissenschaften im Plansoll.

Am 15. März 1996 bringt die TIMES eine Studie über die defizitären Mathematikleistungen englischer Schüler. Besonders interessant ist dabei die Bewertung der Ursachen für diese Defizite. Die TIMES führt diese unter anderem zurück auf zu wenig Hausaufgaben, zu wenig Tests, zu viel „progressive“ und wenig straffe Unterrichtsmethoden und eine zu frühe Verwendung des Taschenrechners.

Mit Tony Blair übernimmt im Mai 1997 die Labour Party mit der Dreifach-Prioritätenliste „Bildung, Bildung und nochmals Bildung“ die Regierung in Großbritannien. Man hätte damit rechnen können, daß die neue Regierung alles über Bord wirft, was die Tories schulpolitisch etabliert hatten. Aber mitnichten. Blair setzt die Politik seiner konservativen Vorgänger gezielt fort: In ihrem Weißbuch mit dem Titel „Excellence in Schools“ fordert die Labour-Regierung mehr Leistungsorientierung und Effizienz in den Schulen, mehr Leistungskontrollen sowie eine Erhöhung der Anforderungen und eine unterrichtliche Differenzierung nach dem Leistungsvermögen der Schüler. Das „National Curriculum“ bleibt erhalten, und bis zum Jahr 2002 sollen Elfjährige 80 Prozent der erwarteten Maßstäbe im Englischen und 75 Prozent in Mathematik erreichen; zum Zeitpunkt der Regierungsübernahme durch Labour sind es rund 60 Prozent. Blairs damaliger Erziehungsminister David Blunkett wollte darüber hinaus einen Verzicht auf den Taschenrechner und eine Förderung des Kopfrechnens („Kopfrechnen statt Knöpfedrucken“), einen Verzicht auf die sog. kindorientierte Erziehungstheorie, mehr Hausaufgaben für die Schüler (von 30 Minuten für die Grundschüler und von 90 Minuten für die älteren Schüler ist die Rede), ferner eine Rück-

kehr zu traditionellen Unterrichtsmethoden, wie dem lehrergeleiteten Frontalunterricht.

Vor allem will Labour eine Stärkung der Schulaufsicht durch regelmäßige externe Kontrolle der Schulen. Leistungsschwachen Schulen soll gar das Aus drohen, so beinahe fast 80 Jahre nach ihrer Gründung auch der Summerhill-Schule, die zuletzt vor allem wegen der unbefriedigenden Englisch- und Mathematik-Kenntnisse ihrer Schüler aufgefallen war.

Auch unkonventionelle Methoden der schulischen Leistungssteigerung sind unter Labour angesagt: So begannen im Herbst 1997 zwanzig Clubs der ersten Fußball-Liga, an einem unter anderem staatlicherseits mit sechs Millionen Pfund ausgestatteten Programm („Playing for Success“) zur Förderung schwacher Schüler mitzuwirken: In Newcastle, Sheffield und Leeds bekommen schwache Schüler in den Räumen der Fußballclubs Nachhilfeunterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen.

Geändert haben alle diese Aktionen zumindest bis zum Jahr 2001 noch wenig, denn der Mut zum radikalen Neubeginn fehlte bislang. Die Quote höherer Schulabschlüsse steigt aber bei gleichzeitig sinkender Leistung: Der A-Level (advanced level) wurde im Jahr 1989 von 75 Prozent der Schüler, im Jahr 1998 von 88 Prozent erreicht. Gleichzeitig sagt man, Großbritannien habe die höchste Analphabetenrate in Europa. Es ist zudem bekannt, daß 40 Prozent der Staatsschüler weit unter den eh schon herabgesetzten Vorgaben in Englisch und Mathematik bleiben. Dennoch geraten Labour-Abgeordnete, die ihre Kinder an eine „grammar school“ schicken, so der Abgeordnete Jeremy Corbyn, intern immer noch unter heftigen Beschuß. Und bezeichnend ist auch, daß im Spätherbst 2000 der Chefinspektor der britischen Schulen (Office for Standards in Education, OFSTED) namens Chris Woodhead seinen Hut nahm und als freier Mitarbeiter zum Daily Telegraph wechselte. Woodhead, der noch von John Major eingesetzt

worden war, verstand sich als harter Kritiker der sogenannten progressiven Unterrichtsmethoden.

Anfang 2001 hat Blair das Heft in Sachen Schulstruktur in die Hand genommen. Er will – sehr zum Entsetzen mancher Labour-Genossen – die Gesamtschule zu Grabe tragen, er will das Schulwesen wieder auffächern. Das gute alte Gymnasium feiert damit ein Comeback. Für besonders Begabte eröffnet man sogar spezielle Elite-Schulen.

Beispiel USA

Seit Kennedy klagen die US-Präsidenten über das Versagen der öffentlichen Schule. Noch fast jeder US-Präsident der letzten 35 Jahre wollte sich als „Education President“ verstanden wissen. Die US-Präsidenten sehen den Unterschied zu japanischen und europäischen Schülern, sie sehen die USA als Entwicklungsland vor allem in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung und sie sind in Sorge um die Wettbewerbsfähigkeit der US-Wirtschaft. Clinton schwebte gar eine Art deutsches Schulsystem für die USA vor.

Die Sorge der Eltern um die schlechter werdende Bildung ihrer Sprößlinge wächst. Deshalb wird das öffentliche Schulsystem zum Auslaufmodell. Der Graben zwischen den guten (privaten) und den schlechten (öffentlichen) Schulen vergrößert sich. Untersuchungen ergeben, daß Schüler von privaten Schulen landesweit eine um etwa 30 Prozentpunkte höhere Leistung in schulischen Standardtests gegenüber Kindern an öffentlichen Schulen erbringen. Mehr als 50 Prozent der Eltern würden für ihre Kinder gerne eine „charter“-Schule, eine Privatschule, wählen. Rund ein Viertel aller Eltern tun es tatsächlich, weil sie es sich leisten können, für ein Schuljahr im Schnitt an der High School umgerechnet rund

8.000 EURO und am College rund 10.000 EURO, vereinzelt auch bis zu 35.000 Dollar aufzubringen.

Nicht wenige Eltern verschulden sich bereits für den Besuch ihrer Kinder an einer High School, so daß sie für die höhere Bildung ihrer Kinder oft kein Geld mehr haben. Die Eltern schimpfen auf das öffentliche Schulsystem, weil sie, so sagen sie, zweimal dafür zahlen müßten: einmal als Steuerzahler und ein zweites Mal wenn sie ihre Kinder gegen viel Geld dennoch an die Privatschulen geben müßten. Selbst Lehrer wechseln zuhauf vom öffentlichen ins private Schulsystem: nicht weil sie dort besser verdienten, sondern im Gegenteil: sie verdienen dort weniger, aber sie finden zugleich erheblich günstigere Arbeitsbedingungen vor. Darüber hinaus machen Wirtschaft, Politik, Kirchen und Verbände mehr und mehr die Erfahrung, daß qualifizierte Leute, die sie anheuern möchten, nicht bereit sind, in Gegenden mit schlechten Schulen zu ziehen.

Mehr und mehr greifen das „homeschooling“ und die „Do-it-yourself“-Schule um sich: Die Eltern inszenieren Heimunterricht – ursprünglich einmal von religiösen Eiferern (den Kreationisten) zum Schutz ihrer Kinder von der Evolutionstheorie Darwins und der Big-Bang-Theorie eingerichtet. In den Genuß dieser häuslichen Bildung und dieses – mittlerweile staatlich geduldeten – Schulboykotts kommen im Jahr 2000 bereits eineinhalb Millionen Schüler. Und die Ergebnisse sind eindeutig: Auch diese Kinder sind den regulär beschulten weit überlegen, auch wenn die Voraussetzungen, die man staatlicherseits an die Qualifikation der Eltern stellt, nicht eben riesig sind: In Tennessee beispielsweise reicht schon ein High-School-Abschluß aus, um sein eigenes Kind bis zur achten Klasse unterrichten zu dürfen. Für die späteren Klassen müssen die Eltern dann einen Bachelor nachweisen.

40 Prozent der Schüler verlassen die öffentliche High School vorzeitig, ohne Schulabschluß. Einen formal unterhalb des High-

School-Abschlusses liegenden Schulabschluß gibt es nicht. Ein erheblicher Teil der „drop-outs“ gilt als Analphabeten: laut Untersuchung des US-Erziehungsministeriums 13 Prozent der Schulabgänger. In der Summe spricht man von 17 bis 21 Millionen Analphabeten in den USA. 1986 stellt das „Carnegie Forum on Education and the Economy“ fest: Die Mathematikkenntnisse der US-Schüler lägen deutlich unter denen von Gleichaltrigen anderer Industrienationen. Weil die schulische Vorbereitung völlig unzulänglich sei, bereiteten sich laut NEW YORK TIMES 40 Prozent der Bewerber um einen Studienplatz an einer Universität für mehr als 500 Dollar in 50 Stunden bei privaten Instituten auf den Aufnahmetest der „College Boards“, den „Scholastic Aptitude Test“ (SAT), vor.

Nach einer Konferenz mit den 50 Gouverneuren brachte die US-Regierung unter Ronald Reagan 1983 ihre Studie „A Nation at Risk“ („Die gefährdete Nation“) heraus. Darin ist die Rede von einer Flut schulischen Mittelmaßes sowie von der Notwendigkeit einer drastischen Heraufsetzung der Standards und der intellektuellen Anforderungen. Moniert wird, daß die US-Schule zu nachsichtig und rückständig sei und daß weniger als die Hälfte der Schüler Leistungen erbringe, zu denen sie eigentlich fähig sei.

Jedes Jahr neu belegt das GALLUP INSTITUTE katastrophale Wissenslücken unter der Bevölkerung. Die USA liegen zum Beispiel 1988 hinsichtlich geographischen und historischen Wissens hinter Kanada, Frankreich, Japan, Schweden, England und Deutschland, nur noch vor Mexiko und Italien. Die Testaufgaben bestanden unter anderem darin, 13 Länder und Regionen auf dem Globus zu orten. 75 Prozent konnten den Persischen Golf und 45 Prozent Zentralamerika nicht auf der Karte finden; zwei Drittel fanden Vietnam nicht. 16 Prozent gaben an, daß die Sowjetunion Mitglied der NATO sei; 10 Prozent meinten, die USA seien Mitglied des Warschauer Pakts. 14 Prozent fanden nicht einmal die

USA auf einer Weltkarte. Ein Viertel der Studenten im Abschlußsemester wußte nicht, daß Kolumbus 1492 Amerika entdeckt hatte; fast 50 Prozent wußten nicht, wann der amerikanische Bürgerkrieg war. Im Jahr 1997 stellt man fest, daß 53 Prozent der Amerikaner erklärten, die USA seien niemals britisch gewesen.

Gegen diese Mißstände wollten sich die Amerikaner manches einfallen lassen. 1990 propagiert Bush sen. den Erziehungsplan „America 2000“. Das Selbstbedienungsangebot des „cafeteria-style curriculum“, des „curriculum smorgasbord“ sollte reduziert werden. Bis dato konnte man manches zentrale Fach ersetzen durch Fahrkurse, Lehrgänge in Lebensrettung u.a.m. Insgesamt waren bis zuletzt 45 Prozent der Fächer zur freien Wahl gestanden. Statt dessen sollen die „five New Basics“ (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Informatik) etabliert werden. Außerdem werden mehr Hausaufgaben empfohlen. Der Lehrerbildung wird geraten, daß sie sich zukünftig weniger der Pädagogik, dafür mehr dem Fachstudium widmen solle. Ansonsten wird mit Nachdruck bedauert, daß die Frage der Lehrerqualifikation und des Ansehens des Lehrerberufes kaum Gegenstand der öffentlichen Debatten sei. Immerhin eine nationale Kommission (National Commission on Teaching and America's Future) kommt 1996 in einem Strategieentwurf zu dem Ergebnis, daß diese Zukunft vor allem davon abhängt, die besten Lehrer zu finden. Resignierend wird aber an anderer Stelle festgehalten: In der US-Gesellschaft werde den Qualifikationen der Tierärzte, die Hauskatzen und Hunde behandeln, mehr Beachtung geschenkt als den Befähigungen der Lehrer. Damit ist es kein Wunder, daß der Lehrerberuf in Amerika ein miserables Image hat: Lehrer werden schlecht bezahlt, ihr Lebensstandard ist in den letzten vierzig Jahren immer weiter gesunken. Ein Lehrer verdient im Schnitt pro Jahr 39.000 Dollar, ein Ingenieur 64.000. Dementsprechend geht rund die Hälfte der US-Lehrer einer Nebenbeschäftigung nach. Es bewerben sich oft nur schwache Kandidaten, was wieder zur Fol-

ge hat, daß 60 Prozent der Anwärter die Prüfungen nicht bestanden. Und 30 Prozent der jungen Lehrer haben sich bereits nach den ersten fünf Berufsjahren nach einer anderen Beschäftigung umgesehen. Einige Schulbezirke sehen sich wegen dieser Nachwuchsprobleme mittlerweile bereits unter pensionierten Militärs als Schullehrern um.

Ebenfalls 1990 wird das Programm „Earning by Learning“ aufgelegt: Kinder, die ein Buch lesen und zum Inhalt des Buches einen Quiz-Fragebogen ausfüllen können, bekommen von der betreffenden Stiftung zwei Dollar bar ausbezahlt. Im Jahr 1997 wird ein weiteres Programm aufgelegt: In einigen Städten belohnt man im Rahmen von Sommerprogrammen Kinder, die in den Ferien Bücher lesen und darüber einen Aufsatz schreiben, mit Eintrittskarten für Sportveranstaltungen, mit Gutscheinen für Schulartikel, mit T-Shirts, Postern, Essensgutscheinen u.a.m. Clinton startete zugleich eine Kampagne zur Verbesserung der Lesefähigkeit mit einer Million freiwilliger Lehrer.

Die Universitäten selbst legen Nachhilfeprogramme in allgemeinbildenden Fächern auf. Auch andere Abnehmer der US-Bildungsabsolventen wissen ein Lied von diesen Defiziten zu singen. Die US-Army lehnt jährlich mehr als 50.000 Bewerber ab, weil sie zu wenig Grundbildung mitbrächten. Firmen sind erschreckt über das Bildungsniveau und wollen Abhilfe schaffen. In den 90er Jahren geben US-Unternehmen mehr als 20 Milliarden Dollar aus, um ihre Angestellten in Basisbereichen (Rechnen, Lesen) zu schulen. Die „Pacific Bell“, eine der größten Telefongesellschaften, berichtet 1992, daß 60 Prozent beim Einstellungstest durchfielen, obwohl dieser nur das Niveau der siebten Klasse voraussetzte. Die Bank of America hält im gleichen Jahr fest: 40 Prozent der Anwärter scheiterten, weil sie weder die Rechtschreibung beherrschten noch einfache Rechenaufgaben lösen konnten. Banken spenden Millionenbeträge für Verbesserungen im Ma-

thematikunterricht und in der Lehrerfortbildung, andere Firmen finanzieren Rechtschreibkurse für Schüler. IBM initiierte den „American Teacher Award“, um Lehrer zu motivieren, und schickt eigene Fachleute als Lehrer in die Schulen. Daneben bilden sich um die Schulen herum regelrechte Bildungskonzerne, nämlich eine Art Gürtel aus Privaten Paukstudios, Musikschulen und Computerlabors.

Im April 1996 treffen sich die Gouverneure erneut zu einem bildungspolitischen Krisengipfel. Sie beschließen, die schulischen Anforderungen höherschrauben zu wollen. Weil die Schüler im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren zu rund einem Drittel nicht lesen könnten, erklärt der damalige US-Bildungsminister Richard Riley es zur „patriotischen Pflicht“, daß Eltern täglich mit ihren Kindern das Lesen üben. Die American Federation of Teachers (AFT) empfiehlt 1996 eine Rückkehr zu klassischen schulpädagogischen Prinzipien: „Be rigorous at all grade levels and in all educational programs in order to stretch students to reach their maximum potential.“ Der Bundesstaat Kalifornien schafft Ende 1996 – auch das ein bezeichnendes Detail – die Benutzung des Taschenrechners bei Leistungstests ab.

Auch George Bush jun., der im Januar 2001 sein Amt antritt, will den „education president“ geben. Zusammen mit seiner Frau, die Lehrerin war, beklagt er, daß in einigen Schulbezirken Amerikas bis zu 70 Prozent der Zehnjährigen nicht fließend lesen könnten. Er will die Ausgaben für Bildung um weitere rund elf Prozent steigern. Und er hat bereits eine Gesetzesinitiative eingebracht: Danach sollen Schulen mit guten Testergebnissen finanzielle Zuwendungen bekommen. Schulen, die schlecht abschneiden haben eine dreijährige Bewährungsfrist. Bessert sich dann immer noch nichts, können ihre Schüler – mit einem Bildungsgutschein ausgestattet – eine andere Schule (eine öffentliche oder private) besuchen.

Es bleiben Zweifel, ob all die genannten Maßnahmen nicht nur Flickwerk sind. Die Probleme sind zu sehr struktureller Art, und sie haben zu sehr mit der Einheitsschule der High School sowie mit ihrem Egalitätsverständnis zu tun. Sie haben auch damit zu tun, daß sich US-Schule mehr als Sozial- denn als Bildungsanstalt versteht.

Beispiel Japan

Viele Jahre war es in deutscher Wirtschaftspolitik üblich, neidvoll in den Fernen Osten zu schielen. Deutsches Management konnte – begeistert von japanischen Wachstumsraten und gramgebeugt ob deutscher „Standort-Nachteile“ – gar nicht genug kriegen von Sentenzen wie diesen: „Von Japan lernen heißt siegen lernen.“ „Die Japaner arbeiten mit unlauteren Mitteln: Sie arbeiten während der Arbeitszeit.“

Mit der TIMSS war nun auch schulpolitisch Projektion deutscher Reformgelüste ins Fernöstliche angesagt. Schließlich attestierte die TIMSS den Deutschen unter 45 Nationen nur mittlere Ränge in mathematisch-naturwissenschaftlicher Schulleistung. An der Spitze aber standen Singapur, Korea und Japan. Diese Ergebnisse waren noch nicht so richtig bekannt, da brach in Deutschland, flankiert von hypochondrisch-deutschem Leiden am eigenen Schulsystem, asiatisches Fieber aus. Eilends wurde über Bord geworfen, was man von „brutaler“ japanischer Schule gewußt hatte, um Platz zu machen für einen Sieger-Mythos: „Von Japan lernen heißt rechnen lernen“, titelte ein Blatt (Frankfurter Rundschau); ein anderes begann einen Japan-Bericht mit der Schlagzeile „Mathematik von einem anderen Stern“ (Süddeutsche Zeitung).

Für Neidgefühle gegenüber japanischer Schule gibt es aber kaum Anlaß, denn die Kenntnis einiger Fakten dürfte das verhindern.

Heranwachsende in Japan werden wegen der an den meisten Schulen und Hochschulen, verschiedentlich sogar an Kindergärten stattfindenden Aufnahmeprüfungen vor allem über Nachhilfe auf Leistung getrimmt. Während 1985 rund 45 Prozent der Schüler eine der 40.000 „juku“ mit ihren jährlich – umgerechnet – sechs Milliarden EURO Umsatz besuchten, also eine private Nachmittags- und Abendschule, waren es in den 90er Jahren bereits 64 Prozent der Achtklässler. In Deutschland liegt der entsprechende Prozentsatz bei ca. 13 Prozent in den Gymnasien und Realschulen. Wenn zwei Drittel japanischer Schüler also solchermaßen getrimmt werden, dann kann man das als Symptom großer Lernbereitschaft werten, man kann darin aber auch eine Bankrotterklärung für das Schulsystem sehen.

Mit umgerechnet 50.000 EURO schlägt für japanische Familien die Ausbildung eines Kindes vom Kindergarten bis zur Universität zu Buche. Die Aufnahme in einen privaten Kindergarten kostet bis 2.000 EURO mit laufenden Monatskosten ca. 500 EURO; für den Besuch einer privaten Oberschule werden monatlich bis 3.000 EURO Schulgeld und für die Aufnahme in einer privaten Universität bis 25.000 EURO und Jahresgebühren bis 20.000 EURO bezahlt.

Die Japaner erreichen ihre Spitzenpositionen – wie Singapur und Korea – mit höchsten Klassenstärken. Das erklärt, warum Japan mit vier Prozent unter allen OECD-Ländern das Schlußlicht beim Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt ist. (In Deutschland sind es rund 6 Prozent.) Während in Deutschland nur drei Prozent der Klassen mehr als 30 Schüler haben, sind dies in Singapur 90 Prozent, in Korea 97 und in Japan 96. Kaum jemand wird dieses Faktum, das zugleich Ausdruck eines eher kollektivistischen Menschenbildes ist, auf deutsche Verhältnisse übertragen wollen. Schon deswegen müßte die Japan-Euphorie begrenzt sein, sonst könnten deutsche Finanzminister

japanische Verhältnisse konstruieren oder gar dem Votum des Bildungsrates Japans folgen wollen, der kürzlich die „Juku“ als berechtigten Bestandteil des Bildungssystems wertete.

Im übrigen darf man vermuten, daß die Japaner schon auch mal nachhelfen, wenn es darum geht, gut abzuschneiden. Jedenfalls liegen Insiderberichte vor, die sich kritisch mit dem TIMSS-Abschneiden der Asiaten sowie dessen Zustandekommen auseinandersetzen. In der „hamburger lehrerzeitung“ (hlz, 7/1997) stellt Koji Suda, japanischer Mathematiklehrer an der Japanischen Schule in Hamburg, Vermutungen an: „Ich vermute aber, die Organisatoren in meinem Land haben die 50 Klassen extra ausgewählt, damit sie einen guten Eindruck machen ... Schwindeln ist nicht der richtige Ausdruck ... Es ist fast wie ein Theaterstück, alles wird genau einstudiert. ... Sie wollen eben einen schönen, guten Unterricht zeigen.“ Ein deutscher Lehrer, der acht Jahre in Korea als Berater in der Lehrerbildung tätig war, erklärt die guten Ergebnisse Japans und Koreas damit, daß „mehr genormtes, abfragbares Grundwissen lehrerzentriert vermittelt wird, die Behörden leistungsstarke Schulen für allgemeine Vergleichstests aussuchen, die Schulen starke Klassen für die Tests bestimmen....“ („hlz“ 8-9/1997).

All diese Fakten und Stimmen müssen im Vergleich Deutschlands mit Japan zur Kenntnis genommen werden. Wenn man über die Übertragbarkeit japanischer Schulbildung nachdenkt, dann sollten aber auch folgende Aussage aus TIMSS II Beachtung finden: „Im japanischen System hat Anstrengung eine ungleich höhere Bedeutung.“ Vielleicht hat es aber schlicht und einfach damit zu tun, daß im Land der millionenfachen Produktion desselben der Taschenrechner in der Schule verboten ist. Sodann findet am Ende der japanischen Sekundarstufe I („chugakko“) eine Zentralprüfung in fünf Fächern statt. „Diese Prüfung wirkt auf das Lernverhalten in der Sekundarstufe I regulierend zurück“ (TIMSS). Man

sollte dies in Deutschland bedenken und endlich eine zentrale Abitur- und Mittlere-Reife-Prüfung einführen.

PISA und die Deutschen

PISA und Co. haben zumindest in Deutschland auch mit Tiefenpsychologie zu tun. Schließlich sind die Reaktionen der Deutschen auf PISA und auf das für die Deutschen wenig schmeichelhafte Ergebnis tiefenpsychologisch hochinteressant. Während andere Länder mit schwächeren PISA-Daten weniger deprimiert nachgrübeln und PISA als das sehen, was sie ist, nämlich eine Statistik, könnte Sigmund Freud am Umgang der Deutschen mit ihrem PISA-Ergebnis nahezu sein ganzes Theoriegebäude verifizieren. Da ist zum einen der Hang der Deutschen, sich selbst zu verleugnen, und ihr Hang zur Projektion, diesmal ins Internationale: Die anderen, ja die machen alles viel besser. Und da ist zum zweiten der Hang der Deutschen zur Autoaggression, zumindest zur Selbstbezeichnung. In TIMSS und PISA waren wir mittelmäßig, Deutsche aber wollen die Besten und Stärksten oder eben die Schlechtesten und Hintersten sein. Bei PISA kann man sich letzteres hinrechnen. Platz 20 oder 21 unter 32, das reicht zur marternden Selbstverteufelung.

Aber auch innerhalb dieser unserer „erwachsenen“ Spaß- und Freizeitgesellschaft wird projiziert, nämlich die eigene seichte Bequemlichkeit in die Heranwachsenden hinein. Damit kann man sich selbst freisprechen und nun den Nachwuchs kritisieren, weil dieser ja in Sachen Lesen, Rechnen und Naturwissenschaften zu schwach auf der Brust sei. Man könnte aber auch folgern: Jede Gesellschaft hat die Schule, die sie verdient.

Ansonsten gilt ganz besonders: Das typisch deutsche Schlechtre-den ist Teil des deutschen Bildungsdilemmas. In Finnland dagegen gehört es nicht zum guten Ton, über Schule und Lehrerschaft

dumm daherzureden. Schule und Lehrerschaft genießen dort einen sehr guten Ruf. Auch das ist Teil des finnischen Erfolges.

Was müssen wir (wieder) lernen?

Folgerungen aus PISA und IGLU

Heike Schmoll

Das Beispiel Finnland: Die bildungspolitischen Strategien im Land der PISA-Sieger

„Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“, sagt Jukka Sarjala, damals Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen in Helsinki. Treffender ließe sich die Bildungsphilosophie des PISA-Siegers Finnland kaum charakterisieren. Finnland ist fast so groß wie Deutschland, aber es hat nur fünf Millionen Einwohner. Jeder Schüler wird gefördert, bis er zumindest einen mittleren Leistungsstand erreicht. Nur so lassen sich hohe Leistungen beim Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften bei äußerst geringen Leistungsdifferenzen erklären, wie sie die PISA-Studie ergeben hatte. Alle Schulen sind mit einem Fördersystem ausgestattet, das deutsche Lehrer vor Neid erblassen ließe. Neben einem Kurator, der sich im Auftrag der Kommunen um soziale Belange kümmert, stehen Schulpsychologen, Speziallehrer mit einer sonderpädagogischen Ausbildung, Sprachtherapeuten, Arzt und Krankenschwester sowie Schulassistenten zur Verfügung und entlasten die Lehrer von all den zeitraubenden Aufgaben, die sie an der Konzentration auf den Unterricht hindern. Wie viele Speziallehrer vorhanden sind, hängt von der finanziellen Lage der Kommune ab, die Schulträger ist und die Lehrer einstellt und entläßt, die keinen Beamtenstatus haben. In armen Gemeinden kommt es durchaus vor, daß das gesamte Lehrerkollegium im Sommer rechtswidrigerweise für eine kurze Zeit entlassen wird.

Über 17 Prozent der finnischen Schüler kommen in den Genuß einer Spezialförderung in kleinen Gruppen. Jedes Kind erhält für den Spezialunterricht einen eigenen Lehrplan, der mit den Eltern und Schülern besprochen, manchmal sogar durch einen Vertrag besiegelt wird. Der Spezialunterricht kann auch gegen ihren Willen gegeben werden. Oft danken sie später dem Schulleiter, weil ihr Kind nach der frühen Förderung ohne Schwierigkeiten in der Mittelstufe folgen kann. In den ersten Klassenstufen gibt es in Finnland fast nur verbale Bewertungen, spätestens in der sechsten Klasse jedoch Ziffernoten. Die Noten verlieren an Gewicht, wenn ein so subtiles Fördersystem aufrechterhalten wird wie an jeder finnischen Zwergschule (dann sind Spezialkräfte oft für mehrere Schulen zuständig).

Es handelt sich also um eine gestufte Integration, die sich nach den Bedürfnissen des Schülers richtet – das gilt insbesondere für lernschwache oder leicht behinderte Kinder, die nur im Notfall auf eine der wenigen Sonderschulen geschickt werden. Neun Jahre lang hat in Finnland kein Lehrer die Möglichkeit, schwächere Schüler an die nächstniedrigere Schule abzuschieben. Wer allerdings glaubt, die deutsche Bildungsmisere mit einem allgemeinen Gesamtschulsystem lösen zu können, hat nur einen oberflächlichen Blick nach Nordeuropa geworfen. Denn die finnischen Einheitsschulen sind mit deutschen Gesamtschulen nicht vergleichbar. Das hat mehrere Gründe: Zum einen ist die Gesamtschule in Deutschland zu einer Art Restschule geworden. Das zeigt sich vor allem in Nordrhein-Westfalen und Hessen, wo sowohl dreigliedrige Schulformen als auch Gesamtschulen nebeneinander existieren. Zum andern ist die finnische Einheitsschule so binnendifferenziert, daß sie nicht mit Gesamtschulen vergleichbar ist. Die Klassen 1 bis 6 bilden die Grundstufe, die Klassen 7 bis 9 die Mittelstufe, darüber gibt es die jahrgangslose Oberstufe mit Kursystem. Da Schulpflicht in Finnland nicht mit Anwesenheitspflicht gleichzusetzen ist, können auch Kurse belegt werden, die

nicht besucht, aber geprüft werden. Jeder Schüler kann seinen Stoff lernen, wo er will.

Am Ende der Oberstufe steht ein Zentralabitur, das von einer unabhängigen Kommission abgenommen wird. Das Zentralabitur sorgt für vergleichbare Standards bei der sonstigen Autonomie der Schulen selbst in der Lehrplangestaltung. Dennoch zählt die Oberstufe zu den Schwachpunkten des Systems. Jedenfalls halten die Universitäten die Kursbelegung für allzu beliebig und zu wenig kontinuierlich. Insgesamt handelt es sich beim Abitur um vier schriftliche Prüfungen, eine in der Muttersprache, eine in der zweiten Landessprache, in einer Fremdsprache sowie Mathematik oder Realien (Geschichte, Naturwissenschaften, Religion). Mündliche Prüfungen gibt es nur fakultativ, was finnischen Schülern entgegenkommen dürfte. Sie schweigen meist und reden genau wie die Erwachsenen nur dann, wenn sie etwas zu sagen haben. Finnische Lehrer werden kaum einen Schüler aufrufen, der sich nicht freiwillig meldet. Sie halten es für falsch, einen Schüler vor den anderen zu blamieren. Positive Bestärkung und Ermunterung stehen im Vordergrund, nicht die wertende Suche nach Fehlern und Schwächen. Vielleicht liegt es daran, daß finnische Schüler, die eine Zeitlang in Deutschland waren, die dortigen Lehrer als so viel strenger und unnahbarer empfinden. Das finnische „Du“ zwischen Lehrer und Schüler jedenfalls wird es kaum machen. Die Schweden, so meint man im Bildungsministerium, hätten die positive Bestärkung übertrieben, es müßten auch klare Grenzen gesetzt werden.

Daß nur fünf Prozent der Abiturienten die höchste Notenstufe erreichen dürfen, steht von vornherein fest, auch die übrigen Zensurverteilungen sind vorgegeben. Wer studieren will, muß den Numerus clausus des gewünschten Faches erfüllen und außerdem eine Eignungsprüfung der aufnehmenden Universität bestehen. Mit dem Abitur ist nicht etwa ein Rechtsanspruch auf einen Stu-

dienplatz verbunden, die Universitäten haben eigene Aufnahmeprüfungen eingerichtet. Die Finnen wissen, wo das Gleichheitsprinzip seine Grenzen hat. Jeder Einwohner muß Finnisch und Schwedisch lernen und bekommt dafür auch ein Sprachzertifikat. Die Ausländer, die in Finnland leben (es sind weniger als zwei Prozent), sollen ebenfalls beide Landessprachen lernen, haben aber auch ein Anrecht auf ein bis zwei Unterrichtsstunden in ihrer Muttersprache. Albanisch, Somalisch, Russisch werden am häufigsten gebraucht. An manchen Schulen werden bis zu elf Fremdsprachen angeboten – Schwedisch, Estnisch, Russisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Japanisch, Italienisch, Spanisch, nur selten dagegen Latein (die humanistische Bildung fällt in Finnland aus).

Seit 1996 gibt es einen verpflichtenden Vorschulunterricht für alle sechsjährigen Kinder, der gezielt auf die erste Klasse vorbereitet. Die Erzieherinnen haben dieselbe akademische Ausbildung wie Grundschullehrer. Alle Kinder, die Mitte August eingeschult wurden, können bis Weihnachten fließend lesen. In den ersten beiden Grundschulklassen werden sieben Stunden Finnisch erteilt. Es erfüllt die Kinder mit Stolz, wenn sie im finnischen Fernsehen, wo viele englische, deutsche und französische Filme in der Originalsprache gesendet werden, die finnischen Untertitel lesen können. Das verständige Fernsehschauen möglichst schnell zu lernen, motiviert finnische Kinder enorm.

Lehrer genießen in Finnland hohes Ansehen, werden allerdings schlecht bezahlt. Grundschullehrer verdienen kaum mehr als 1700 Euro brutto, Mittelschullehrer 2000 bis 3000 Euro und Gymnasiallehrer ebenfalls. Sie haben jedoch die Möglichkeit, ihr Gehalt durch zusätzliche Stunden aufzustocken. Aber kein Politiker käme je auf den Gedanken, Lehrer öffentlich zu beschimpfen, zumal sich die besten Abiturienten oft für das Lehramt entscheiden. Häufig bewerben sich neun Abiturienten für einen Lehramtsstudienplatz.

Das Lesen wird schon in der Grundschule energisch trainiert. Die finnische Lesekultur stellt in den Schatten, was das Volk der Dichter und Denker – zumindest bis zur PISA-Studie – für sich in Anspruch nehmen zu können meinte. Noch in das letzte Dorf Lapplands kommen fahrende Bibliotheken in Bussen, der Fernunterricht über Computer wird immer häufiger, von Anfang an wird das Vorstellen von Büchern im Unterricht geübt. Die Schulbücher sind auf dem neuesten Stand, weil es keine Genehmigungspflicht gibt. Sie werden wie jeder Bleistift und jedes Heft von der Gemeinde gekauft. Das Zentralamt für Unterrichtswesen, das gerade neue Lehrpläne konzipiert, lädt die Verlage zu den Sitzungen der Lehrplankommissionen ein.

Schon in der dritten Grundschulklasse beginnt die erste Pflichtfremdsprache. Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Schwedisch stehen zur Wahl. In der fünften Klasse beginnt die Wahlsprache (jede beliebige), in der siebten Klasse die zweite Pflichtfremdsprache (Englisch oder Schwedisch). Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich am Alltagsgebrauch. Ein finnischer Schüler wird sicher nie ein Goethe-Gedicht zu Gesicht bekommen, sondern sein Abitur über einen Zeitungsartikel schreiben. Ähnliches gilt für die anderen Fremdsprachen, die Hörverstehen in den Vordergrund stellen, schriftlich eher weniger beherrscht werden.

Problemlösungsstrategien stehen im finnischen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht im Vordergrund. „Deutsche Mathematikaufgaben könnten wir hier gar nicht verwenden, sie sind zu altmodisch“, sagt einer der Fachlehrer, der im engen Kontakt mit einem deutschen Kollegen in Kassel steht. Gefordert wird in beiden Fächern viel: Hausaufgaben sind Pflicht, Selbständigkeit ist eine Selbstverständlichkeit. Das Schulgesetz gibt Lehrern die Möglichkeit, Schüler ohne Hausaufgaben nach dem Unterricht in der Schule zu behalten, bis sie die Aufgaben gemacht haben. Or-

ganisatorisch ist das unproblematisch, denn in allen finnischen Schulen ist eine Kantine zum Mittagessen vorhanden.

Meist erklärt der Fachlehrer im Mathematikunterricht nur ein Beispiel, die Übertragung muß dann sofort von den Schülern geleistet werden. „Die Schüler sollen selbst herausfinden, wie das funktioniert“, sagt eine Lehrerin. In der neunten Klasse wird der Unterricht in Mathematik zusätzlich in zwei Gruppen geteilt, um die Schüler, die nach der Mittelstufe in die Oberstufe wechseln wollen, optimal vorzubereiten. Es ist deshalb kein Wunder, daß sich weit mehr als die Hälfte der Oberschüler für eine Schwerpunktbildung in Mathematik und Naturwissenschaften entscheidet.

Die Abiturientenrate liegt in Finnland bei fast 60 Prozent eines Jahrgangs, von ihnen studieren jedoch nur 30 Prozent an einer Universität. Die anderen setzen ihre Ausbildung an einer Fachhochschule fort (auch Erzieherinnen im Kindergarten haben in Finnland eine akademische Ausbildung). Finnlands hohe Abiturientenrate ist nur durch die unterschiedlichen Anforderungen der Oberstufen (Lukio) erklärbar. Nach der neunten Klasse reichen alle Schüler eine Liste mit einer Rangfolge der Oberstufenschulen ein, die sie besuchen möchten. Die Elite-Lukio SYK in Helsinki kann sich erlauben, nur die besten zu nehmen. Durch verschiedene Profilbildungen (naturwissenschaftlich, sprachlich, musisch, sportlich) wetteifern die Oberstufen miteinander. Wer nur einen mäßigen Abschluß in der Mittelstufe erreicht, muß mit der Oberstufe vorliebnehmen, die ihn überhaupt nimmt.

Der Unterricht ist fast durchgehend ein lehrergeleiteter Unterricht, nur in der Oberstufe wird zuweilen Gruppenarbeit eingesetzt. Methodisch sind finnische Lehrer ihren deutschen Kollegen sicher nicht überlegen. Aber – und das ist ein Schlüssel zum Erfolg – die Öffentlichkeit hat hohe Erwartungen an sie und schätzt ihre Arbeit.

Das Beispiel Finnlands zeigt, dass sich gezielte Förderung und Leistungsansprüche nicht ausschließen, sondern einander bedingen. Dass die Skandinavier dazu Einheitsschulen etabliert haben, hat weniger ideologische als pragmatische Gründe: Daher warnte auch der vormalige Generaldirektor des nationalen Erziehungsministeriums, Jukka Sarjala, immer wieder davor, ein erfolgreiches Schulwesen in einem Land mit einer völlig anderen Bevölkerungsdichte einfach zu übernehmen. In Finnland haben nur 3 Prozent der landesüblichen Einheitsschulen mehr als 500 Schüler, wohingegen 40 Prozent weniger als 50 Schüler zählen. Die finnische Einheitsschule entspricht deshalb nicht nur dem verfassungsrechtlich festgeschriebenen Grundsatz zur Chancengleichheit, sondern ist angesichts der Bevölkerungsdichte eine politische Notwendigkeit, um die Kluft zwischen stärker besiedelten und nahezu menschenleeren Gegenden auszugleichen; das gilt auch für die anderen skandinavischen Länder.

Was machen die PISA-Siegerländer anders als Deutschland?

Seit einer umfassenden Schulreform stehen in den erfolgreichen PISA-Ländern nicht die Lernprozesse im Vordergrund, sondern die Lernergebnisse. Dies zeigt sich besonders beim Testsieger Finnland, der es bisher den Schulen überlassen hat, sich über die Einzelheiten ihrer Lehrpläne zu einigen und nur die Bildungsziele zentral festlegt. Zumindest über diese Ziele muß es Konsens geben, doch davon ist die deutsche Diskussion weit entfernt. Als Extrembeispiel für ein ergebnisorientiertes Schulsystem nennt die OECD das nicht am PISA-Vergleich beteiligte Singapur. Dort werden Schülerleistung und sozialer Hintergrund jedes Schülers erfaßt und dann eine Aussage getroffen über die Ziele, die an der Schule erreicht werden müßten. Bleibt sie unterhalb des festgelegten Ziels, wird ein Schulentwicklungsplan zum Ausgleich der De-

fizite vorgegeben. Bessert sich der Zustand während der kommenden fünf Jahre nicht, wird die Schule geschlossen. Hätte sich Singapur an PISA beteiligt, wären die OECD-Staaten noch bei weitem übertroffen worden. Kennzeichnend für die erfolgreichen Teilnehmerstaaten ist auch ein positives Schulklima. Deutschland und Italien sind die beiden Länder, die den einzelnen Schulen am wenigsten Eigenständigkeit gewähren. Von den PISA-Siegern darauf zu schließen, daß die Gesamtschule die wirksamere Schulform sei, verbietet sich jedoch. Entscheidend ist die Integration von Bildungswegen, die das Lernen in den Vordergrund stellen wie die finnische, schwedische Einheitsschule. Die bei PISA erfolgreichste Provinz in Kanada indessen verfügt auch über ein mehrgliedriges Schulsystem.

Auch das gegliederte Schulsystem in Deutschland könnte leistungsfähiger sein, wenn die Schüler sich nach ihrem Leistungsniveau und nicht nach ihrem sozialen Hintergrund auf die verschiedenen Schularten verteilen. Nachteilig wirkt sich das dreigliedrige Schulsystem dann aus, wenn sich keine Schulart dafür verantwortlich fühlt, die Leistungsdefizite ihrer Schüler selbst auszugleichen, sondern schwache Schüler immer an die nächst niedrigere Schulform abschieben kann. Und es werden nicht nur die Schüler an die jeweils tiefere Institution abgeschoben, sondern auch die Verantwortung. Auffallend große Bedeutung messen die erfolgreichen PISA-Länder der Vorschulerziehung und den Grundschulen bei. Die Integration ausländischer Kinder (in Schweden, Frankreich und in Norwegen) wird in der Vorschule geleistet, so daß vor allem die Grundfertigkeit Lesen in der ersten Schulklasse schnell gelernt wird. Während finnische Erstklässler nach vier Monaten lesen können, gibt es selbst in Baden-Württemberg Grundschulen, die am Ende der zweiten Klasse große Buchstabenfeste feiern, weil dann endlich das Alphabet durchgenommen ist und gelesen werden sollte.

Neun Jahre alte Schüler werden in Deutschland 752 Stunden im Jahr unterrichtet, der OECD-Durchschnitt liegt bei 834 Stunden. Australien und Neuseeland liegen bei 986 und 985 Unterrichtsstunden jährlich und haben erheblich bessere Ergebnisse aufzuweisen. Entsprechend höher sind auch die Kosten für den Primarbereich in den Ländern mit guten Ergebnissen. 1998 hat Deutschland für einen Grundschüler 3531 amerikanische Dollar im Jahr ausgegeben, Finnland hingegen 4641 Dollar, Japan sogar 5075 und Schweden 5579 Dollar, im OECD-Durchschnitt sind es 3940 Dollar pro Schüler und Jahr. Dafür liegt Deutschland bei den Bildungsausgaben für den Sekundarbereich II mit 9519 Dollar pro Jahr und Schüler weit über dem Ländermittel von 5916 Dollar.

Von den erfolgreichen PISA-Ländern des internationalen Vergleichs ist aber vor allem zu lernen, daß nicht allein die Qualität des Unterrichts, sondern auch das allgemeine Lernklima sowie der Stellenwert, den Bildung in der Gesellschaft genießt, entscheidend sind. Leistungsfähige Schüler brauchen verstehende Eltern mit echtem Interesse an ihrem Schulalltag.

Deutsche Strategien: Bildungszentralismus als Ausweg?

Es war den Kultusministern nicht zu verdenken, daß sie vom Vorschlag der SPD Bundestagsfraktion nichts hielten, regelmäßig einen gemeinsamen Bildungsbericht zu veröffentlichen. Mit Recht befürchten sie, das Bundesbildungsministerium könnte sich unter der Leitung von Edelgard Bulmahn (SPD) zu einem Superministerium entwickeln, das den Ländern zunehmend ihre Zuständigkeit für die Schulpolitik entzieht – und sei es nur durch einen nationalen Bildungsbericht. Genausowenig war einzusehen, warum es einen Sachverständigenrat für Bildung geben soll. Deshalb hat die KMK einen eigenen Bildungsbericht beschlossen, der im Herbst 2003 erstmals vorgelegt wurde.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hatte sich mit ihrer sogenannten Öffnungsklausel schon vor einigen Jahren anders entschieden. Anstelle einer Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, nach dem in der KMK geltenden Einstimmigkeitsprinzip, sollten Vielfalt und Wettbewerb unter den Ländern zugelassen werden. Ohne Öffnungsklausel hätte Baden-Württemberg nicht sein fünftes Abiturprüfungsfach einführen dürfen, überall wäre das Mittelmaß eingezogen.

Über Lern- und Bildungsziele jedoch herrscht zu wenig Einigkeit. Das gilt nicht nur für die Länder selbst, sondern auch und vor allem für die KMK. Wenn die nordrhein-westfälische Bildungsministerin von Qualität und Vergleichbarkeit spricht, meint sie mit Sicherheit etwas anderes als ihre baden-württembergische Kollegin.

Solche Unstimmigkeiten durch Berliner Bildungszentralismus zu beseitigen, dürfte keinen Erfolg haben. Vielmehr zeigen die Staaten, die im internationalen Vergleich die besten Ergebnisse vorweisen können, daß es erfolgversprechender ist, den einzelnen Schulen und kommunalen Trägern größtmögliche Freiheit zu gewähren. Das gelingt freilich nur dann, wenn die Lernziele klar definiert sind und regelmäßig überprüft werden. Wie wichtig eine unabhängige Evaluation ist, haben die Skandinavier auch verstanden: Helsinki will ein eigenes Evaluationsministerium gründen, um gar nicht erst den Verdacht aufkommen zu lassen, daß genau diejenigen, die Bildungsziele festlegen, auch die Lernergebnisse überprüfen.

Ganztagsschule kein Allheilmittel

Die Ganztagsschule soll alle PISA-Probleme lösen, die Leistungen verbessern und vor allem das soziale Bildungsgefälle schmälern. Das ist zumindest die Vorstellung der Bundesbildungsminis-

terin. Doch der Traum von einer Ganztagsschule mit Gesamt-schulcharakter zur Entkoppelung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung dürfte nach einer neuen Studie des Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF) vorläufig ausgeträumt sein.

Auch wenn die Wissenschaftler eine fehlende empirische Forschung über die Auswirkungen von Ganztagsschulen sowie die Verwirrung durch unterschiedliche Ganztagsschulmodelle beklagen, läßt sich aus bisherigen Studien zumindest folgern, daß sich bei einer ganztägigen Schulorganisation in der Regel keine Auswirkungen auf das Leistungsniveau feststellen lassen, sondern eine Nivellierung: Für lernschwache Schüler könnte die Ganztags-schule mehr Unterstützung bereithalten, für lernstarke Schüler aus bessergestellten Familien hingegen wirkt sich die Ganztagsschule negativ aus, weil die elterliche Unterstützung am Nachmittag wegfällt. Die begabten Schüler kommen in ganztägigen Konzepten offenkundig zu kurz. Dafür sprechen auch Beobachtungen aus Finnland, das die schwachen Schüler zwar in vorbildlicher Weise fördert, die Starken aber zu wenig fordert, als daß sich im dortigen Einheitsschulsystem tatsächlich Leistungseliten bilden könnten. Ob die Ganztagsschule sich positiv auf die Leistungen auswirken kann, steht und fällt mit der Qualität der Förderung für schwache und starke Schüler. Mit um so größerer Entschiedenheit stellen die Forscher anhand von Studien fest, daß die Kombination von Gesamt- und Ganztagsschule zu einer „Nivellierung der durchschnittlichen Schülerleistung auf niedrigem Niveau“ führt. Ob auch diese Nivellierung auf Kosten der ohnehin schmalen Leistungsspitze geschieht, bleibt zu vermuten, ist aber nicht zu belegen.

Insgesamt scheint die stärkere Betonung sozialpädagogischer Elemente dazu zu führen, daß die Leistungen in den Augen aller Beteiligten an Bedeutung verlieren. Während die ganztägige Or-

ganisation sich in kooperativen Gesamtschulen und Gymnasien auf das Sozialverhalten praktisch nicht auswirkt, scheinen sich die Umgangsformen in anderen Schularten tatsächlich zu verbessern. Wichtig für den in allen Bundesländern geplanten Ausbau des Ganztagsschulsystems ist die Feststellung, daß eine ganztägige Organisation nur dann sinnvoll ist, wenn sie zu qualitativen Verbesserungen im gesamten Erziehungs- und Bildungsalltag führt. Das belegt die Vermutung, daß sich die deutschen Versäumnisse in der Schule auch in der bisher üblichen Halbtagschule aufholen ließen und die Ganztagschule etabliert wird, um erwerbstätigen Müttern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen. Dieses Bedürfnis ließe sich jedoch auch an Halbtagschulen mit nachmittäglichen Betreuungsangeboten und Hausaufgabenhilfe erfüllen. Konstitutiv für eine echte Ganztagschule, so bekräftigen die Forscher, ist ein durchgehendes und strukturiertes Angebot an mindestens vier Wochentagen über jeweils mindestens sieben Zeitstunden. Die Aktivitäten am Vor- und Nachmittag müßten in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen, erweiterte Lernangebote wie individuelle Förderung müßten in die Konzeption eingebunden und die Freizeitgestaltung müsse als pädagogische Aufgabe enthalten sein. Außerdem brauche die Ganztagschule eine entsprechende personelle, räumliche und materielle Ausstattung sowie eine Mittagsversorgung. Grundsätzlich seien zwei Ganztagschulmodelle zu unterscheiden, die gebundene Ganztagschule mit Pflichtunterricht am Vor- und Nachmittag sowie die offene Ganztagschule. In der offenen Ganztagschule findet der verbindliche Unterricht vormittags statt, das Nachmittagsangebot ist freiwillig.

Einer echten Ganztagschule entsprach die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland übliche Schule, die bis zu 40 volle Zeitstunden umfaßte. Hinzu kamen tägliche Hausaufgabenzeiten zwischen drei und fünf Stunden. Wer darüber am meisten klagte, waren nicht Lehrer, sondern Ärzte, die eine Überlastung der Kin-

der befürchteten. Im Zuge der Industrialisierung waren gleichzeitig die Schulwege der Kinder aus ländlichem Raum gewachsen, so daß die Wochenstundenzahl 1892 erheblich reduziert und 1911 die 45 Minuten umfassende Unterrichtsstunde sowie die Halbtagschule eingeführt wurden. Der Vergleich mit anderen Ländern, die beim Ganztagschulsystem blieben, zeigt, daß es so gut wie keine empirische Forschung zur Qualität und Wirkung unterschiedlicher organisatorischer und didaktischer Ganztagsmodelle gibt. Vielmehr scheint es sich um die Beibehaltung von Gewohnheiten und Traditionen zu handeln. Wenn die Forscher am Ende ihrer Studie deshalb zu der Schlußfolgerung gelangen, daß die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler als weitgehend ungeklärt gelten muß, gibt es erst recht keine Gründe mehr, anzunehmen, diese Schulform sei dazu geeignet, die Defizite zu heilen.

Bildungsstandards sollen Qualität sichern

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ist von nationalen Bildungsstandards die Rede. Bildungsstandards sollen verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule formulieren. Sie benennen die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit und legen die erwünschten Lernergebnisse der Schüler fest. Sie legen die Fertigkeiten fest, die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Bildungsstandards bilden bei der Qualitätssicherung gewissermaßen das Gelenkstück schulischer Arbeit. Die angestrebten Bildungsziele und die tatsächlich erreichten Lernergebnisse werden auch in den nächsten Jahren den Kern der Qualitätsdebatte ausmachen. Denn die PISA-Studie hat gezeigt, daß die Leistungen der deutschen Schüler so stark wie in keinem anderen Teilnehmerstaat variieren, was von den Bildungsforschern mit fehlenden Mindeststandards in Verbindung gebracht wird. Doch nicht nur das Leis-

tungsniveau, sondern auch die Benotungsmaßstäbe unterscheiden sich deutlich, so daß das Gleichheitsgebot im Sinne des Grundgesetzes längst nicht mehr gewahrt ist. Die Ergebnisse der besten Teilnehmerstaaten zeigen, daß eine systematische Qualitätssicherung insgesamt zu wesentlich höheren Lernergebnissen führt. Die Frage der Schulform ist demgegenüber zweitrangig. Bildungsstandards, so fordern die Fachleute, müßten eine klare, verständliche Orientierung vermitteln und darin auch gängigen Lehrplänen und Richtlinien überlegen sein. Sie sollten nicht nur für Schüler erreichbare Ziele umfassen, sondern es dem Lehrer auch ermöglichen, diese Ziele in angemessene Unterrichtsaktivitäten zu übersetzen. Solche Standards hat es in Deutschland bisher nicht gegeben.

Bildungsstandards können jedoch nur dann Vergleichbarkeit sichern und die von der Verfassung geforderte Vergleichbarkeit der Lebensverhältnisse zumindest annähernd ermöglichen, wenn sie in unabhängigen, länderübergreifenden Vergleichsarbeiten überprüft werden. Dagegen hatten selbst Länder Bedenken, die sich ihrer Schulleistungen nicht schämen müssen. Doch inzwischen sind die länderübergreifenden Vergleiche beschlossen – ob Bildungsministerin Bulmahn (SPD) sie nun wahrhaben will oder nicht. Sie ignoriert die Beschlüsse der KMK eisern und will eigene „nationale Bildungsstandards“, eine Agentur zu deren Überprüfung, einen Bildungsbericht und einen Sachverständigenrat einrichten. In all diesen Fragen wäre der Bund auf enge Zusammenarbeit mit den Ländern angewiesen, in deren alleiniger Zuständigkeit die Schulpolitik liegt. Keine Bundesregierung hat sich jemals so in die ureigensten Aufgaben der Länder eingemischt und so direkt in eine Schulstrukturdebatte eingegriffen wie die jetzige Berliner Koalition. Schließlich war es die Bildungsministerin, die eine Regelschule von acht bis neun Jahren vorschlug und das gegliederte Schulsystem abschaffen will. Frau Bulmahn macht sich die klamme Finanzsituation der Länder zunutze und

lockt erst mit 4 Milliarden Euro für Ganztagsangebote, dann mit 2,5 Millionen Euro für eine Agentur zur Überprüfung der Bildungsstandards. Die Nagelprobe für die KMK wird daher darin bestehen, in den kommenden Monaten eine unabhängige Agentur zu gründen, die die Erfüllung der Bildungsstandards überprüft.

Die Kultusministerkonferenz hat sich bis zum Jahr 2004 vorgenommen, Standards für Deutsch und Mathematik für die Grundschule zu entwickeln. Außerdem sollen die Standards in Deutsch, Mathematik und in einer Fremdsprache für den Hauptschulabschluß fertig sein. Auch die Standards für den mittleren Schulabschluß sollen neu festgelegt, die einheitlichen Prüfungsanforderungen für verschiedene Abiturfächer überarbeitet werden. Die Erarbeitung national einheitlicher Standards und Leistungskriterien ist im föderalen System der Bundesrepublik ein drastischer Einschnitt. Bisher gibt es keine einschlägigen Erfahrungen damit. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Initiative auf die Ergebnisse der nächsten PISA-Untersuchungen auswirken wird. Jedenfalls werden sich die Bildungsstandards zur Meßlatte dafür entwickeln, ob die KMK sowohl in ihren Beschlüssen als auch in ihrer Arbeitsweise einen revolutionären Sprung gemacht hat. Die Voraussetzungen dafür sind besser denn je, denn sowohl die Schul- als auch die Hochschuldiskussion haben sich in bemerkenswerter Weise entideologisiert. Das ist insofern um so erstaunlicher, als sich gerade die Schulpolitik in den vergangenen Jahren als wahlentscheidender Faktor gezeigt hat.

Woran es fehlt

Die Defizite bei deutschen Schülern im Lesen, in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung lassen sich auf eine Grundschwäche zurückführen: es fehlt den Schülern am verstehenden Lernen. Sie spulen angelernte Techniken und Erkenntnisse geradezu unbeteiligt und mechanisch ab, aber es fehlt ihnen das

Interesse, das in seiner lateinischen Grundbedeutung das „Dazwischensein“, also die Beteiligung, meint. Deutschen Schülern geht offenbar jegliche hermeneutische Fähigkeit ab. Sie können das Gelesene nicht mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzen. Die Gründe dafür sind komplex, sie wurzeln jedoch alle in der ausgeprägten Leseschwäche, dem geistigen Analphabetentum, das Texte zwar buchstabiert, sie aber nicht kritisch bewerten und reflektieren und angelesene Kenntnisse deshalb auch nicht anwenden kann. Mangelnde Lesekompetenz hat nicht nur kulturelle, sondern auch politische Folgen. Sie führt zu einem zu traditionsvergessenen Staatsbürgern, die weder mit antiken noch biblischen Texten etwas anfangen können, weil sie beziehungslos bleiben, zum anderen zu unkritischen, manipulierbaren Bewohnern. PISA hat literarische Texte, aber auch Gebrauchstexte getestet, die im täglichen Leben eine Rolle spielen. Vor allem die Jungen scheinen noch weniger in der Lage als Mädchen, mit Texten jeder Art kritisch umzugehen. Diese Differenzierung ergibt sich jedoch erst nach der Grundschulzeit, der genaue Zeitpunkt konnte bisher nicht geklärt werden.

Das Lesen ist in weit höherem Maße als mathematische und naturwissenschaftliche Grundkenntnisse abhängig von stützenden sozialen Kontexten, also vor allem vom Elternhaus oder von anderen Vorbildern, welche die Lust am Lesen wecken. Die Schlüssel-funktion des Lesens geht so weit, daß gute Leser von nahezu jedem Lerntraining profitieren, während schlechte Leser mehr Instruktionen benötigen und in besonderem Maß von der Überwachung ihres Lernens profitieren. Es ist deshalb kein Zufall, daß das deutsche Wissenschaftlerkonsortium zur PISA-Studie, unter Leitung des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die Mädchen, die insgesamt erheblich besser und kritischer lesen, auch als die besseren Lernstrategen identifiziert hat. Ob eine gezielte Leseförderung gelingt, hängt wesentlich davon ab, ob Lehrer die Schwächen und den jeweiligen Leistungsstand jedes Schü-

lers diagnostizieren können. Eine Befragung der Hauptschullehrer durch die Wissenschaftler hat jedoch ergeben, daß nur 11 Prozent der schwächsten Schüler durch ihre Lehrer erkannt werden. Die übrigen Schwachen werden auf jegliche Förderung verzichten müssen, weil ihr Defizit nicht wahrgenommen wurde. Nur so erklärt sich auch der enorme, im Vergleich zum OECD-Mittel fast doppelt so hohe Anteil unterdurchschnittlich lesender Schüler in Deutschland. Vor allem muß das Lesen viel früher gefördert werden. Wachsen kann eine Lesekultur nur in einer anregenden Leseumwelt. Nur dann können Kinder und Jugendliche erleben, daß Lesen für die eigene Entwicklung lohnend und sozial von Bedeutung ist, sich in der Auswahl der Lesestoffe auswirkt und dann auch genußvoll sein kann. Zu den schwierigsten Aufgaben wird die Förderung von Kindern aus Migrationsfamilien und anrengungsarmen, lesefernen Elternhäusern zählen. Anderen Staaten mit ähnlichen Bevölkerungsstrukturen gelingt es offenbar wesentlich besser, die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Lesefähigkeit zu begrenzen. In Deutschland kommen 40 Prozent der schwächsten Leser aus den unteren sozialen Schichten. Unter den Zuwanderern sind es vor allem Türken, ehemalige Jugoslawen sowie deutschstämmige Aussiedler aus Rumänien, Polen und den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, denen schon vor dem Eintritt in die Grundschule eine gezielte Sprach- und Leseförderung zuteil werden müßte. Insgesamt werden sich die bildungspolitischen Ausgaben, die sich bisher vor allem auf die Sekundarstufe II konzentrieren, an der Früh- und Grundschulförderung orientieren müssen. Als wirksam könnte sich auch erweisen, eine frühe Einschulung mit einer flexiblen Grundschulzeit zu verbinden. Es ist unnötig, schon in der ersten Klasse gut lesenden und rechnenden Kindern die Freude am Lernen dadurch auszutreiben, daß sie sich zwei Jahre langweilen, weil der Rest der Klasse ihren eigenen Wissensstand erreichen muß. Darüber hinaus kann Lese- und Sprachförderung nicht mehr allein im Deutschunterricht stattfin-

den, alle Fächer müssen sich dafür verantwortlich fühlen. Zu erwägen ist auch, ob Jungen nicht eine gezielte Leseförderung erhalten und Mädchen zusätzlich in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung unterstützt werden. Die Erkenntnis, daß Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften dann höhere Fähigkeiten erreichen, wenn sie von Frauen unterrichtet werden, weil diese offenbar mehr Verständnis für spezifisch weibliche Defizite wie das räumliche Vorstellungsvermögen haben, könnte dazu führen, daß die Koedukation in einigen Fächern aufgegeben wird. Denn in Zukunft werden nicht schulformspezifische Fragen die entscheidende Rolle spielen, sondern die jeweils wirksamste Differenzierung innerhalb einer Schulart. Auffällig ist allerdings, daß Gymnasiasten ein wesentlich höheres Wissen über effektive Lernstrategien besitzen, während dieses ausgerechnet in der Gesamtschule und in der Hauptschule am geringsten ausgeprägt ist, obwohl diese Schüler ihrer Wahrnehmung nach mehr von ihren Lehrern unterstützt werden.

Während die angelsächsischen Länder durch eine Koordination ihrer Mathematik-Didaktik und entsprechender Lernstrategien deutliche Verbesserungen gegenüber der dritten naturwissenschaftlichen und mathematischen Vergleichsstudie (TIMSS) erreichen konnten, verfügt Deutschland zwar über eine hochentwickelte Mathematik-Didaktik, aber nicht über ausreichende „innermathematische Modellierungen“. Gemeint ist damit ein selbständiger, anwendungsorientierter Umgang mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten. Länder, die im PISA-Mathematik-Test besonders gut abschneiden, legen entweder auf innermathematische Modellierungen großen Wert, wie Japan und die Schweiz, oder auf pragmatisch-anwendungsbezogene Probleme, wie die angloamerikanischen Länder. Auch in der Mathematik müssen die Anforderungen beim verstehenden Lernen erheblich angehoben werden. Denn deutsche Schüler haben offenbar nicht verstanden, daß bestimmte mathematische Verfahren erst dann sinnvoll

sind, wenn sie auch verständig eingesetzt werden. Solange es in Deutschland auch unter Erwachsenen gesellschaftlich schick ist, sich des eigenen Versagens in Mathematik zu rühmen, werden alle didaktischen Anstrengungen erfolglos bleiben. Ähnliches gilt für die Naturwissenschaften, deren gesellschaftlicher Wert kaum höher ist. Naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen und ein Verständnis der Besonderheiten von Naturwissenschaften werden im deutschen Unterricht, verglichen mit skandinavischen und angloamerikanischen Ländern, kaum berücksichtigt. Die Bildungsforscher schlagen deshalb vor, in den Naturwissenschaften fächerübergreifend auf ein tieferes Verständnis und größere Anwendbarkeit zu dringen. Denn anwenden läßt sich nur intelligentes und verstandenes Wissen.

Was tun?

Zentrale Qualitätsstandards und Überprüfungskonzepte

Wettbewerb um die besten Unterrichts- und Schulkonzepte ist wünschenswert. Doch nötiger sind jetzt zentrale Qualitätsstandards und Überprüfungskonzepte. Dazu müssen sich die Kultusminister auch fragen, wieviel das deutsche Abitur eigentlich noch wert ist. Wurde nicht allzulange die Studienberechtigung mit der Studierfähigkeit verwechselt? Ist es sinnvoll, über vierzig Prozent eines Jahrgangs studieren zu lassen, um dann Abbrecherquoten von bis zu achtzig Prozent zu erzielen?

Denn beängstigender als die im OECD-Vergleich niedrige Rate der Hochschulabsolventen eines Altersjahrgangs (16 Prozent) ist die hohe Zahl der Studienabbrecher. In Germanistik beenden 80 Prozent ihr Studium nicht, in Mathematik 70 Prozent, und in Physik und Elektrotechnik bleiben 50 Prozent ohne Abschluß. Das sind mit Ausnahme der Germanistik ausgerechnet die Fächer, in denen Hochschulabsolventen gebraucht würden. Insofern liegt der Schluß nach den PISA-Ergebnissen nahe, daß es im naturwissen-

schaftlichen Unterricht offensichtlich zu wenig gelingt, die durchschnittlich Begabten zu motivieren. Anders läßt sich der hohe Anteil unterdurchschnittlich schlechter Schüler und der niedrige Anteil von Spitzenleistungen nicht erklären. Die wesentlich schwierigere Frage bleibt jedoch, wie ausländische Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache rechtzeitig lernen können und vor allem davor bewahrt werden, Schulen und Ausbildungsstätten ohne Abschluß zu verlassen. Immerhin ging 2000 jeder fünfte Ausländer ohne Abschluß von der Schule (19,9 Prozent), fast vierzig Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 30 Jahren hatten keinen Abschluß. Mit der Empfehlung zu einer stärkeren Konzentration auf das Erlernen der deutschen Sprache, deren Beherrschung entscheidend für den späteren Berufserfolg sei, wird es nicht getan sein. Wie soll ein Fachlehrer noch mangelnde Deutschkenntnisse nachholen? Offensichtlich muß beim Erwerb der deutschen Sprache mehr Druck ausgeübt und schon vor Beginn der Schulzeit festgestellt werden, ob die Sprachkenntnisse ausreichen. Wer jedoch glaubt, die deutschen PISA-Ergebnisse seien nur wegen des hohen Ausländeranteils so schlecht, wie sie sind, und darauf hinweist, daß Spitzenreiter Finnland nur ca. zwei Prozent Ausländer habe, der macht es sich zu einfach und sucht offenbar einen Sündenbock. Eines zumindest muß das öffentliche Schulsystem vom privaten lernen: Das Schulklima steht und fällt mit der Wertschätzung des Unterrichts und des Lernens durch Schüler, Lehrer und Eltern. Der Lernerfolg hängt nicht nur von der Qualität des Unterrichts ab, sondern auch vom Ansehen, das Anstrengung und Leistung, ja das Lernen selbst in einer Gesellschaft genießen. Zu dieser Bewußtseinsänderung wird Deutschland Jahre brauchen.

Ergebnisse der Lernforschung integrieren

Deutsche Pädagogen haben einen enormen Nachholbedarf, was die Kenntnis der hirnpysiologischen Voraussetzungen des Ler-

nens angeht, die etwa in skandinavischen Ländern schon längst zum didaktischen Handwerkszeug gehören. Lehrer müßten mehr über das Gehirn wissen, um ihre Lernstrategien zu ändern, so der Ulmer Psychiater Manfred Spitzer. Eine Flut von neuen hirnpfysiologischen Forschungsergebnissen belege, wie erfahrungsabhängig unser Gehirn ist. Schon sieben Monate alte Säuglinge können nicht nur bestimmte Laute erkennen, sondern auch Regeln und Strukturen bestimmter Phoneme. Ohne den Bezug auf neue hirnpfysiologische Erkenntnisse lassen sich daher keine Lerntheorie und keine Didaktik mehr entwickeln. Im Unterschied zu Tieren spielen beim Menschen Emotionen und Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle beim Lernprozeß. Comenius' Einsicht: „Alles, was beim Lernen Freude macht, unterstützt das Gedächtnis“, ist deshalb weiter gültig. So erfreulich es ist, daß die neuere Didaktik die Erkenntnisse der Hirnforschung zu berücksichtigen sucht, so fragwürdig erscheint es zuweilen. Denn häufig wird nicht nur verschwiegen, welche vermeintlich neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zugrunde gelegt werden, sondern es werden auch Ergebnisse aus Tierversuchen allzu unkritisch auf menschliche Lernvorgänge übertragen.

Gleichwohl gilt es, künftig neuropfysiologische Erkenntnisse stärker in der Schule zu berücksichtigen. Die Neurodidaktik umschreibt die Aufgabe, dem Zusammenhang zwischen den neurobiologischen Bedingungen des Menschen und seiner Lernfähigkeit nachzugehen und daraus Schlußfolgerungen für den Unterricht zu ziehen. Noch ist die durch bildgebende Verfahren schnell fortschreitende Hirnforschung weit davon entfernt, verläßliche Angaben darüber machen zu können, wie sich die kognitiven Fähigkeiten des Menschen aus den Aktivitäten der neuronalen Netzwerke im Gehirn entwickeln. Es gibt jedoch gesicherte Hinweise auf die Strukturen der Vernetzung der Wahrnehmungsverarbeitung im Gehirn, die pädagogisches Handeln besser begrün-

den können. Wahrnehmung ist ein aktiver Such- und Konstruktionsprozeß.

Aktivität, so bekräftigt der Freiburger Mathematikdidaktiker Gerhard Preiß, fördere die Vernetzung im Gehirn, Passivität indessen baue sie ab. Um so wichtiger sei es, die echte Aufmerksamkeit der Kinder für das Lernen zu erregen, andernfalls blieben sie passiv. Aus diesem Grund spielt auch die Vorstellung eines Computers, also des durch „Input“ und „Output“ gesteuerten Lernens, in der Didaktik keine Rolle mehr, weil sich Schüler nicht programmieren lassen wie eine Maschine.

Spielen, Erkunden und Nachahmen sind gewissermaßen die angeborenen Methoden zu lernen. In den vergangenen Jahren wurde das Spielen vor allem zuungunsten des Nachahmens überbetont. Erst allmählich setzt sich wieder die Einsicht durch, daß das regelmäßige Wiederholen die Grundlage für alle Lernvorgänge ist. So sinnvoll es ist, die Lernbedingungen für den Elementarbereich und die Grundschule zu definieren, so falsch wäre es, den Lernvorgang als solchen zu definieren. Während die genetisch vorgegebenen Anlagen nicht beeinflussbar sind, sind die Umwelt mit ihren Signalen, die Struktur der jeweils individuellen neuronalen Vernetzung sowie Aufmerksamkeit, Motivation und Emotion durch Erziehung und Bildung prägbar. Eine optimale Gestaltung der Lernumwelt erfordere ein ausgewogenes Verhältnis von Vielfalt und stabiler Ordnung, sagt Preiß. Während die Vielfalt der virtuellen Welt Kinder vor allem verwirrt, sind verlässliche und gegliederte Lernorte äußerst wichtig. Denn das Gedächtnis von Gefühlen, die das Lernen und das Behalten prägen, entwickelt sich schon in der frühesten Kindheit. Sie lassen sich wesentlich weniger beeinflussen als die Denkprozesse selbst. Gefühle verwandeln schulisches Geschehen in persönliches Erleben und geben allen Lerninhalten eine subjektive Bedeutung. Lernbereitschaft und Lernerfolg sind deshalb aufs engste mit positiven Ge-

fühlen verknüpft. Die Brachialpädagogik, nach der eine Strafe auch „richtig weh tun“ müsse, ist deshalb schädlich. Lehrer und Erzieher wußten das seit langem intuitiv, doch die neurologische Forschung gibt ihnen die Möglichkeit, ihr Handeln bewußter zu überdenken und das Lernen als überschaubares Ereignis zu strukturieren. Die in Deutschland noch vergleichsweise oft praktizierte „Defizitpädagogik“ müßte deshalb zunehmend durch eine „Kompetenzpädagogik“ verdrängt werden, die Schwächen der Schüler nicht ignoriert, sondern klar erkennt und benennt, aber vermeidet, daß sie sich als Niederlagen im Gedächtnis des Schülers einprägen. Die Kompetenzpädagogik bewertet Fehler als natürlichen Bestandteil von Lernprozessen, aber sie versucht auch die Fehler so früh zu erkennen, daß sie nicht mit einer bestimmten Situation verbunden und deshalb immer wieder aufgerufen werden. An der ersten Stelle des pädagogischen Auftrags steht nicht der zu lernende Stoff, sondern die individuelle Begabung des Kindes. Deshalb ist es eine hohe pädagogische Kunst, trotz klarer Vorstellungen von den Lerninhalten und Lernzielen eine freie und produktive Entwicklung der Schüler zu sichern. Dazu brauchen auch Lehrer Selbständigkeit und vor allem Anerkennung.

In der Zeit zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr ist das Gehirn des Menschen so formbar wie nie wieder. Deshalb gilt es diese Zeit nicht nur für die Sprachentwicklung zu nutzen, sondern auch für die Entwicklung von Zahlenvorstellungen. Viele Kinder haben auch von kleinen Zahlen keinerlei anschauliche Wahrnehmung und entwickeln später nicht selten eine ausgeprägte Rechenschwäche. Denn die Früherziehung im Kindergarten wird nicht dazu genutzt, die abstrakten mathematischen Inhalte mit konkreter Wahrnehmung und Handeln zu verbinden.

Preiß versucht das anhand des sogenannten Zahlengartens. In einer Schule in Bad Krozingen entsteht ein solcher in Mosaikform. Die Vier wird anhand der vier Kardinaltugenden (iustitia, fortitu-

do, temperantia, prudentia) dargestellt, die Fünf durch die fünf Säulen des Islam, die Sechs durch jüdische Symbolik. Auf diese Weise lassen sich nicht nur konkrete Zahlenvorstellungen entwickeln, sondern auch kulturelles Grundwissen vermitteln und interdisziplinäre Zusammenarbeit einleiten. Schon kleine Kinder erfahren, daß die abstrakten Zahlen unmittelbar mit ihrer Umwelt zu tun haben, und verlieren die Angst, vor Rechenexempeln.

Mehr zu beachten ist auch die von Neurobiologen und Psychiatern gewonnene Erkenntnis, daß Lernen nur gelingen kann, wenn in der frühkindlichen Phase emotionale Sicherheit und Zuwendung erfahren wurden. Kinder und Jugendliche brauchen offenbar bestimmte Erfahrungen und Bindungen, um zukunfts- und bildungsfähig zu werden. Innere Orientierung, innere Leitbilder und Haltungen und Überzeugungen sind nicht vererbbar, sondern können nur durch Erziehung gefestigt werden. Das geschieht in den ersten drei bis sechs Lebensjahren im sogenannten frontalen Cortex des Gehirns. Von der Entwicklung der Leitbilder, Ziele und Orientierungen hängt etwa die Motivation von Kindern ab. Auf welche Weise sie Haltungen, Verantwortung und Empathie einüben, prägt ihre soziale und emotionale Kompetenz. Handlungen zu entwickeln und deren Folgen abzuschätzen sind die Voraussetzungen, eigene Impulse zu kontrollieren. Je sicherer die emotionalen Bindungen in der ersten frühkindlichen Phase erlebt wurden, desto besser gelingt später die Bewältigung von Streß und Belastungen. Wie Streß bewertet wird, hängt von der subjektiven Bewältigungsfähigkeit ab. In den Krisen und Brüchen des Lebens müssen Menschen zu ihren eigenen Fähigkeiten (Wissen und Erfahrung), zu vorgestellten Fähigkeiten (Glaube) oder zu den Fähigkeiten anderer (Bindungen) Zuflucht nehmen können. Eltern, die ihre Kinder in wohlmeinender Absicht vor Krisen und Enttäuschungen bewahren wollen, tun ihnen damit keinen Gefallen. Solche Kinder werden unfähig, ihre Probleme zu bewältigen,

und geraten in die fesselnden, im Extremfall selbstzerstörerischen Strukturen der Selbstbezogenheit.

Lese- und Sprachkompetenz entwickeln

Ein erschreckend hoher Anteil 15 Jahre alter Schüler erreicht in Deutschland nicht einmal Grundschulniveau beim Lesen. Das ist der niederschmetternde Befund der internationalen PISA-Studie und des Ländervergleichs. Wäre die Sprachkompetenz der Schüler untersucht worden, der Befund wäre vermutlich noch schlechter ausgefallen. Sprechen, Lesen und Schreiben sind ebensowenig voneinander zu trennen wie Denken und Sprechen. Inzwischen kommt jedes vierte Kind in Deutschland mit einer sprachverzögerten Entwicklung in die Schule. Es besitzt also nicht die notwendigen Voraussetzungen, um überhaupt Schreiben und Lesen zu lernen. Normalerweise sind fünfjährige Kinder in der Lage, alle Laute ihrer Muttersprache normgerecht zu artikulieren. Diese Sicherheit ist die notwendige Voraussetzung, um unterschiedliche, teilweise sehr ähnliche Laute und Lautfolgen zu unterscheiden und sprechnotorisch zu realisieren. Gelingt das nicht, kann das Kind einen Laut auch nicht einem Buchstaben zuordnen.

Ein ewiges Rätsel bleiben dann die typischen Schwierigkeiten des Deutschen, daß gleiche Buchstaben unterschiedliche Laute abbilden können wie „Vase“ und „Vater“, weil nicht einmal die regelmäßigen Lautbildungen beherrscht werden.

Schon ein Fötus im Mutterleib kann eine Fremdsprache von der Muttersprache unterscheiden, besagen hirnphysiologische Untersuchungen. Kaum ist das Kind auf der Welt, eignet es sich die Lautsprache im Kontakt mit den unmittelbaren Bezugspersonen an. Ihre Sprechweise prägt die eigene Art des Sprechens grundlegend. Doch wie soll die Verständigung zwischen Mutter und Kind gelingen, wenn Eltern sich kaum Zeit nehmen, mit ihren Kindern zu sprechen? Es gibt eine Fülle von Anzeichen dafür, daß die

Kommunikation zwischen Eltern und Kindern in den ersten Lebensjahren ihre Selbstverständlichkeit eingebüßt hat. Bei einfachen Spielen wie „Hoppe, hoppe Reiter“ auf dem Schoß der Mutter geht es nicht nur um Körperkontakt, sondern auch um Musikalität, Rhythmus und Lautentwicklung. All das müssen nicht nur die Kinder lernen, sondern inzwischen vor allem die Mütter. Sie besuchen mit ihren anderthalb Jahre alten Kindern inzwischen Musikkindergärten, um die einfachsten Lieder und Spiele zu lernen. Denn sie gehören längst selbst zu einer Generation, die all jene Defizite aufweist, von denen die PISA-Studie redet – und noch mehr schweigt. Deshalb fehlt vielen von ihnen auch der Sinn dafür, daß es beim Kauf eines Kinderwagens nicht nur wichtig ist, wie er sich im Kofferraum verstauen läßt, sondern ob der Blickkontakt zur Mutter gegeben ist. Gerade draußen, wo alle Eindrücke ungeschützt auf das Kind einströmen, braucht es die Verständigungsmöglichkeit mit der Bezugsperson, um sich einigermaßen geborgen fühlen zu können. Nur so kann es Orientierung gewinnen, Laute nachahmen und von sich geben. Auf diese Verständigung verzichten Eltern immer häufiger, indem sie schon die Säuglinge in Fahrtrichtung setzen und sie nicht nur dem Gewimmel von Bildern und neuen Eindrücken aussetzen, sondern auch auf jegliche Verständigung mit Blicken und Mienen verzichten. Unruhige Kinder werden sofort mit Schnuller oder Flasche ruhiggestellt. Statt direkter Zuwendung und emotionaler Geborgenheit erfahren sie Ersatzbefriedigung. Die Kinder selbst haben sich vermutlich weniger geändert als der Umgang der Erwachsenen mit ihnen. Es gehört zu den Chancen, aber auch zu den Schwierigkeiten nach PISA, daß der Blick auf scheinbare Selbstverständlichkeiten in der frühkindlichen Entwicklung fällt. Dazu gehört auch das Vorlesen, das den Zusammenhang von Lesen und Sprechen am deutlichsten zeigt. Es ist kein Zufall, daß Kinder immer wieder zu denselben Bilderbüchern greifen, die dann geradezu ritualisiert vorgelesen werden. Nur so gelingt es, korrekte Artikula-

tion zu üben und die Bedeutung der Worte in Sprachrhythmus und Sprachmelodie zu lernen. Häufig können sie den Text des gesamten Buches auswendig und interessieren sich ganz von selbst für die Abbildung der Laute in Buchstaben. Längst gibt es Untersuchungen darüber, daß Schüler mit altersentsprechenden und guten lautsprachlichen Grundfertigkeiten keine Lernprobleme haben. Schüler mit lautsprachlichen Defiziten geraten schon in den ersten drei Schuljahren in massive Schwierigkeiten, zumeist bleiben ihre Lernprobleme bis zum Ende der Schulzeit. In Finnland werden die lautsprachlichen Grundfertigkeiten schon im Kindergarten überprüft. Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung werden entsprechend gefördert. Hierzulande beherrschen Kinder nicht einmal die lautsprachlichen Voraussetzungen der eigenen Sprache, sollen aber dann auch noch eine Fremdsprache lernen. Das muß scheitern. Die sogenannte Bildungsaufgabe des Kindergartens – in den siebziger Jahren heftig diskutiert und erfolglos erprobt – besteht künftig vor allem darin, selbstverständliche Lernvoraussetzungen durch die Beherrschung der lautsprachlichen Grundfertigkeiten zu schaffen. Eltern und Erzieher können sich dabei nicht aus der Verantwortung stehlen. Aber auch die Grundschule wird künftig mehr fordern müssen. Wer in der Schule immer nur Lückentexte ausgefüllt hat und Wortblasen in Comics gelesen hat, kann auch mit zehn Jahren noch keinen zusammenhängenden Satz sprechen, geschweige denn einen sinnvollen Text schreiben. Die Einwortsprache Jugendlicher („cool“, „echt kraß“, „oderso“) deutet nicht auf einen Niedergang der Jugend hin, sondern fällt auf Erwachsene zurück. Solange ihnen die Intuition für die Selbstverständlichkeiten der sprachlichen Grundentwicklung abhanden kommt, wird keine Schulreform der Welt die deutsche Bildungsmisere bessern.

Offensichtlich haben Lehrer die Lesefähigkeit als Basiskompetenz völlig unterbewertet. Das ist der weitaus wichtigste Befund der PISA-Studie. Dazu haben nicht nur Deutschlehrer, sondern

Lehrer aller Fächer beigetragen. Lesefähigkeit zu entwickeln sei eine Aufgabe, die mit dem Abschluß der Grundschule gelöst sein müßte. Damit rechnen die Lehrer der Sekundarstufe I auch und kümmern sich nicht mehr um die Lesekompetenz. Das rächt sich später: Selbst Studienanfänger sind kaum in der Lage, einen komplexeren Text in angemessener Zeit zu lesen und präzise zu resümieren. Das Leseinteresse muß gleichzeitig mit dem Schriftspracherwerb geweckt sein. Wer mit 12 Jahren noch kein Leser ist, wird es kaum noch werden. Aber auch vorher kann schon etwas getan werden: Wenn Kindern im Kindergarten vorgelesen wird, entwickeln sie über das Hören der Laute die Voraussetzungen für ihre spätere Lesekompetenz. Eltern sollten ihren Kindern wieder mehr vorlesen. Außerdem dürfe die gesamte außerschulische Kinder- und Jugendliteratur in der Schule nicht ausgeblendet werden. Der Hamburger Anglist Dietrich Schwanitz warnt davor, Kinder fernsehen zu lassen, bevor sie eine habitualisierte Lesehaltung ausgebildet hätten, weil die Bilder bestimmte, sonst durch das Lesen stimulierte, Leseimpulse freisetzen.

Die Rechtschreibreform hat diesen Prozeß begünstigt, der schon vor einigen Jahrzehnten begann. Vor ungefähr vierzig bis fünfzig Jahren galt noch, daß jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde ist. Wer also eine mit Rechtschreib- und Interpunktionsfehlern gespickte Biologiewerkarbeit abgab, mußte mit Punktabzug rechnen. Mitte der sechziger Jahre wurde dieses Verfahren für unzulässig erklärt. In einigen Bundesländern ging die sprachliche Laxheit später so weit, daß Rechtschreibfehler selbst in Deutschsaufsätzen nicht als Fehler bewertet werden durften. Als der damals noch für Schulen zuständige bayerische Staatsminister Zehetmair durch einen Erlaß die Berücksichtigung der Rechtschreibung in allen Fächern für die Bewertung wieder zur Auflage machte, ging ein Sturm der Entrüstung durch das sonst in Schulangelegenheiten eher gefügte Bayern. Einige Länder erlaubten ihren Gymnasialisten in der Hochphase der Oberstufenreform sogar, in den letzten

beiden Schuljahren ganz auf die Beschäftigung mit deutscher Sprache und Literatur zu verzichten und Deutsch abzuwählen. Schon bald gab es deshalb Deutschlehrer, die selbst rechtschreibschwach waren oder vor allem die Absicht hatten, ihren Schülern vor Beherrschung derselben eine kritische Haltung zur Rechtschreibung einzubleuen. Solche Entwicklungen hat die Neuordnung nicht etwa korrigiert, ganz im Gegenteil.

Und was geschieht mit den vielen Schülern ausländischer Herkunft? Die PISA-Studie hat belegt, daß gerade Ethnien, die dauerhaft zuwandern, die Landessprache in Deutschland schlechter beherrschen als in anderen Ländern wie Österreich oder Schweden. Auch darüber sei hierzulande viel zu lange hinweggeschaut worden. PISA-Moderator Jürgen Baumert schlägt Sommerakademien, Samstagskurse und systematischen Sprachunterricht für Kinder und deren Mütter vor. Auf diese Weise ließen sich auch die in Deutschland überdurchschnittlich stark ausgeprägten sozialen Disparitäten ausgleichen. Vor allem in der Grundschule unterschätzen Lehrer die kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler offensichtlich chronisch. Zwar müßten alle Anforderungen altersadäquat gestellt werden, doch Kinder könnten wesentlich mehr leisten, als die meisten Erzieher glaubten. Das gilt für alle Schularten. In Niedersachsen wurde die Anstrengungsbereitschaft von Hauptschülern und Gymnasiasten verglichen – es wurden keine Unterschiede festgestellt. Die Hauptschule als Restschule zu betrachten, ist daher völlig falsch. PISA hat immerhin die Entideologisierung der bildungspolitischen Diskussion zumindest beschleunigt. Plötzlich tritt selbst Hartmut von Hentig für das differenzierte Schulsystem ein. Auch Rolf Dahrendorf, der noch vor zehn Jahren ganz anderes geredet hatte, plädiert für das dreigliedrige Schulsystem und warnt vor der Illusion, alle Schüler zum Abitur führen zu wollen.

„Basisqualifikationen“ oder Bildung?

PISA hat nicht Bildung gemessen, sondern nur Bildungsvoraussetzungen oder – wie es im PISA-Deutsch heißt – „Basisqualifikationen“. Damit kann sich aber niemand trösten. Denn wie mag es um die Bildung stehen, wenn noch nicht einmal ihre Voraussetzungen annähernd erfüllt sind?

Kulturelle Selbstentwurzelung Oder: Was leisten die alten Sprachen?

Solange wir uns nicht vom Machbarkeitswahn befreien können, gibt es kaum eine Möglichkeit, noch einmal zu einem authentischen Verhältnis zur Antike zu kommen. Dann aber wird es auch kein authentisches Verhältnis zu uns selbst geben. Das hat der Berliner Philosoph Michael Theunissen als Warnung formuliert. Früher als andere hat er die Gefahr eines kollektiven Gedächtnisschwundes gegenüber der eigenen Herkunft vorausgesehen. In der Tat droht ein dramatischer Kontaktriß zur Überlieferung, der sich die europäische Geistesgeschichte verdankt: dem Christentum und der Antike. Dabei ist das, was die frühen Griechen gedacht und gedichtet haben, längst zu einem Element des modernen Menschen geworden. In welchem Maß das der Fall ist, zeigt schon der Gedanke der Vernunft. Daß der aufgeklärte Mensch sich der Vernunft verpflichtet fühlt, ist nicht selbstverständlich, sondern ein Erbe der Griechen, das die gesamte Geistesgeschichte geprägt hat, keineswegs nur die Philosophie. Es geht um nicht mehr und nicht weniger als um kulturelle Selbstentwurzelung.

Der Abschied der alten Sprachen von den Schulen hat sich gewissermaßen in Raten vollzogen, in manchen Bundesländern wie in Brandenburg und Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt könnte schon der Nachruf auf das grundständige Latein angestimmt werden, in anderen Ländern lernen zumindest noch einige wenige Schüler in der Sexta Latein. Der frühe

Beschluß der Kultusminister, den Unterschied zwischen einem kleinen und einem großen Latinum aufzuheben, hat zu dieser Entwicklung ebenso beigetragen wie der Verzicht vieler Geistes- und Naturwissenschaften auf Lateinkenntnisse, von Griechisch ganz zu schweigen. Durch das zwölfjährige Gymnasium ist eine weitere Bedrohung hinzugekommen. Der frühe Fremdsprachenbeginn in der Grundschule führt dazu, daß nichts unlogischer scheint, als im Gymnasium eine alte Sprache zum in den ersten Schuljahren begonnenen Englisch oder Französisch hinzuzulernen. Besonders ausgeprägt sind die elterlichen Befürchtungen in den Gebieten, die nicht mit Englisch beginnen. Dort scheint es so, als würden die Kinder von der Lingua franca der neuen Welt mutwillig ferngehalten und müßten nun in den weiterführenden Schulen das scheinbar Entgangene um so zügiger nachholen.

Abgesehen davon, daß es für keinen einigermaßen begabten Menschen unmöglich ist, eine moderne Sprache außerhalb der Schule nachzuholen, spricht gerade der frühe Fremdspracherwerb in der Grundschule dafür, im Gymnasium sofort mit Latein zu beginnen. Denn das frühe Fremdsprachenlernen ist durch konsequente Hörverstehensprozesse geprägt. Es soll den muttersprachlichen Spracherwerb imitieren und basiert auf häufigem Nachsprechen und genauem Hören. Erst in der Endphase werden Schrift und Lesen einbezogen. Im Gymnasium werden die Fremdsprachenkenntnisse der Grundschule mit der schriftlichen, strukturellen, grammatischen Vorgehensweise des traditionellen Sprachunterrichts vertieft und fortgesetzt. Genau in dieser Phase gibt es keine idealere Ergänzung als Latein, das nur über genaue Konstruktion, strukturelles Erfassen von Satzkonstruktionen und schrittweises Erfassen gelernt werden kann. Insofern hat die Forderung nach Latein als erster gymnasialer Fremdsprache im Verbund mit einer modernen Sprache durch die PISA-Studie neue Aktualität erhalten. Denn die alten Sprachen üben genau das, was die deutschen Schüler offenbar zu wenig beherrschen: das mikro-

skopisch genaue Lesen und präzise Verstehen eines Textes. Hinzu kommen neue hirnhysiologische Erkenntnisse über das Sprachenlernen, wonach das frühe Lernen unterschiedlicher Sprachen verschiedene Unterbereiche des Sprachzentrums aktiviert und neu verschaltet.

Die alten Sprachen gehören vermutlich zu den berechenbarsten Fächern im Gymnasium, weil mit einem relativ geringen Wortschatz große Teile der Lektüre bewältigt werden können. Der Bamberger Buchners Verlag hat nach einer computergestützten Auswertung der Schullektüren herausgefunden, daß nur 1250 lateinische Vokabeln ausreichen; um über 80 Prozent der Schultexte zu bewältigen. Die daraus entstandenen Schulbücher haben mit früheren altsprachlichen Schmökern mit schwarzweißen Illustrationen und trockener Aufmachung nichts mehr gemein. Sextaner werden heute auch mit lebendigem Latein des römischen Alltags vertraut gemacht und verlieren sich nicht in ermüdenden Schlachtschilderungen des gallischen Krieges. Aber genügt es nicht, Latein als dritte Fremdsprache zu lernen? So werden skeptische Eltern fragen, die ihre Jüngsten schon auf einem französischen Marktplatz verhungern sehen. Das zwölfjährige Gymnasium hat dafür gesorgt, daß Latein in den meisten Bundesländern auf dem dritten Platz in der Sprachenfolge gelandet ist. Griechisch dürfte selbst in den humanistischen Gymnasien kaum zu retten sein. Wer sich mit den Rumpelkammern der antiken Literatur begnügen will, kann natürlich als dritte Fremdsprache Latein lernen, aber die Prunksäle antiker Dichtung werden ihm vorenthalten bleiben, es werden ihm allenfalls späte Lichter aufgehen. Gewiß wird jeder Gymnasiast auch ohne Latein- und Griechischkenntnisse auskommen. Aber es bleibt ihm eine geistige Welt verborgen, die persönlichkeitsbildend ist. Keinem Altphilologen wird es darum gehen, antike Dichter und Denker als museale Figuren wiederauferstehen zu lassen. Es gehört zu den Eigenheiten der alten Sprachen, daß ihre Fürsprecher in gegenwärtigen, von

kurzatmigem Nützlichkeitsdenken und modischen Erfordernissen geprägten Bildungsdiskussionen unweigerlich in Begründungsnöte geraten. Das haben sie mit der griechischen Philosophie gemein, deren Würde und nicht deren Nachteil Aristoteles in ihrer Nutzlosigkeit gesehen hat. Deshalb dienen die alten Sprachen dazu, „durch Erfahrung nicht so wohl klug (für ein andermal), als vielmehr weise (für immer) zu werden“, wie Jacob Burckhardt schrieb.

Musikalisches Analphabetentum? Oder: Was leistet die musische Bildung?

Die Unentbehrlichkeit des schulischen Musikunterrichts zu beschwören gehört ebenso zu bildungspolitischen Sonntagsreden wie die Qualifizierung der Bildung als Zukunftskapital. Wie ernst es die Redner damit meinen, zeigt die erbärmliche Lage des wirklichen Musikunterrichts an den Schulen. Zwar gibt es auf den Stundentafeln noch Musikunterricht, doch er ist nicht wirklich verankert, zumal er in mindestens zehn Bundesländern in eine Fächerkombination mit Kunst, Sport und Werken oder textilem Gestalten eingebunden ist. An den allgemeinbildenden Schulen läßt sich der Musikunterricht in drei Arten unterteilen: in den sogenannten Pflichtunterricht, in die Arbeitsgemeinschaften mit Chor, Orchestern, Musiktheater und einer freiwilligen Teilnahme sowie in den erweiterten Musikunterricht in Musikklassen mit intensiver und kontinuierlicher Unterweisung auf freiwilliger Basis. Der erweiterte Musikunterricht erfreut sich wachsender Beliebtheit, richtet sich aber nahezu ausschließlich an Kinder mit privater Vorbildung, mit musikalisch engagierten Eltern. Bis zu 80 Prozent des Pflichtunterrichts werden entweder gar nicht oder durch fachfremde Lehrer erteilt. Findet der Unterricht statt, ist er meistens auf eine Wochenstunde beschränkt. Es überrascht nicht, daß 90 Prozent der bayerischen Hauptschüler Musik in der siebten

Klasse abwählen und sich in allen Bundesländern nur ein geringer Anteil der Gymnasiasten für Musik als Leistungskurs entscheidet. Dabei steht das Gymnasium noch gut da im Vergleich mit anderen Schularten. Doch auch hier ist die Wahl zwischen Musik einerseits und bildender Kunst andererseits weit verbreitet. Auch baut der Musikunterricht in den verschiedenen Schulstufen kaum aufeinander auf. Wegen des verbreiteten Mangels an Musiklehrern bleibt die günstige Zeit des Grundschulalters zur musikalischen Erziehung, zum Singen (ohne die pubertätstypischen Skrupel) zumeist ungenutzt, weiterführende Schulen können keine Grundlagen voraussetzen. Sie müssen außerdem noch die Kluft zwischen Kindern mit privatem Musikunterricht und musikalisch nicht vorgebildeten Kindern überwinden. Der für die Klassen 5 bis 10 vorgesehene Musikunterricht schwankt zwischen vier und zehn Wochenstunden. Aber sie gibt es nur auf dem Papier. Denn alles steht und fällt mit der Fachlehrerversorgung. Über diese gibt es ebensowenig zuverlässige Zahlen wie über die tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden. Nicht einmal in den Jahrgangsstufen 5 und 6 findet durchgängig Musikunterricht statt – mal ist es ganzjährig eine Stunde, mal sind es halbjährig zwei Stunden, dann folgt ein Jahr Pause. Mit weiteren Kürzungen des Musikunterrichts in der Unter- und Mittelstufe ist spätestens bei der Einführung des zwölfjährigen Gymnasiums zu rechnen. Notwendige didaktische Unterschiede zwischen Gymnasium, Grund- und Hauptschule werden in der Ausbildung so gut wie nicht berücksichtigt. Zu den Gründen der Krise des Fachs gehört, daß die Schulmusiker an den Musikhochschulen als zweitrangig und ihre Instrumental- wie Gesangsunterweisung von den Dozenten eher als lästige Pflicht betrachtet werden. Viele Dozenten haben nach ihrer eigenen Schulzeit keine Schule mehr von innen gesehen und stehen dem Musikunterricht merkwürdigerweise kritisch bis ablehnend gegenüber. So beginnt der Teufelskreis häufig schon im Studium des späteren Musiklehrers.

Pädagogische Fragen, die vor allem das Musizieren an der Schule mit Laien betreffen, werden nicht selten als minderwertig abgetan. Das führt häufig zu einem nahezu ausschließlich rezeptiven Umgang mit Musik statt eines aktiv singenden und musizierenden. In den sechziger Jahren nahm das Theoretisieren und Analysieren überhand, daran krankt der Musikunterricht noch heute. Jedenfalls ist es für Schüler wenig anregend, Quintenzirkel auswendig zu lernen und den Aufbau einer Symphonie zu pauken, ohne selbst Zugang zum Musizieren zu bekommen.

Die Musikpädagogen sind sich darüber einig, daß theoretische Kenntnisse zwar nicht vernachlässigt werden dürfen, der Musikunterricht jedoch nicht musikwissenschaftlich auszurichten ist. Singen, Instrumentalspiel, Improvisieren, Hören, Analysieren, Bewegung zu Musik, aber auch Malen und Schreiben zu Musik werden ausdrücklich als Lernziele genannt. „Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen und der Musikschulen ist es, Interesse, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, um kompetent am Musikleben teilnehmen zu können“, hat die Musikkommission Nordrhein-Westfalen im vergangenen Jahr festgehalten. Musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln müßten systematisch mit der Erschließung von Kultur verbunden werden, fordern die Musikdidaktiker, die zunächst einmal einen „Bildungsstandard“ für den Musikunterricht entwickeln müssen. Mit dem Singen und Musizieren an der Schule wird es zumindest bei den Kindern hängen, die weder im Kindergarten noch zu Hause gesungen haben. Eine Musikausbildung für Erzieherinnen ist selten, die meisten begnügen sich damit, den Kassettenrecorder einzuschalten. Dabei könnte eine musikalische Anleitung im Kindergarten nicht nur als Basis für den Musikunterricht dienen, sondern auch als Grundlage für eine Laut- und Sprachentwicklung. Es geht um eine musikalische Alphabetisierung, die etwa in Finnland weit entwickelt ist und mit großem Erfolg für die spätere Schullaufbahn schon in den dort obligatorischen Vorschulklassen geübt wird. Aber in diese

Begründungsfälle gerät der Musikunterricht immer: Er muß seine Existenz dadurch rechtfertigen, daß er positive Wirkungen auf Konzentration und Lernerfolg, auf das Zusammenleben, auf die Entwicklung der Intelligenz, auf die motorischen Fähigkeiten, auf Kreativität und innere Stabilität anpreist und sie möglichst auch noch in einer wissenschaftlichen Studie nachweist. Dabei ist es eine Binsenweisheit, daß die Erfahrung beim Erlernen eines Musikinstruments, auch Durststrecken zu überwinden, um es am Ende wirklich zu beherrschen, zu einem Schlüsselerlebnis für jegliches Lernen werden kann. Ohne den politischen Willen, den Musikunterricht zu vertiefen und dabei auch andere Modelle zu erproben – etwa einen gesicherten Unterricht an den Grundschulen und einen zweistündigen Wahlpflichtunterricht in den Klassen 5 bis 10 -, bleiben alle Qualitätsanforderungen graue Theorie. Dazu könnten auch die Verbände beitragen: Trotz unzähliger Institutionen, die sich der Förderung des Musikunterrichts widmen, sind ihre Anstrengungen bisher kaum koordiniert, häufig stehen sie sogar im Wettstreit miteinander. All das bessert die Lage des Musikunterrichts nicht, der zu den leidtragenden Fächern einer von vordergründigen Utilitarismen geprägten Bildungsdiskussion zählt.

Wozu Bildung gut ist und was sie braucht: Beobachtungen zur bildungspolitischen Diskussion nicht erst seit PISA

Jörg-Dieter Gauger

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

Kurt Masur vor PISA

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

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

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

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, zu PISA

„Die Krankheit unserer Gesellschaft ist das Phlegma.“

Schriftstellerin Tanja Kinkel ohne PISA

Von Sommerloch zu Sommerloch

Wer über lange Jahre „Bildungs“debatten in Deutschland verfolgt hat, stößt immer wieder auf vier Reaktionen, die weniger etwas über das eigentliche Thema, denn vielmehr über Befindlichkeiten hierzulande verraten: Die erste Reaktion besteht darin, sich selbst zu bejammern, und die Klagemauern sind nach PISA noch höher geworden: Ein Land mit einem der höchsten Lebensstandards der

Welt und sicher zweitstärkste Exportnation unterhält – so die öffentliche Selbstkritik – ein „im Kern verrottetes“ Bildungswesen, in dem gewalttätige Schüler den Ton angeben, das demotivierte Studenten „aufbewahrt“ und in dem „faule Säcke“, sprich Lehrer, oder „Faulpelze“, sprich Professoren, ihr Unwesen treiben. BILD bringt es auf den Punkt: Die Schüler sind schlecht, weil die Lehrer nicht länger arbeiten wollen, oder: jede Stunde mehr bringt uns über PISA weg. Das Heil wird im Ausland gesucht, im (selbst-)anerkannt maroden Bildungswesen Amerikas (sieht man einmal von der Spitzenforschung ab, die ja immer häufiger vom brain-Import lebt) oder in den Paukschulen Japans (die, würde man sie hier einführen, nicht nur bei der GEW einen Schrei der Entrüstung hervorriefen, verstoßen doch schon Schuluniformen gegen die Menschenwürde). Oder man schaut nach Holland, weil es dort ja so autonome Schulen gibt, die freilich mangels Qualität an PISA nicht teilnehmen wollten. Abgemildert lautet die Parole: wir sind nicht schlechter geworden, aber die anderen sind besser geworden. Nun hat Schlechtreden immer auch eine politische Funktion, es bildet die Folie für allerlei und immer wieder neue „Reformen“. Die neue Variante bestand nur darin, das deutsche Bildungssystem auch noch für „unsozial“ zu befinden, obwohl doch alle „Reformen“ seit den späten 60er Jahren wesentlich daran gemessen werden wollten, mehr „Arbeiterkinder“ an die Universitäten bekommen zu wollen. Daß nun gerade diejenigen, denen wir diese „Reformen“ wesentlich „verdanken“, am lautesten schreien, macht die Sache noch kurioser.

Die zweite Reaktionen besteht darin, nach „Schuldigen“ zu suchen, wobei hier der Phantasie keine Grenzen gesetzt sind, mit drei Ausnahmen: unschuldig sind üblicherweise die Politiker, ihre Kultusbürokratie und ihre Hilfstruppen an erziehungswissenschaftlichen Instituten, denen wir die „theoretische“ Unterfütterung vieler „Reformen“ verdanken: wer wollte schon gegen „die Wissenschaft“ opponieren? Die dritte Reaktion besteht darin, die

Ergebnisse welcher Art auch immer zum Anlass zu nehmen, die ewigen bildungspolitischen Ladenhüter wieder aus der Schublade zu ziehen und sie als das Heilmittel zu verkaufen, so bei PISA wieder einmal die Gesamtschule, weil die Finnen auch so etwas hätten, oder bei IGLU wieder einmal die 6jährige Grundschule, weil ja die weiterführenden Schulen die Lesefähigkeit der Grundschul Kinder verdürben. Die neue Variante bestand eigentlich nur darin, daß die Bundesregierung die Gunst der Stunde erkannte, ihre Kompetenzen auch auf die Schule ausdehnen zu können (nachdem mit ihrer Hochschulpolitik nun wahrlich kein Blumentopf mehr zu gewinnen war), dafür zentrale „Bildungsstandards“ propagierte (was die Länder zum Glück abgewehrt haben) und den Hebel „Ganztagsschule“ ansetzte (was sich immer mehr durchsetzt, ohne daß man so recht weiß, wie eine solche Schule konkret auszusehen hätte und v.a. wie sie zu finanzieren wäre). Die vierte Reaktion: Schule ist ein randloses Phänomen: jeder hat sie besucht, das qualifiziert automatisch zum Experten, und sie ist für jede Diskussion gut, weil sie irgendwie von allem betroffen ist. Bei der öffentlichen Beurteilung von PISA fühlten sich sogar Guildo Horn und Vicky Leandros angesprochen. Daher hat sich auch das Sommerloch 2003 wieder zwanglos mit allen möglichen Einfällen füllen lassen: von der Verkürzung der Ferienzeit auf 4 Wochen oder von der zweifellos existentiellen Frage, ob Schülerinnen ihren Bauchnabel, Lehrerinnen ihr Decolleté oder Lehrer ihre Schlabberpullis vorführen dürfen, ob man nicht wieder einmal durch Schuluniformen wenigstens dem „Markenterror“ den Garaus machen könne oder ob Schulen Benimm-Unterricht einführen müssten wie in Bremen oder im Saarland projiziert, natürlich dann gleich wieder verbunden mit der ebenfalls in regelmäßigen Abständen aufbrechenden Diskussion um „Kopfnoten“. Daß sich auch Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt wieder zu Wort meldete, überrascht auch nicht weiter: denn er hat es just in der Ferienzeit über Jahre immer wieder einmal auf die Lehrer abgese-

hen: Sollten sie früher nur „in die Produktion“, so werden sie heute runderneuert: „modern“, das klingt nach Fortschritt; was nach Amerika riecht (s.o.), ist immer gut, also werden der „Master of Education“ und „Traineeprogramme“ (wer immer dann die „Trainees“ sein mögen), „ein in der Wirtschaft stark nachgefragtes Modell“, gefordert, was aus Deutschland kommt, ist immer schlecht, also weg mit Staatsexamen und Referendariat (daß der Arbeitgeberchef dabei alte SPD-Vorschläge aus den 90er Jahren wieder verstärkt, scheint ihm nicht bewußt zu sein). Nun wird niemand bestreiten, daß all diese Vorschläge ihren Zweck haben. Daß Schüler sich immer weniger benehmen können, ist allerdings eher ein Problem, das man zwar immer auch mit dem Leitbild „erziehenden Unterrichts“ verbinden wollte, das aber eigentlich in der Familie gelöst werden müsste, die das aber offenbar nicht mehr schafft, und zwar durch alle sozialen Schichten hindurch, nicht nur in den sozial schwachen, in denen Kinder heute noch eher „normal“ sind.

Vergessen sei freilich auch nicht, daß nach dem revolutionären Aufbruch deutscher Bildungspolitik „68“ff. alles, was nur nach „Sekundärtugenden“ roch (kann man bekanntlich auch ein KZ mit führen), dem Verdikt von Anpassung, Duckmäusertum und mangelnder Kreativität unterlag. Daß der Lehrer die zentrale Rolle nicht nur für die kognitiven Prozesse gelingenden Unterrichts spielt, sondern – und zwar mehr als alle möglichen „Programme“ – qua Vorbild auch für die Vermittlung von Werten und Tugenden, ist völlig unbestritten, und auch PISA-Moderator Jürgen Baumert hat des öfteren eben darauf hingewiesen. Dabei muss freilich nicht nur der Lehrer „bildung“ (immer noch ein höherer Anspruch als „Ausbildung“), sondern mehr noch auch seinem Ansehen und seinem Bild in Gesellschaft und Politik eine zentrale Bedeutung zukommen, und an letzterem hapert es gewaltig. Ob da die berühmte „Polyvalenz“, englische Semantik und der damit

sicher verbundene Abbau von Fachlichkeit weiterhelfen, ist zu bezweifeln.

Worin freilich die hier skizzierten und die weiteren Diskussionen um PISA herum auch wieder bestärken, ist der Eindruck, daß man das Thema „Bildung“ in Politik und Öffentlichkeit so ernst immer noch nicht nimmt. Was ja durchaus der allgemeinen Stimmung in der Bevölkerung entspricht, wenn ihr Renate Köcher (Allensbach) in der FAZ vom 20. August 2003 „Gleichmut im Umgang mit einem Schicksalsthema“ attestiert: nur 21 % der Bevölkerung haben die Berichterstattung über PISA näher verfolgt, 32 % bei Eltern mit Schulkindern. Würde man es ernst nehmen, würde man sich ja nicht über Themen streiten, die nicht im Zentrum jener Frage angesiedelt sind, die uns TIMSS, PISA oder IGLU erneut nahe legen, die Frage nämlich, was unsere Schüler wissen und können müssen, wenn sie die Schule verlassen und ihnen ein entsprechender Standard notifiziert wurde. Wenn überhaupt, wird diese Frage höchstens unter dem Aspekt erörtert, inwieweit Deutschland durch Defizite in Mathematik und Naturwissenschaft zurückfällt, also unter dem Aspekt von Bildung als ökonomischer Ressource.

Bildung als ökonomische Ressource?

Der zentrale Topos jeder bildungspolitischen Sonntagsrede, den die OECD jüngst wieder einmal bestätigte, lautet: Bildung gehört zu den zentralen Faktoren, wenn es um wirtschaftliche Ressourcen, v.a. um „Innovationssprünge“ geht (Hans Olaf Henkel). Auf den Punkt gebracht: angewandte Forschung schafft die Produkte von morgen, Grundlagenforschung die Problemlösungen und Produkte von übermorgen. Umgekehrt belasten Bildungsdefizite und fehlende Nachfrage: von derzeit ca. 4,5 Millionen Arbeitslosen haben über 1,1 Millionen keine abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung; auf ca. 4 Millionen schätzt man den funktiona-

len Analphabetismus, mindestens 10-15 % unserer Jugendlichen gelten als nicht ausbildungsfähig (oder –willig?), auch ein Grund, warum Unternehmen bei Lehrstellen zögern. Oder das mangelnde Interesse an naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen, das schon beim Lehrernachwuchs (Berufsschulen!) zu erheblichen Engpässen führen wird. Das hat freilich mit Technikfeindlichkeit (s. 14. Shell-Studie) wenig zu tun, spiegelt vielmehr die Tatsache, daß Einstellungsverhalten und Jugendkult in der Wirtschaft, die Defizite staatlicher Forschungsförderung, das Präferieren von Studiengängen unter Selbstverwirklichungsaspekten in einer Erben- und Wohlstandsgesellschaft, weibliche Zurückhaltung bei steigendem Studierendenanteil und schließlich der schon in der Schule vermittelte Ruf dieser Wissenschaften, „schwierig“ zu sein oder in ethische Konflikte hineinzuführen, sich zu einem entsprechenden Syndrom verdichtet haben.

Man kann natürlich alles Mögliche fordern, was das Bildungssystem ökonomisch zu optimieren scheint oder wie es Bundesverbraucherministerin Renate Künast wieder einmal so trefflich formulierte: „Beispiele dafür, wie man ein Unternehmen gründet, muss man (an den Schulen) wie ein Trüffelschwein suchen“: für die Schulen etwa attraktiver präsentierte Naturwissenschaften, Unterricht in Technik und/oder Ökonomie oder Umgang mit PC und Internet, vornehm Medienkompetenz, oder ein positives Unternehmerbild in Schulbüchern, für die Hochschulen mehr Wettbewerb, Studentenauswahl, Studiengebühren, eine bessere Verzahnung von Wissenschaft und Wirtschaft durch Transferagenturen, Evaluation, Leistungszulagen, anwendungsorientierte Studiengänge wie Tourismus, Kulturmanagement oder „Entrepreneur“-Lehrstühle. Und das alles wiederum kombiniert mit Sozialkompetenz, Synergiekompetenz, Teamfähigkeit, „Lernen des Lernens“, „Schlüsselqualifikationen“, vernetztem Denken und ähnlichem mehr, dem phraseologischen, auf Formales gehenden Einfallsreichtum sind hier keine Grenzen gesetzt.

Auch in der Diskussion um die beiden PISA-Studien stand die wirtschaftliche Standort-Sicherung im Mittelpunkt der deutschen Debatte, Politik und Verbände gerierten sich, als ob Deutschland am Abgrund stünde, obwohl jedem klar sein müsste, daß solche Untersuchungen immer nur punktuell messen, was sie selbst vorgeben, und schließlich die Leistungen pubertierender 15jähriger aus Haupt- und Realschule nicht unbedingt auf das Niveau unserer zukünftigen Forscherelite schließen lassen. Die Argumentation läuft so: die Leistungen dieser 15jährigen in Mathematik und Naturwissenschaften seien so dürftig, daß künftig immer weniger den Anforderungen eines solchen Studiums gewachsen seien, daß zugleich immer weniger die Neigung zeigten, sich ihm zu widmen (was sicher beides zutrifft), daß daher immer weniger Forscher bereit stünden, um den Bedarf Deutschlands an Technik und Forschung zu decken, die wiederum Voraussetzungen seien für die Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes, von der wiederum dessen Wohlstand und soziale Sicherheit abhingen (was nicht unbedingt zutreffen muss).

Vor diesem Hintergrund scheint klar: Bildung ist die ökonomische Ressource: Deutschland muss als rohstoffarmes Land seinen Reichtum in den Köpfen seiner Menschen suchen. Dieses Szenario fügt sich dann ganz ungezwungen zu dem Begriff, mit dem man vielerorts glaubt, die Zukunft auf einen Begriff gebracht zu haben, den der „Wissensgesellschaft“ mit den in ihr schaffenden „Wissensarbeitern“ (Peter Glotz), die ja schon semantisch einen hohen Bildungsanspruch evozieren.

Allerdings liegen die Dinge nicht ganz so einfach, wie es auf diesen ersten Blick hin zu sein scheint. Denn Bildung findet ja nicht im luftleeren Raum statt. Daher als ersten Kontrast zum öffentlichen Bekenntnis nur zwei jüngere Zahlen, die die Realität besser beschreiben als jede noch so wohlgemeinte Kausalkette: der EU-Durchschnitt an F- und E-Mitteln liegt bei zwei Prozent, der deut-

sche Anteil bei 2,4, die USA liegen bei 2,7 und Japan bei 2,9, Finnland bei 3,6 %. Anvisiert waren 3 % vom Bruttoinlandsprodukt bis spätestens 2010. Aber schon wegen der in diesem Jahr laufenden Null-Runde bei Forschungsmitteln für die Max-Planck-Gesellschaft und der trotz „Einstein-Jahr“ avisierten Kürzung um 8 % in 2004 dürfte dieses Ziel utopisch bleiben. Gleichzeitig liegt das Betreuungsverhältnis von Professor zu Student in der Relation von 1:60, während es 2002 noch 1:55 waren (DHV). Das trifft nicht so sehr die Naturwissenschaften oder die Technik, das trifft vor allem Jura, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften. Nur zum Vergleich: In Kanada, Großbritannien oder der Schweiz liegt das Betreuungsverhältnis um etwa 30 Prozent besser. Wie lässt sich diese merkwürdige Diskrepanz zwischen tönendem Anspruch und tönerner Realität erklären? Wohl nur dadurch, daß man über Ziel und Zweck des Bildungswesens zwar alle möglichen Vorstellungen hat, aber keine klare Idee mehr. Daher wird auch die Ganztags„schule“, besser die übrigbleibende Ganztagsbetreuung – einmal abgesehen von der Finanzierung – nur die Probleme fort-schreiben, die wir derzeit haben.

Juristen ja, Germanisten nein!

Dominant sind zwei Überlegungen, die sich zu einer unheiligen Allianz verbinden: die soeben skizzierte und im Kern sicher richtige Behauptung, Bildung sei die ökonomische Ressource für unsere Zukunft und die damit indirekt oder direkt begründete, aber falsche Verengung auf und die Unterstellung des Bildungsbegriffs unter ein nur mehr ökonomisches Nutzenkalkül, wobei dieses Kalkül nicht nur auf Inhalte (die spielen die geringste Rolle) und Ziele, sondern v.a. auf Strukturen und Methoden durchschlägt. Ein besonders prägnantes Beispiel mag dafür genügen: die im April 2000 erschienene Schrift der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft unter dem verheißungsvollen Titel „Wie viel Bildung brauchen

wir“ und dem dann schon wieder weniger Erwartungen weckenden Untertitel „Humankapital in Deutschland und seine Erträge“ verleiht diesem Denkstil prägnanten Ausdruck: „Die Volkswirtschaft würde profitieren, wenn mit demselben Geld, mit dem viele Germanisten für ein Leben mit hohem Arbeitslosenrisiko und geringen Einkünften ausgebildet werden, Juristen unterrichtet würden.“ Man mag zwar bezweifeln, daß noch mehr Juristen (und die ja schon heute drohende Juristenschwemme) das Leben in Deutschland wirklich erleichtern, zugleich der deutschen Volkswirtschaft aufhelfen und damit zur Humankapital-Rendite beitragen werden, aber im Kontext dieser Schrift hat eine solche Forderung schon ihren Sinn. Denn das Interesse am Studium, so die Autoren, dürfte eigentlich nur davon bestimmt sein, ein gutes Einkommen zu erzielen. Aber genau das, beklagen sie, sei nicht der Fall, die jungen Deutschen verhielten sich falsch, weil einfach nicht rendite-bewußt: „Das Interesse am Studienfach oder an der Wissenschaft, die eigene Neigung oder Begabung oder das Streben nach persönlicher Entfaltung finden hingegen 90 Prozent der Studienanfänger wichtig.“ Daher auch ihre glasklare Folgerung: „Wenn Studiengebühren potenzielle Studenten von einem Studium abschrecken, muss das nicht unbedingt schlecht sein. Denn ein Studium, dessen Ertragsaussichten die Investition nicht rechtfertigt, unterbleibt besser.“ Daher nimmt es auch nicht wunder, daß die Autoren den großen bildungspolitischen Anstrengungen der 60er und 70er Jahre attestieren, daß dort zwar alles Mögliche betrieben worden sei. Aber die Steigerung des Humankapitals, also nutzbringender Bildung, die sich irgendwie kapitalisieren und sich zugleich volkswirtschaftlich rechnen ließe, sei durch die ganzen Reformen nur in geringem Maße erreicht worden. Die Autoren rechnen daher offenbar nur in Grenzen damit, daß Bildung und Wissenschaft wirtschaftlichen Nutzen erbringen, soweit dort Überflüssiges, weil nicht Rechenbar-Nützlichendes betrieben werde. Was nicht gesagt wird, aber logische Folgerung wäre, daß dann

etwa der Germanistik – und natürlich der Romanistik und der Geschichte, der Philosophie oder der Theologie – eigentlich nur mehr eine Nischenexistenz zugebilligt werden dürfte. Und das schlägt natürlich auch auf die Stellung der entsprechenden Schulfächer durch.

Damit hat sich in den vergangenen 30 Jahren ein Verständnis von „Bildung“ durchgesetzt, dessen Siegeszug in den 60er Jahren begann, zunächst wieder zurückgedrängt wurde, aber dann unter dem Eindruck internationalen Abstiegs wiederbelebt wurde, wobei letzterer wiederum durch eben die internationalen Vergleichsstudien einen entscheidenden Impuls erhielt.

1964 Georg Picht: Die Nation am Abgrund

Die (west-)deutsche Bildungspolitik ist seit den 60er Jahren durch zwei Ansätze geprägt:

Der ökonomische Ansatz entstand als Folge von Sputnik-Schock und OECD-Report „Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens“, vorgelegt 1962; 1963 erklärte Bundeskanzler Ludwig Erhard, die Bildungsfrage sei für das 20. Jahrhundert das, was die soziale für das 19. Jahrhundert gewesen sei, ein Jahr später, 1964, rief der Religionspädagoge Georg Picht die „deutsche Bildungskatastrophe“ aus. Seine Beiträge hatten eine ungeheuere politische Wirkung, die bis heute anhält. Denn noch heute zitiert man Picht gerne, freilich ohne ihn noch gelesen zu haben, und ab 1968 gilt Pichts Cassandra-Ruf jedenfalls auf konservativer Seite als der Urknall all jener als negativ gewerteter Entwicklungen, die das deutsche Bildungssystem seitdem betroffen haben. Dabei hat sein Ansatz mit irgendwelchen ideologischen Ideen und Visionen nichts zu tun. Vielmehr ging es ihm um den Erhalt und die Fortentwicklung des Standorts Deutschland im internationalen Wettbewerb. Nach seiner Diagnose drohe durch zu geringe Investitio-

nen und zu wenig Lehrer, durch Abwanderung junger Wissenschaftler zu Tausenden ins Ausland (was heute wieder im Zentrum vieler Befürchtungen steht) und durch die Unterstellung, daß Deutschland, was sein Schulsystem angehe, am unteren Ende der europäischen Länder neben Jugoslawien, Irland und Portugal stehe, Deutschland auf das wirtschaftliche Niveau eben dieser Länder abzusinken. Deutschland benötige daher – so Pichts Forderung – eine Verdoppelung der Abiturienten-Zahl bis 1975 (= etwa 12 % pro Jahrgang), um allein die erforderlichen Lehrer auszubilden. Sein heute schon legendärer Kernsatz lautete: „Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potenzial des Volkes, und von dem geistigen Potenzial sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Themenstellung abhängig.“ Allerdings wurden 1974 bereits 19,4 % an Studienberechtigungen vergeben. Das heißt, die Zahlen sind schon im Zeitraum von 1965 bis 1975 erheblich stärker gestiegen, als dies bei Picht (und im übrigen auch beim Wissenschaftsrat) für notwendig erachtet war.

Die Schwäche dieses Ansatzes und seine Folgen liegen auf der Hand: Sind solche gesellschaftlichen Ertragsrechnungen überhaupt möglich, können wir wirklich mehr sagen, als daß wir auch um die (steigende) Bedeutung des Faktors Bildung wissen? Überlegungen dazu sind in den USA angestellt worden und wurden von der deutschen Bildungsökonomie, die Ende der 60er Jahre begründet wurde, mit stark ideologischem Einschlag herübertransportiert, aber auch die damals vorgelegten Untersuchungen besagten letztlich nur wenig.

Denn wäre der Zusammenhang zwischen Bildungsstand, der wirtschaftlichen und sozialen Leistungskraft und der zukünftigen Position unseres Landes im Konzert der „Wissensgesellschaften“ europäischen, amerikanischen oder asiatischen Typs im allgemeinen Globalisierungsgeschehen so eindeutig wie hier unterstellt, so

wäre auch die Lösung eindeutig und *prima vista* einfach: Es bedarf nur der immer breiteren und immer höheren und immer passgenaueren Qualifizierung von „human capital“, und Deutschland stünde blendend da. Und genau das wird ja unterstellt, wenn uns die OECD und Bundesbildungsministerin Bulmahn mit konstanter Beharrlichkeit einreden, es bedürfe nur der Erhöhung der Quantitäten – von 30 auf mindestens 40 % Studierende –, um endlich mit anderen gleichzuziehen, was nach der Rechnung der HRK allerdings 5-6 Milliarden Euro zusätzliche Mittel erfordern würde, die man dann höchstens über Studiengebühren hereinholen könnte. Und „passgenauer“ heißt dann natürlich: Werbung für Studienfächer, die auf den ersten Blick „Standortsicherung“ versprechen, weil sie „produktiv“ sind: Informatik, Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften, „Wissenschaften“, von denen man mithin meint, sie ließen sich „rechnen“.

Wie simpel hier gedacht und öffentlich argumentiert wird, lässt sich freilich schon an einer ebenso simplen Frage zeigen: Hat die Erhöhung der Abiturientenzahl um 400 % notabene in den vergangenen 30 Jahren die wirtschaftliche Situation Deutschlands entscheidend und positiv beeinflusst? Bei einem Ja müsste man unterstellen, daß es uns erheblich besser ginge als ohne diese rasanten Steigerung, was allerdings ebenso wenig nachweisbar ist wie bei einem Nein und der gegenteiligen Unterstellung, daß es uns wesentlich schlechter ginge. Weder-nach, wenn man sich nur vergegenwärtigt, was man jeder Tageszeitung entnehmen kann, nämlich daß für das wirtschaftliche Potential ganz andere Rahmenbedingungen eine Rolle spielen als nur der Zustand des Bildungswesens.

Das nachfrageorientierte Modell hat das Problem, durch Trendanalyse in Wirtschafts- und Arbeitswelt Bildungsbedarf zu eruieren, gar zu prognostizieren. Aber das klappt ja offenbar nicht einmal in jenem Bereich, der zwar auch nicht ganz leicht, aber

doch wesentlich sicherer als woanders zu prognostizieren wäre, dem der Lehrerbildung. Vor 3-4 Jahren konnte man Leserbriefe in den Zeitungen lesen, in denen sich Universitätsabsolventen im Ingenieurbereich bitter über ihre Situation beklagten, weil sie trotz vielfältiger Bewerbungen keinen Arbeitsplatz fanden, und derzeit scheint das auch wieder einzutreffen. Und vergessen sei auch nicht, daß 1996 in Hildesheim der Studiengang Informatik durch die niedersächsische Landesregierung geschlossen wurde mit der Begründung, es gebe dafür keine Nachfrage. Nun ist vor zwei Jahren die Nachfrage in Informatik um 39 % gestiegen, weil es plötzlich hieß, wir bräuchten mehr Informatiker, um unsere Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten; weil die Lücke durch das „Versagen der Bildungseinrichtungen“ so schnell nicht geschlossen werden könne, benötige die Wirtschaft dringend Informatiker aus dem Ausland, und die Greencard war geboren. Inzwischen ist die Internetblase geplatzt, die Zahlen um 17 % bei den Erstsemestern zurückgegangen, und es bleibt offen, wie viele davon wiederum in fünf Jahren – das ist der normale Zyklus – einen entsprechenden Arbeitsplatz finden werden: jedenfalls steigt derzeit die Zahl arbeitsloser Informatiker. Was besagen diese wenigen Beispiele? Ein direkter Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftskraft ist schon prima vista nicht so einfach zu konstruieren. Andere Faktoren wie Konjunkturentwicklung, Steuersystem, Sozialsysteme, demographische Entwicklung etc. spielen eine – vorsichtig formuliert – mindestens ebenso wichtige Rolle; und nicht zu vergessen: politische Optionen: Wenn ich Kernkraftwerke schließe, sterben eben Kernphysik und Kerntechnik.

1966 Ralf Dahrendorf: das katholische Bauernmädchen aus dem bayerischen Wald

Der Ansatz Pichts fand daher schon in den 60er Jahren nicht uneingeschränkte Zustimmung. Und damit kam ein zweiter Ansatz

ins Spiel, dessen Ziel man mit „Chancengerechtigkeit“ umschreiben könnte. Gemeint ist der angebotsorientierte Ansatz, den Ralf Dahrendorf 1966 auf die ebenfalls klassische Formel brachte: „Bildung ist Bürgerrecht“. Dahrendorf ist gegenüber dem Katastrophenszenario, das Picht zwei Jahre zuvor entworfen hatte, deutlich zurückhaltend: „Die Ökonomie zu beschwören und zögernde Politiker mit dem bedrohten Wohlstand zu schrecken, mag wirksam sein, ist .. ungenau.“ Auch reiche der internationale Vergleich nicht aus, eine aktive Bildungspolitik zu begründen: „Ob wirklich die Konkurrenzfähigkeit, die Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung eines Landes von der Zahl der Abiturienten abhängt, muss zumindest als offene Frage bezeichnet werden.“ Daher übt Dahrendorf auch an der beschworenen Kausalreihe, „mit der sich auch heute noch (sic! 1966) Parlamente beeindrucken lassen“, deutliche Kritik: In der Wirtschaft – hält Dahrendorf dagegen – erlaube die Elastizität der Entwicklungsmöglichkeiten keine überzeugende Bedarfsprognosen: „Um den Bedarf an Akademikern und Abiturienten zu bestimmen, müsste man Entwicklungen kennen, deren Merkmal gerade ihre Offenheit ist.“ Nachdem Dahrendorf die Standortbegründung Pichts zumindest infrage gestellt hat, ist sein eigener Gedanke der, daß es jenseits der wirtschaftspolitischen Argumentationsschiene ein „Bürgerrecht auf Bildung“ gebe, das sich als soziales Grundrecht aller Bürger aus der Verfassung ableiten lasse, das auf Chancengleichheit hinauslaufe und für das daher zuvörderst soziale Schranken zu überwinden seien. Aktive Bildungspolitik begründe sich daher als Verwirklichung der Bürgerrechte. Bildungsschranken, die durch Ansiedlung, Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit etc. gegeben seien, etwa bei Landkindern, „Arbeiter“kindern oder Mädchen, müssten überwunden werden, damit mehr junge Menschen an höheren Abschlüssen partizipieren können. Das berühmte „katholische Bauernmädchen aus dem bayerischen Wald“ mag hier zur Veranschaulichung dienen. Die Konse-

quenzen dieses Ansatzes, die u. a. eine Erhöhung der Abiturientenzahl auf 15 bis 20 Prozent bis 1980 einschließen sollten (wie gesagt, war die Zahl schon 1975 erreicht), waren Dahrendorf klar: daß man nämlich ebenso auf finanzielle Ressourcenprobleme der öffentlichen Hand stoßen wie auch das Arbeitsplatzangebot nur sehr bedingt abzustimmen sein würde: am Horizont tauchte der Typ des Homer lesenden Taxifahrers auf.

„Begabungsreserven“: die Identität von Angebot und Nachfrage?

Eine gedankliche Brücke zwischen beiden Positionen ließ sich damals noch durch das Schlagwort von der Ausschöpfung der „Begabungsreserven“ schlagen. Begabungsreserven, das klingt auf der einen Seite nach noch unerschöpftem Reichtum an Köpfen, deren Verwertung dem Standort Deutschland zugute kommen könnte, und fordert auf der anderen Seite die Überwindung sozialer Dissonanzen, habe man doch die Entfaltung ja vorhandener Fähigkeiten dieser Begabungsreserven durch falsche Strukturen gehindert. Allerdings gingen sowohl Picht wie Dahrendorf – wie ja die genannten Zielzahlen schon verraten – von etwa maximal 18-20 % sinnvoller, weil begabungsgerechter Teilhabe am gymnasialen und damit letztlich wissenschaftlichen Bildungsgang aus.

In der Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt von 1969 wurden beide Ansätze kombiniert, was freilich ihre Schwächen gerade nicht aufzuheben vermag, auch wenn man damals noch an „Bildungsplanung“ glaubte, allerdings hier eher bezogen auf Dahrendorfs „soziale Gerechtigkeit“: „Der zentrale Auftrag des Grundgesetzes, allen Bürgern gleiche Chancen zu geben, (wurde)“, so der Kanzler, „noch nicht annähernd erfüllt. Die Bildungsplanung muss entscheidend dazu beitragen, die soziale Demokratie zu verwirklichen.“ Um wenige Zeilen weiter fortzufahren: „Bildung, Ausbildung und Forschung müssen als ein Ge-

samtsystem begriffen werden, das gleichzeitig (Hervorhebung Verf.) das Bürgerrecht auf Bildung sowie den Bedarf der Gesellschaft an möglichst hoch qualifizierten Fachkräften und an Forschungsergebnissen berücksichtigt. Grundlegende Reformen in Bildung und Forschung sind zugleich Bedingung für die zukünftige wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes.“

Damit wurde eine mögliche Identität von nachfrage- und angebotsorientierter Bildungspolitik suggeriert, die freilich nur dann hätte realisiert werden können, wenn einerseits die finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt worden wären, um dem Angebot wirklich gerecht zu werden, und andererseits ein Nachfrager existiert hätte, der dieses Angebot in entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten umgewandelt hätte.

Reformfolgen und Denkstile

Vor diesem Hintergrund expandierte in den Jahren nach 1968 das Bildungswesen in Deutschland in einer bisher nicht gekannten Weise, neue Schulformen wurden begründet, neue Bildungswege, neue Hochschultypen, eine neue Form der gymnasialen Oberstufe, neue Curricula usw. Dadurch schien das Problem gelöst: die Angebotsseite expandierte, finanzielle Hemmnisse fielen (darunter auch Semestergebühren und Hörgelder!; und man erinnere auch daran, daß damals nach dem sog. Honneffer Modell jedes Semester Leistungsnachweise zu erbringen waren). Die Nachfrageseite belebten eine florierende Wirtschaft und die Aufnahmebereitschaft und Aufnahmefähigkeit des öffentlichen Dienstes. Signale, daß dieses System freilich nur temporär funktionieren konnte, zeigten sich bereits in den frühen 70er Jahren – erstes Signal war die Einführung des *numerus clausus* – und dann Mitte der 80er Jahre, als erstmals arbeitslose Lehrer auf der Straße standen. Spätestens seitdem ist das System aus der Balance. Neu ist heute nur, daß sich die schlechte konjunkturelle Lage immer früher und

immer stärker auf die Beschäftigungsmöglichkeiten auch junger Hochschulabsolventen niederschlagen wird.

Man wird weder Picht noch Dahrendorf unterstellen dürfen, das sie die Leistungsmaßstäbe, die damals galten, zugunsten höherer Quoten zurückfahren wollten, aber „gut gemeint“ ist bekanntlich das Gegenteil von „gut.“. Jedenfalls hat sich im Gefolge dieser Bildungsexpansion ein bildungspolitischer Denkstil durchgesetzt, den ich wie folgt und auch nur grob charakterisieren möchte: Bildung ist Instrument gesellschaftlicher Veränderung (heute: „Luft-
hoheit über den Kinderbetten“), Bildung bedeutet automatisch Aufstieg, Quantität ist besser als Qualität, Lernprozesse (Curricula) sind programmierbar, auf die Methode kommt es an, Inhalte müssen lebenskundlich sein, es gibt keinen eigenen Bildungswert von Fächern/Inhalten, „Bildung“ muss sich rechnen und einsetzen lassen, der Schüler ist naturaliter „gut“, organisiert sich selbständig, will nur motiviert sein, Unterricht muss daher Event sein, Spaß machen, die Lehrer als Lernmoderator oder -anreger, fallen ansonsten öffentlicher Missachtung anheim, weil „faule Säcke“; Erziehung hingegen ist Repression, Leistung ist strukturelle Gewalt, Fördern ist besser als Fordern, soziales Lernen ist Unterrichtsziel, heterogene Klassen daher besser als homogene, frühe Differenzierung ist inhuman, Förderung besonders Leistungsstarker ist „elitär“, Studienabbruch ist durch Studienberatung zu beheben.

Dieser Denkstil hat gravierende strukturelle Folgen gezeitigt: ich nenne vier, die freilich kaum mehr zu korrigieren sind:

- die damit verbundene Abwertung der anderen Bildungsgänge im Bereich der Sekundarstufe I durch Politik und Öffentlichkeit, insbesondere des Hauptschulbildungsganges: Hauptschule sei „Restschule“. Neu ist eigentlich nur, daß diese „Restschule“ wirklich dazu würde, wenn ich sie weiterhin mit nicht deutsch-

sprechenden Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturkreisen auffülle, statt sie endlich wieder aufzuwerten;

- die deutliche bildungspolitische Vernachlässigung der beruflichen Bildung, die auch von der OECD jüngst wieder als international führend eingestuft wurde und die ja immer noch von zwei Dritteln unserer Jugendlichen wahrgenommen wird (Man darf doch wohl unterstellen, daß auch aus einer guten handwerklichen oder Facharbeiterausbildung und deren Qualität sich ein günstiger wirtschaftlicher Effekt ergibt); neu ist nur, daß derzeit die Studentenzahlen wieder steigen, aber das ist nicht wiedererwachtes wissenschaftliches Interesse, sondern spiegelt die Lage der beruflichen Bildung;
- die fortschreitende Aufblähung des Gymnasiums, die Diskussionen über den qualitativen Wert aktueller Hochschulzugangsberechtigungen auch im Hinblick auf hohe Studienabbrucherquoten und auf Aufnahmeformen durch die Hochschulen immer wieder beflügelt; neu ist nur, daß es offenbar nicht gelungen ist, Sozialbarrieren nach unten wirklich abzubauen, auch nicht durch jene Schulform, die dafür eigens geschaffen wurde, die Gesamtschule; zumal sie den Anspruch, wenigstens zu besserem Sozialverhalten beizutragen, weniger einlöst als gegliederte Systeme (BIJU 1996).
- die fortschreitende und auch politisch gewollte, weil den Lehrstellenmarkt entlastende Überlastung der Hochschulen – Stichwort „Vermassung“ – , der man jetzt u.a. durch konsekutive Studiengänge begegnen will; wenn man freilich das anglo-amerikanische Modell – 70 % Bachelor, 30 % Master, 1 % PhD – bei der Verteilung nicht strikt durchhält, was die KMK ja derzeit noch offenlässt, wird aus der Entlastung nichts werden, sofern sich nicht die Wirtschaft für den Bachelor begeistern lässt, worauf allerdings derzeit auch nichts hinweist.

Der Verlust konkreten Wissens und Könnens

Dieser Denkstil hat aber zugleich zwei unbestreitbare Resultate gezeitigt: die Steigerung der Formalabschlüsse und den damit einhergehenden steigenden Verlust konkreten, abrufbaren Wissens und Könnens, und zwar von der Grundschule bis zum Abitur, den Wirtschaft und Hochschulen unisono beklagen: mindestens 10 bis 15 Prozent unserer Jugendlichen gelten als nichtausbildungsfähig, die jüngst wieder beklagten hohen Abbrecherquoten an unseren Universitäten (im Durchschnitt 30 Prozent, in einzelnen Fächern bis zu 60 Prozent) sind ja nicht nur auf günstige Job-Angebote oder auf studienorganisatorische Gründe (Überfüllung der Hochschulen usw.) zurückzuführen. Nein, es mangelt so manchem „Abbrecher“ schon auch an einer hinreichenden Ausstattung an Eigenverantwortung bei der Gestaltung des Studiums und/oder an Grundlagenwissen in vielen Feldern – muttersprachlich, fremdsprachlich, historisch, literarisch, kulturgeschichtlich, religionskundlich, mathematisch, naturwissenschaftlich. Nachwuchskräften einer deutschen Großbank muss eigens beigebracht werden, daß Haydn, Mozart, Beethoven zu Klassik gehören und letzterer zwar neun Symphonien, aber nur eine Oper geschrieben habe (FAZ vom 28. Dezember 2002), was auf die Selbstbildung deutscher Jungakademiker ein eher trübes Licht wirft. Die „Leiden des jungen Werther“ sollen von Günter Grass, die „Lustige Witwe“ von Richard Wagner stammen, der französische Staatschef heißt Lafontaine (so der Leserbrief einer Medienagentur in Düsseldorf in Auswahl über Erfahrungen mit „Azubis“ in der WamS vom 24. August 2003). Bewerber für einen internationalen Studiengang in Dresden lassen Monrovia nach Marilyn Monroe benannt, suchen Spanien in Südamerika oder halten Nelson Mandela für den Generalsekretär der UNO: Lehrstuhlinhaber Reiner Pommerin empfiehlt unseren Abiturienten deshalb Zeitungslektüre (WamS, 17. August 2003). Eine Umfrage des Instituts der deut-

schen Wirtschaft soll belegt haben, daß den Hochschullehrern ein Drittel unserer Studierenden als studierunfähig gilt. Man kann solche Eindrücke auch aus eigener Kenntnis ohne Mühe fortsetzen. Hätte man bei PISA nicht nur nach „Basiskompetenzen“, sondern etwa nach historischen, literarischen, ästhetischen oder gar religiösen Kenntnissen gefragt (letzteres hat bekanntlich der Kölner Kardinal Meißner gefordert), die Ergebnisse wären sicher verheerend.

Manchmal, wenn auch nur kurzfristig, wird das Unbehagen öffentlich. Es rauscht durch den Blätterwald, wenn wie 1998 der „Spiegel“ oder 1999 der „Stern“ durch Umfragen das immer mehr gegen Null tendierende konkrete Allgemeinwissen der jungen Generation bis zum Abiturienten belegen. Der stupende Erfolg von Dietrich Schwanitz‘ Bildungs-Berater („Bildung“, 1999) für „Small-Talker“ und Vernissage-Besucher belegt ein Bedürfnis der Öffentlichkeit, sich wieder an traditionellen Wissensbeständen orientieren zu wollen. Schließlich hat auch Marcel Reich-Ranicki ein sehr positives Werk getan, als er seine Zusammenstellungen von Lyrik oder Romanen unter dem Titel „Bildungskanon“ verkaufte, auf Nachfrage allerdings geantwortet hat, es handelt sich natürlich nur um „Empfehlungen“. Aber immerhin hat der „Spiegel“ daraus eine Titelgeschichte gemacht.

Bezeichnend waren aber auch die Reaktionen auf Schwanitz. Viele Feuilletons reagierten in einer Melange von Faszination und Distanz, weil Humboldt für tot erklärt sei, weil Latein und Griechisch, Literatur, Zitate, Historie, weil das „Bildungsbürgerliche“ in Auflösung begriffen sei. Schade drum, aber nicht mehr zeitgemäß! Gesetzt es wäre so einfach, die Folgen lägen auf der Hand. Die ganze Fülle verkürzend-anspielender Kommunikation wäre beseitigt: was etwa ein „Pyrrhus-Sieg“ sei oder warum der aktuelle Föderalismus einem „Augiasstall“ gleichkomme und seine Reform einer „herkulischen Aufgabe“ (SZ, 28.8.2003) oder jemand

einen „Canossa-Gang“ antreten soll, das alles würde nicht mehr verstanden. Noch gravierender: Wir lebten in der permanenten Gegenwart! Was sie an selbsterlebten Paradigmen bereit hält, wäre absolut, es hieße, das Rad immer neu zu erfinden, weil anderes als nicht gewusst auch nicht bewusst wird.

Vom Verschwimmen der Allgemeinbildung

Das Dilemma nicht erst der aktuellen Bildungsdebatte, sondern der vergangenen 30 Jahre, liegt offenbar darin, daß man nicht nur für das Bildungswesen keine klare Idee mehr besitzt, sondern daß der Begriff der Bildung, der einer solchen Idee zugrunde liegen müsste, ebenfalls keine Bestimmung mehr zu haben scheint. Wie die eingangs skizzierten Themen im Sommer 2003 belegen, geht es nicht um Bildung, sondern es geht um Erziehungsfragen: Kleidung und Benimm. Nun wird niemand bestreiten, daß „Bildung“ Einfluss auf den Habitus nehmen kann, weil es z.B. ein Gebot der Klugheit sein kann, sich nicht daneben zu benehmen und Regleinhaltung überdies das Leben erleichtert, das eigene wie das der anderen, aber damit wird ja Bildung zur Voraussetzung. Wie vage dieser Begriff im Bewußtsein der Öffentlichkeit jedoch geworden ist, lässt sich nicht nur an dem Vorschlag von Verbraucherministerin Renate Künast ablesen, Schüler müssten lernen, einen privaten Haushalt zu führen oder mit Kreditangeboten und 0190er Nummern umzugehen, es lässt sich auch an der von Renate Köcher in der FAZ vom 20. August 2003 präsentierten Umfrage zur Rolle der Bildungspolitik wieder einmal deutlich ablesen: Zwar halten 78 % unserer Bevölkerung die Vermittlung einer guten Allgemeinbildung für wichtig, was das aber sei, darüber hat man jenseits früher barer Selbstverständlichkeiten (Rechtschreibung und Grammatik), die offensichtlich heute keine mehr sind, keine rechte Vorstellung mehr. Vielleicht hat die „neue Allgemeinbildung“, die man „wissenschaftlich“ propagiert hat, hier

schon durchgeschlagen, jedenfalls scheinen deutsche Literatur, historische, politische oder ökonomische Kenntnisse, mit Musik oder mit Medien (vulgo Medienkompetenz) nur mehr bei randständigen Minderheiten dazuzugehören. Und daß nur mehr noch 53 % den variablen Umgang mit der deutschen Sprache für wichtig halten, lässt ebenfalls am Sinn des hier avisierten Allgemeinbildungsbegriffs zweifeln. Man hat immer mehr den Eindruck, das Element "Bildung" im Begriff "Bildungspolitik" sei nur mehr historische Reminiszenz. Eigentlich betreiben wir Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik, Jugendpolitik, Kriminalpolitik, Geschichtspolitik usw. mit dem Instrument Schule (und Hochschule). Allerdings weisen Rüdiger Hossiep und Markus Schulte in der WELT vom 20. September 2003 auf folgenden Sachverhalt hin: „Die Einschätzung, was zur Allgemeinbildung gehört und was nicht, ist irrelevant, solange keine negativen Konsequenzen aus einer mangelhaften oder einseitigen Bildung resultieren. Doch gerade dies zeigt sich in unserer Gesellschaft in immer höherem Maße. Unwissenheit entwickelt sich in einer zunehmend dienstleistungs- und wissensorientierten Gesellschaft zu einem Hemmnis für Berufs- und Privatleben.“

Schon eine formale Bestimmung – Bildung als Einheit von Wissen und Urteilen – wäre sinnlos, wenn sich das Wissen als objektivierbar-gemeinsamer (und daher auch überprüfbarer) Bestand immer weiter verflüchtigte und sich nur mehr auf individuell-zufällig verfügbare Wissensbestände reduzierte. Denn dann wären alle „gebildet“, wie jene Friseurin „Zizi“ in Hans Magnus Enzensberger „Über Ignoranz“, die sämtliche Schauspieler in Film und Fernsehen kennt, oder niemand. Aber wer wollte behaupten, „Zizi“ sei mit solchen Kenntnissen „gebildet“? Also muss es ein Wissen geben, das „bildet“, denn ein Begriff hat nur dann einen Sinn, wenn er etwas Bestimmtes meint. Also: was könnte Bildung für einen Sinn haben, was müsste „Schulbildung“ in diesem Kontext leisten und welche Idee der Schule ließe sich daraus ableiten?

Bildung als regulative Idee

Ausgangspunkt der Bildungsidee im 18. Jahrhundert war die Emanzipation des Bürgertums. In den Schriften der Klassiker der Bildungstheorie tauchen regelmäßig Begriffe auf wie Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstbildung: Bildung soll zum einen dem Menschen helfen, sich von den traditionellen, durch Geburt und Stand vorgegebenen Bindungen zu befreien, zum andern soll sie ihn gegen die aufkommende Spezialisierung und Funktionalisierung der modernen Berufswelt wappnen, will sie ein Gegengewicht sein gegen die wachsende Selbstentfremdung. Im Kern ist Bildung daher der Versuch des Menschen, „in sich frei und unabhängig zu werden“, wobei Wilhelm von Humboldt damit zweierlei verband: „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“; gebildet sei derjenige, der "soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht. „Bildung, mit jener Kultur verbunden, die auch das Wesen der modernen Welt ausmacht, ist selbst ein tätiges, reflexives und konstruktives Leben. In ihr wird Kultur (individuell) angeeignet. Kurz: Bildung ist Verwandlung der (kulturellen) Welt in das (lernende) Ich“ (Jürgen Mittelstrass). Oder wie Theodor W. Adorno es einmal ausgedrückt hat: Bildung ist „Kultur nach der subjektiven Seite ihrer Aneignung.“ Daher ist Bildungswissen ein Wissen, das zum Selbstverständnis und zur Selbstbestimmung beitragen kann und das deswegen gesucht wird, weil es für den einzelnen die entsprechende Bedeutung hat: der Trierer Philosoph Anselm Müller hat das einmal auf folgende Pointe gebracht¹:

¹ Der Beitrag der Wissenschaft zur Bildung – 16 Thesen, in: Jörg-Dieter Gauger (Hg.): Bildung, Kultur, Wissenschaft. Eine versäumte Grundsatzdebatte, St. Augustin 2002, S. 15-48.

„Den Charakter der Bildung nimmt das Wissen um eine Sache an, wenn es deswegen wertvoll ist und gesucht wird, weil es, innerhalb eines größeren Zusammenhangs solchen Wissens, über die Bedeutung der Sache für das eigene Leben Aufschluß gibt. Und zwar ‚Aufschluß gibt‘ nicht im Sinne einer brauchbaren Information; sondern so, daß man – indem man die Bedeutung der Sache, ihre Rolle im eigenen Leben, versteht – auch dieses Leben und somit sich selber besser versteht und beziehungsreicher erlebt“: Bildung ist ein Beitrag zur Selbstverständigung im Kontext von Welt.

„Gebildet ist daher ein Mensch mit Kenntnissen – nennen wir es Bedeutungswissen –, in denen er sich selbst ein vertieftes Verständnis seines Lebens in seiner Welt – und insofern ein vertieftes Verständnis seiner selbst – verschafft. Der Gebildete versteht durch Bildungswissen gleichsam uns: sich selbst als Menschen, als Natur- und als Kulturwesen und gewinnt dadurch Identität“. Identität aber heißt Partizipation am kulturellen Gedächtnis. Identität, eine individuelle ebenso wie eine kulturelle, definiert sich daher nicht aus modisch definierten „skills“, sondern nur aus der „Er-Innerung“ eines kulturellen Erbes.

„In dem Maß, in dem ich mich gebildet habe, verstehe ich mich in meiner Zugehörigkeit zum Kosmos mit seiner stofflichen Konstitution und seinen Gesetzen; zum großen Zusammenhang der Natur und speziell des Lebens auf der Erde; zur Spezies Mensch mit ihrer langen Entwicklung und ihrer Differenzierung in Nationen, Sprachen, Kulturen. Ich verstehe mich als Mitglied dieser Nation und ihrer Geschichte, dieser Sprachgemeinschaft mit ihren literarischen Erzeugnissen; als Anhänger dieser Religion; als Teilhaber an dieser Tradition der Technik, der Kunst, der Musik, des Feierns, der Politik usw.“ Das Wissen um Kultur und Tradition ist Voraussetzung für die Fähigkeit, Neues zu erleben, Ohne ein

Wissen um Kultur und Tradition können kein Verstehen von Gegenwart und kein Bewußtsein von Wandels zustandekommen.

Und mehr noch: was für eine Selbstverständigung wäre ein Bedeutungswissen, das mich aber im Dunkeln ließe bezüglich der Verheißungen und der Anforderungen von Tugend, Selbständigkeit des Urteils, Religion, Gemeinschaft, Liebe, Kunst und Spiel – bezüglich der Frage also, was ich darf und was ich soll?“

Schließlich: Selbst-Verstehen durch Kontrast: Ich verstehe mich besser, wenn ich um alternative Lebensformen oder Möglichkeiten des Menschseins im Spiegel fremder Kulturen, früherer Weltbilder und vergangener Epochen weiß. Durch Distanzierung befreit solche Selbstverständigung von der Einbildung der Selbstverständlichkeit und des reinen Gegenwartsbezugs.

Last not least: „Der Gebildetere hat mehr vom Leben als der weniger Gebildete. Denn was ihm begegnet und was er tut, was er von anderen hört und worauf er die eigenen Gedanken lenkt, ist schlicht reicher an erlebbarer Bedeutung. Bildung trägt zum Lebensgenuß bei.“

Wenn man Bildung im beschriebenen Sinne als etwas Individuelles und daher Subjektives versteht, so ist klar, daß von einem gesellschaftlich vorgegebenen „Kanon“ nicht die Rede sein kann. Weil das, was für den einzelnen Bedeutungswissen ist, sich jeweils individuell auf die eigene Lebenssituation bezogen präsentiert, die Auswahl des Anzueignenden und Angeeigneten ihm selbst überlassen bleiben muss. Daher kann es auch heute keinen gesellschaftlich anerkannten Bildungs„kanon“ mehr geben, wie es ihn auch früher nur in Grenzen gegeben hat. Bildungskanon und Bildungsbürgertum, natürlich gab es so etwas noch zu Beginn des 20. Jh., weil die Gleichförmigkeit v.a. humanistischer Schulbildung und gesellschaftlich akzeptierter Bildungsvorstellungen in gewissermaßen Kanonisches einmündete. Die Kenntnis der Antike, der deutschen Klassik und der Bibel oder anders ausgedrückt,

die Quadriga Athen-Rom-Jerusalem-Weimar bildete den Orientierungsrahmen, an dem sich Kanonisches und damit Bildungsbürgerliches messen ließ, der Bildung gleichsam objektivierbar machte. An solche Vorstellungen ist heute nicht mehr zu denken. Nicht nur weil die Systeme Schule und Hochschule sich grundlegend verändert haben, sondern auch weil die Träger ausgegangen sind, die man als Bildungsbürgertum bezeichnen konnte.

Die Sonderstellung der Schule und das Problem der Schulbildung

Bildung als Lernprozess wird in verschiedenen Lebenskontexten erworben: „lebenslanges Lernen“, informelles Lernen usw. Wir lernen, wie schon Sokrates wusste, noch im Greisenalter tagtäglich hinzu. Um freilich jenes Bedeutungswissen, das ja hochkomplex sein kann, sich überhaupt aneignen zu können, bedarf es eines vorgängigen Grundwissens: Ich muss schon irgendwie eine Ahnung haben, was bedeutsam sein könnte, und ich muss motiviert sein, mich weiter bilden zu wollen, der freiwillige Griff zum Buch z.B. Das Fundament dafür muss die Schule legen, die dafür aufschließen muss, eine Einführung gibt in jene Wissensbereiche und Wissensformen, die mir erst den möglichen Reichtum möglicher Bildung verdeutlichen und mich darauf neugierig machen.

Dabei hat die Schule 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 Inhalten präsentieren kann und darf,

was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als Allgemein und Exemplarisch gelten darf und was ihr „kulturelles Gedächtnis“ ausmacht. Das Reden über „Kulturstaat“ oder „Kulturnation“ wird hohl, wenn man nicht dort ansetzt und die Schule wieder als kulturell-bildende Institution begreift.

Die Wandlungsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft verlaufen rapide. Sind daher jeweils gesellschaftlich, v.a. wirtschaftlich definierte Zwecke das erste Ziel der Schule, wobei die Änderung dieser Zwecke immer wieder zu anpassender Veränderung der Bildungsinstitutionen führen muss? Oder geht es primär und immer noch um die Persönlichkeit, also um die „werdende Freiheit“ (Romano Guardini), konkret: die Selbstständigkeit des jungen Menschen, der Bildung gerecht werden soll? Noch weiter zuge-spitzt: Hat Schule heute noch über elementare Berufsbefähigung hinaus einen kulturellen und allgemeinbildenden Anspruch zu erheben und zu vertreten und wie ließe er sich begründen oder geht es nur mehr noch um die vordergründig leichter zu begründenden Dimensionen der Nützlichkeit und Funktionalität? Oder sind solche Zuspitzungen gar falsch, sind „Kultur“ und Allgemeinbildung erst eigentlich Voraussetzungen sine qua non für die Lebensführung und für eine sinnvoll verstandene Ausbildungs- und Berufsfähigkeit, zumal man immer noch darauf hinweisen darf, daß Beruf und Leben nur teilidentisch sind, Leben auch Familie, weitere Sozialbeziehungen, den politischen Raum, die Freizeit umfasst und sich auf Sinn hin auslegen will.

Daher darf sich die Schule nicht in funktionalistische oder utilitaristische Eindimensionalität verlieren. Vielmehr müssen sich in ihr die Interessen von Staat und Gesellschaft, der Wirtschaft (die Berufsfähigkeit erwarten darf), der Religionsgemeinschaften, aber zuvörderst das Recht des jungen Menschen, sich in seinen anthropologischen Dimensionen zu entfalten, zu einer ausbalancierten Einheit verbinden. Wir sind sogar der Überzeugung, daß wir an-

gesichts der schon laufenden Wandlungsprozesse ihre persönlichkeits- und ganzheitlich bildende Funktion verstärken müssen: der Mensch begriffen auch als kulturelles, ästhetisches, historisches, politisches, religiöses, sittliches, sinnsuchendes Wesen, nicht nur als Akteur im und am Marktgeschehen. Eine Schule, die nur den „funktionierenden“ Menschen sähe, wäre eine ent-personalisierte und de-kultivierte Schule.

Sie bleibt nun aber einmal die einzige Institutionen, die auf den jungen Menschen gezielt, systematisch und v.a. im Interesse seiner individuellen Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nehmen kann. Verfehlte Bildungsbiographien sind schwer korrigierbar, was Hänschen nicht gelernt hat, lernt Hans nimmermehr. Gerade in einer Zeitenwende, die immer mehr Flexibilität, Mobilität, „patch-work-Biographien“, den Verlust von Sicherheiten verheißt, bedarf es der „wetterfesten“ Persönlichkeit, die in der Lage ist, all dies nicht nur auszuhalten, sondern auch jeweils als Chance neu zu begreifen und sich selbst darin bewusst zu machen.

Für die Schule als allgemeinverbindlicher Institution heißt das, daß sie diesem allgemeinverbindlichen Anspruch genügen muss, um im Sinne inhaltlich verstandener „Chancengleichheit“ gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Sie muss einen Bildungsprozess intendieren, der die Chance gibt, möglichst viel an „Allgemeinbildung“ zu erwerben/zu verarbeiten und damit Urteilsfähigkeit (die wiederum Sach- und moralische Kompetenz verknüpft) zu verbinden. Allgemeinbildung setzt kulturelles Wissen voraus, wobei dieses Wissen nicht beliebig sein kann, sondern den Zweck hat, Welt strukturiert zu erschließen; es muss also ein Wissen sein, das grundlegend und repräsentativ ist. Daher geht es nicht nur um eine Entfaltung der Dimensionen von Person, die notwendige Bildungsbereiche/Fächer unmittelbar vorgeben: der Mensch als geschichtliches (Geschichte), sprachliches (Deutsch, Fremdsprachen), Welt und Natur im Sinne seines Überlebens gestalten-

des (Mathematik, Naturwissenschaften), politisches (Politische Bildung im weitesten Sinne), ästhetisches (Kunst, Musik, Literatur), sinnsuchendes, sittliches und religiöses (Religion, Philosophie) Wesen. Und hier streiten wir uns ja gar nicht um solche grundsätzlichen Festlegungen, auch wenn der eine mehr Sport verlangt (wegen der schlechten Physis unserer Kinder), die anderen mehr ästhetische Erziehung fordern, wieder andere mehr politische Bildung verlangen oder wieder andere wie die Wirtschaftsverbände mehr ökonomisches Grundwissen. Streit bricht mit Sicherheit aber dann aus, wenn es geht darum, näherhin zu bestimmen, was „in“ den Fächern als grundbildend definiert wird.

Über grundbildende Inhalte wurde jedoch seit ziemlich genau 30 Jahren nicht mehr diskutiert. Das war bis 1968/69 nicht anders, die Lehrpläne – üblicherweise Stoffkataloge oder Lektürevorschriften dünnen, daher überschaubaren Umfangs – schrieben die der Weimarer Republik, der sich auch der Fächerkanon verdankt, schlicht fort: Schule wurde verstanden und verstand sich als Wissensvermittler und Hüterin eines kulturellen Erbes. Der Streit über Inhalte begann, als man Schule als Instrument emanzipatorischer Gesellschaftsveränderung entdeckte, ich erinnere an den Streit 1972/3 um die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftskunde oder Deutsch, die Furore machten: Schlagwortartig „Brecht statt Iphigenie“ und „Der rote Großvater erzählt“. Danach fiel die Inhaltsdebatte wieder in einen Dornröschenschlaf: Lehrer sahen sich zwar damit noch konfrontiert, wenn es um schulinterne Curricula ging, aber letztlich wurden Inhalte gleichgültig, weil Fächer gleichwertig wurden und im Sinne des Primats von Lernzielen, heute Kompetenzen, gleichgültig ist, ob ich Interpretieren an Goethe oder der „Bild“zeitungstexten ausübe und Bildung als Eigenwert zugunsten „lebensweltlicher“ Auswahl“ keinen Eigenwert mehr habe. Weder Publizistik noch Eltern interessierten sich dafür, was an den Schulen gelehrt und gelernt wurde, für letztere

war die Hauptsache, daß der Abschluss stimmte. Immerhin kennen 84 % der Eltern die Lehrer ihrer Kinder nicht persönlich.

Daher käme es heute wieder darauf an, klare anspruchsvolle Vorgaben über in diesem Sinne „wertvolles“ Wissen zu formulieren und den Kindern/Jugendlichen/Eltern deutlich zu machen, daß und warum es in ihrem Interesse geschieht.

Aber dieser Mut scheint (immer) noch zu fehlen, man scheint schlichtweg Angst davor zu haben, normative Entscheidungen zu treffen: denn eine Definition dessen, was ich unter „Grundbildung“ verstehen will, also über einen „Kanon“ (der Wortbedeutung nach „Richtschnur“) verlangt immer eine inhaltliche Festlegung auf besser und schlechter, repräsentativer und weniger repräsentativ, exemplarischer und weniger exemplarisch, verlangt ein Werturteil, und das scheint man sich im Zuge des allgemeinen Werterelativismus nicht mehr zuzutrauen.

Zwar gewinnt man nach PISA jetzt endlich den allgemeinen Eindruck, sich in der Bildungspolitik wieder über Inhalte zu unterhalten, sei kein Liebhaberthema mehr, ob allerdings der im Kontext der PISA-Debatte eingeführte Begriff „Bildungsstandards“ hier wirklich weiterführt, ist noch die Frage. Denn es fiel bei der Präsentation der ersten KMK-Bildungsstandards (für Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen, Sek. I) sofort auf, und das wurde auch in der Presse gewürdigt, daß die Kultusminister auf keinen Fall den Eindruck erwecken wollen, Bildungsstandards seien etwa mit einem Bildungskanon zu verwechseln, ein solcher Kanon sei gerade nicht intendiert, daher fehlen auch etwa verbindliche Lektürelisten in Deutsch.

Es ist zwar noch zu früh, eine allgemeine Bewertung aus den derzeit vorliegenden KMK-Bildungsstandards abzuleiten, aber was bislang darunter subsummiert wird, ist doch nichts anderes als ausführlicher formulierte Lernziele, semantisch variiert zu „Kompetenzen“: Wieso Lernziele früher nur den „in-put“ vorgegeben

hätten und jetzt endlich einmal der „out-put“ formuliert werde, ist höhere Rabulistik: will man ernsthaft behaupten, Lernziele wie „Der Schüler soll erkennen, einsehen, beherrschen, formulieren, beurteilen“ usf. sei nicht auch das, was „hinterher herauskommen“ sollte?

Es ist zudem eine Chimäre zu behaupten, man bräuchte in den Bildungsstandards keine „kanonischen“ Festlegungen. Der im August 2003 erneut vorgelegte Entwurf Baden-Württembergs für landesweite Bildungsstandards für Geschichte am Gymnasium ist gegenüber seinem Vorgänger vom Mai 2003 zweifellos eine Verbesserung, aber immerhin belegte die frühere Vorlage, wie schwierig es ist, neben allgemeinen Kompetenzen dann auch konkrete Inhalte zu beschreiben. Nur zu Erinnerung: Geschichte wurde zunächst begriffen als Steinbruch für Gegenwartsdiagnose („lebensweltlich“), hatte keinen eigenständigen Bildungswert, Fernerinnerung war abgebaut, Antike und Mittelalter infantilisiert, das biographische Element – machen Personen keine Geschichte? – war fast vollständig dem Strukturellen gewichen (warum eigentlich nur die Staufer und nicht die Ottonen), Investiturstreit und Reformation waren auf Interessengegensätze reduziert, nach 1945 gab es zwar die „Ära Ulbricht“ und die „Ära Honecker“, aber für den Westen nur die „Ära Adenauer“, „Soziale Marktwirtschaft“ und „Ausbau des Sozialismus“ waren offenbar gleichwertig, nur Stalin war totalitär, seine Adepten nicht, die Schüler sollen „die aus den unterschiedlichen wirtschaftlichen und politischen Systemen resultierenden Formen des gesellschaftlichen Lebens (vergleichen) und beurteilen, wie die Bundesrepublik und die DDR die Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft bewältigt haben“ (letztere ist bekanntlich pleite gegangen), und schließlich sollten sie die „Treuhandgesellschaft“ im Gedächtnis speichern, die nun wirklich ebenso ephemere ist wie die „runden Tische“. Der neue Entwurf korrigiert vieles zum Positiven, insbesondere, was die geistigen Wurzeln Europas angeht. Warum aber der zuletzt zitierte Satz weiter stehen

Warum aber der zuletzt zitierte Satz weiter stehen geblieben ist ebenso unklar wie problematisch, daß „totalitär“ nur noch mit NS identifiziert wird, daß der Begriff „Investiturstreit“ jetzt ganz ausgefallen ist oder sich die Schüler jetzt ausgerechnet Solons Reformen und den Begriff der „Isonomie“ (hier streiten ja bis heute die Experten!) merken sollen, statt sich etwa auf die Blüte der attischen Demokratie unter Perikles zu konzentrieren.

Diesen wenigen Bemerkungen sollen nur wieder einmal zeigen, daß das Inhaltsproblem nicht mit Schnellschüssen zu erledigen ist. Das ganze Gerede über Kompetenzen, Strukturen und Methoden nutzt nichts, wenn die Inhalte nicht stimmen, und die sind nun einmal Ausdruck des kulturellen Klimas unserer Gesellschaft. Das „Volk der Dichter und Denker“?

Drei Einwände und vier Antworten

Der erste Einwand gegen ein solides Grundwissen ist schnell parat: Die „Halbwertszeit“ des Wissens werde immer geringer. Bei näheren Hinsehen trifft dies aber höchsten einen bestimmten Bereich von „Wissen“, nämlich das technisch-instrumentalisierbare. Aber: Es gibt sehr viel, ja unendlich viel unüberholbares Wissen, das zur Entfaltung der Persönlichkeit gehört; das gilt auch für naturwissenschaftliches Grundwissen. Niemand hat bisher erklären können, was an der Kantschen Ethik, Goethes „Faust“ oder einem Englisch-Grundwortschatz, von Lateinvokabeln ganz zu schweigen, denn so rasch veralten sollte. Der Kurzschluss besteht nur darin, daß Methodenkompetenz auch das konkrete „Wissen“ ersetzen soll: Wann Karl der Große gelebt hat, was die Hauptstädte Europas sind, kann ich ohne Schwierigkeiten auch aus dem Internet herausklauben, wenn ich so etwas gerade brauchte. Ich muss nur die entsprechenden Suchmaschinen bedienen können. Wissen „on demand“ bzw. „just in time“ wird zum Ideal. Allerdings ist das eine Begriffsverwechslung: Information und Wissen sind

zweierlei. Informationen, zu denen auch das so gern denunzierte „Faktenwissen“ gehört und die ja ebenfalls erst einmal geordnet und gesichert werden müssen, gewinnen ihren Stellenwert nur im Rahmen vorgängiger einordnender Maßstäbe und vorgängiger und unmittelbar präsenter Wissensgrundlagen: „Die Vielwisserei macht noch nicht weise“, das wußte schon Heraklit. Aber ohne etwas zu wissen, wird man es auch nicht. Am 7. Februar 2000 schrieb Christine Brinck in der „Welt“ unter der Überschrift „Bildung in Zeiten des Internet“: „Das gegenwärtige Zeitalter wird gerne das der Information genannt. Information indes ist nicht Wissen, und Wissen noch längst nicht Weisheit“. Recht hat sie!

Schulpolitik muss gerade angesichts der Dynamik der Wissensentwicklung vermeiden, daß Bildung überspezialisiert, ja atomisiert wird. Die Schule kann im Wettlauf der Wissenschaften und Technologien, der Trends und Moden nicht mithalten – und sie muss es auch nicht. Die Schule sollte sich vielmehr darauf besinnen, was Bestand hat und was nach dem Prinzip „multum non multa“ jene Grundausrüstung ist, mit deren Hilfe jede noch so expansive Wissensentwicklung in der späteren Berufsbildung, im späteren Studium oder in der späteren Berufstätigkeit bewältigt werden kann.

Der zweite Einwand: Man wolle wieder zurück zur „Paukschule“ des 19. Jh.s. Einmal ganz abgesehen davon, daß diese „Paukschule“ Voraussetzung war für den Ruf des deutschen Bildungssystems bis in die 60er Jahre auch im Ausland, zurück kann man nie. Wilhelm Hennis hat kürzlich der immer noch als restaurativ verschrieenen Adenauer-Ära attestiert: „Im Vergleich zu heute waren die Schulen hervorragend ... Selten hat man an deutschen Universitäten so vorzüglich studieren können wie in der Zeit nach dem Krieg bis zur Mitte der sechziger Jahre, als aufgrund voraussehbarer demographischer Folgen die Universitäten anfangen, aus den Nähten zu platzen, was eine törichte Bildungs- und Wissen-

schaftspolitik noch dadurch verstärkte, daß man ‚Bildung‘ – etwas, das doch immer etwas schwer und individuell zu Erwerben gewesen ist – zum ‚Bürgerrecht‘ erklärte, das also jedem gewissermaßen in die Wiege hineingelegt werden müsse, so wie Begabung ja nicht mehr als ein kostbares Geschenk empfunden, sondern als Verpflichtung zur Begabung der Unbegabten den Lehrern aufgetragen wurde.“

Es ist daher kein romantischer Rückfall, wenn man an Bewährtes erinnert, das man aus welchen Gründen auch immer (vor allem ideologischen) allzu leichtfertig über Bord geworfen hat, auch wenn man sich den Vorwurf einhandelt, „unsozial“ zu sein. Dazu gehören auch klare inhaltliche Vorgaben für die Schulen. Da eine Kanon-Diskussion immer Reaktion auf Sinnkrisen und Traditionsverlust darstellt (vgl. Traute Petersen, WELT vom 24. Oktober 2001), mithin innovativ ist, ist das Argument nicht zutreffend, man wolle nur die „Stoffhuberei“ fortschreiben. „Stoffe“ nimmt man immer durch, die Frage ist doch vielmehr, ob sie sinnvoll sind, ob nicht eine vorgebende Auswahl – wohlbegründet notabene – unterrichtlicher Beliebigkeit vorzuziehen ist.

Der dritte Einwand: die aktuelle (v.a. erziehungs-)wissenschaftliche Diskussion wird zu wenig beachtet. Damit wäre ich vorsichtig, v.a. dann, wenn es um normative Entscheidungen geht. Denn was alles in diesem Kontext in den vergangenen 30 Jahren – von der Gesamtschule über die Mengenlehre bis hin zu den Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972 oder die Diffamierung von Erziehung – als „wissenschaftlich begründet“ ausgegeben und dann an der Realität scheiterte, ist Legion. Nur sind Bildungsbiographien nicht beliebig wiederholbar.

Schließlich die vierte Antwort: Wenn das ganze Bildungs-Klima in Gesellschaft und Familie nicht stimmt, dann werden alle Maßnahmen auch nicht greifen: Wenn Schulen verkommen, Unterricht zum Vabanque-Spiel oder in Beliebigkeit abdriftet (heute

sehen wir einen schönen Film!), gar nicht Kenntnis genommen wird, daß das, was gelehrt wird, morgen vergessen ist, weil es nicht „sitzt“, weil es auch keiner mehr überprüft, abfragt, gar auswendig lernen läßt, oder Hausaufgaben nur erteilt, aber nicht ernst genommen werden (4,5 Stunden die Woche), dann wird sich auch nicht viel ändern. Denn wie sollten es Schüler ernst nehmen und nicht lieber jobben gehen, was ja sowieso 1/3 unserer 13-17jährigen schon tun? Und es ist auch legitim, wenn junge Menschen (14. Shell-Jugendstudie 2002) Bildung im wesentlichen als Karrierevehikel begreifen, das entspricht dem gesellschaftlichen Großtrend. Wenn Vicky Leandros und Guildo Horn als Experten für PISA auftreten, Dieter Bohlen zum literarischen Verkaufsschlager, ein Daniel Küblböck zum musikalischen „Superstar“ hochgejubelt, aber Kultursendungen immer weiter ins Nachtprogramm verschoben werden, dann entspricht das offenbar dem Bildungs- und Kulturverständnis unserer Gesellschaft.

Das Bildungsklima einer Gesellschaft richtet sich nicht nach „Bildungsberichten“, die allgemein Bekanntes nur wieder neu recyceln, richtet sich nicht nach OECD-Studien, die Äpfel mit Birnen vergleichen. Es lebt vom Vorbild, vom Vorbild der Eltern, der Lehrer, der gesellschaftlichen Kräfte, der Medien, der Politik. Wir brauchen Elternhäuser, die an dem interessiert sind, was ihre Kinder mitnehmen, statt Bildung mit Betreuung und Noten zu verwechseln – bekanntlich hängen Herkunft und Aufstieg immer noch engstens zusammen – , wir brauchen Lehrer, die verkörpern dürfen, was sie vermitteln sollen, statt immer wieder öffentlicher Verachtung anheimzufallen, wir brauchen gesellschaftliche Kräfte, die den Eigenwert von Bildung unterstützen statt ihre Partikularinteressen für das Gemeinwohl auszugeben, wir brauchen Medien, die sich wieder als kulturelle Einrichtungen verstehen, statt zur weiteren Verdummung beizutragen, wir brauchen Hochschulen, die „Bildung durch Wissenschaft“ wieder als ihren originären Auftrag verstehen, wir brauchen Bildungspolitiker, die wissen,

das Bildung ohne Wissen ein Null-Code bleibt, die sich daher um Inhalte kümmern, statt sich in Strukturdiskussionen zu ergehen, wir brauchen eine Administration, die sich nicht als Selbstzweck, sondern als Dienstleister versteht. Und wir brauchen schließlich ein realistisches Menschenbild: Qualität und Leistung erreicht man nicht durch noch so viele Gremien und Evaluationsagenturen, sondern dadurch, daß man sich wieder klar macht, daß Fordern ohne Fördern ebenso sinnlos ist wie Fördern ohne Fordern. Beides muss stimmen.

Wenn es nicht gelingt, auf allen gesellschaftlichen Ebenen mit dem Thema so ernst zu machen, daß die jungen Menschen begreifen, was ihnen Bildung „bringt“, dann mögen wir noch so oft nach Finnland reisen, es wird nichts nützen. Dann verschärft sich vielmehr das, was Karl Jaspers schon 1931 beschrieb: „Eine Unruhe bemächtigt sich der Welt; ins Bodenlose gleitend fühlt man, daß alles daran liege, was aus der kommenden Generation werde. Man weiß, daß Erziehung das kommende Menschsein bestimmt; Verfall der Erziehung wäre Verfall des Menschen. Aber die Erziehung verfällt, wenn die geschichtlich überkommene Substanz in den Menschen, welche in ihrer Reife die Verantwortung tragen, zerbröckelt ... Symptom der Unruhe unserer Zeit um die Erziehung ist die Intensität pädagogischen Bemühens ohne Einheit einer Idee, die unabsehbare jährliche Literatur, die Steigerung didaktischer Kunst ... Es werden Versuche gemacht und kurzatmig Inhalte, Ziele, Methoden gewechselt. Ein Zeitalter, das sich selbst nicht vertraut, kümmert sich um Erziehung, als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden könnte.“

Initiative „Bildung der Persönlichkeit“

Die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft beruht wesentlich auf dem geistigen Potential und den ethischen Ressourcen der nachwachsenden Generation, die Grundlagen dafür werden durch Familie und Bildung gelegt. Das betrifft nicht nur die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit, die durch ein zunehmend steigendes Ausbildungs- und Qualifikationsniveau gesichert werden muss, insbesondere in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Das betrifft auch das geistige, kulturelle und politische „Klima“ unserer Gesellschaft. Zugrundeliegen muss daher eine ganzheitlicher, an der „wetterfesten“ Persönlichkeit orientierte Bildungs- und Erziehungspolitik, die Bildung und Erziehung – wissen, werten, urteilen und handeln – als Einheit versteht und die Aspekte: kulturell, allgemeinbildend, berufsbefähigend, wieder zu einer neuen Einheit zusammenführt. Notwendig dafür ist mehr denn je eine bildungspolitische Konzeption „aus einem Guss“, die die Verzahnung („lebenslanges Lernen“) der Bildungsbereiche von der vorschulischen Erziehung bis hin zur Universität und zur beruflichen Bildung fördert und zugleich immer wieder die Rolle der Familie als Bildungs- und Erziehungsinstitution einbezieht.

Allerdings haben die Diskussionen um TIMSS und PISA erneut deutlich gemacht, dass sich Schulpolitik und Schulpädagogik immer noch überwiegend auf strukturelle Fragen oder auf Fragen methodischer Kompetenzen konzentrieren. Bildung kann sich jedoch nicht auf bloße Lesefertigkeiten oder das Lösen einfacher mathematischer oder naturwissenschaftlicher Textaufgaben beschränken. Umfassende Allgemeinbildung setzt vielmehr einen sehr viel tiefergehenden kulturellen Auftrag der Schule voraus; dieser kann nur dann eingelöst werden, wenn die für das Unterrichten notwendige Folie der Inhalte „stimmt“, das heißt, wenn man sich wieder über grundlegende und verbindliche Bildungsin-

halte verständigt. Inwieweit die seit 2003 im Kontext der deutschen PISA-Ergebnisse geführte Debatte um „Bildungsstandards“ hier zielführend ist, sei dahingestellt: Leistungsanforderungen kann man standardisieren, Bildung im umfassenden Sinn eher nicht.

Es bedarf einer Renaissance der Persönlichkeitsbildung. Vor diesem Hintergrund gründete die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) im Februar 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“. Ihr gehören an: Josef Kraus, Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes; Dr. Hartmut Müller-Kinet, Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium (+); Dr. Bernd-Uwe Althaus, Regelschulrektor und Bundesvorsitzender der Katholischen Erziehergemeinschaft; Heidemarie Mundlos, MdL und Vorsitzende des Deutschen Elternvereins; die vormalige Kultusministerin Steffie Schnoor und die vormaligen Kultusminister Dr. Peter Bendixen, Prof. Georg-Bernd Oschatz, Dr. Werner Remmers sowie für die Konrad-Adenauer-Stiftung Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger. Darüber hinaus wurde ein Beraterkreis aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultusverwaltung einbezogen.

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das sich vor allem mit Fragen einer zeitgemäßen pädagogischen Anthropologie und mit grundsätzlichen schulpolitischen und didaktischen Schlussfolgerungen befasst (Heft 19: „Zukunftsforum Politik“). Darüber hinaus sind bislang Kerncurricula für die Fächer Deutsch (April 2001), Geschichte (August 2001), Politische Bildung (Mai 2002) und zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung erstellt worden. Alle Papiere sowie weitere Informationen zum Thema können im Internet unter www.kas.de oder unter www.lehrerverband.de abgerufen werden.

Die Autoren

Josef Kraus ist Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes.

Dr. h.c. Heike Schmoll ist Redakteurin der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“.

Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger ist Stv. Hauptabteilungsleiter „Wissenschaftliche Dienste“ der Konrad-Adenauer-Stiftung und betreut den Bereich „Bildungs- und Kulturpolitik“.

Arbeitspapier/Dokumentation

herausgegeben von der
Konrad-Adenauer-Stiftung

Nr. 117/2003

Kerncurriculum Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung

Initiative „Bildung der Persönlichkeit“

Sankt Augustin, Dezember 2003

Ansprechpartner: Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger
Koordinator Bildungs- und Kulturpolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung
Telefon: 02241/246-302
E-Mail: joerg.gauger@kas.de

Postanschrift: Konrad-Adenauer-Stiftung, Rathausallee 12, 53757 Sankt Augustin

Kerncurriculum Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung

Vorbemerkung:

In Deutschland gibt es nur wenig Konsens über Bildungsinhalte; deshalb konzentriert sich die öffentliche Diskussion fast ausschließlich auf schulorganisatorische und unterrichtstechnische Fragen oder den Einsatz neuer Medien in der Schule. Die Diskussionen um TIMSS und PISA haben erneut deutlich gemacht, dass sich auch Schulpolitik und Schulpädagogik überwiegend auf strukturelle Fragen oder auf Fragen methodischer Kompetenzen konzentrieren. Bildung kann sich jedoch nicht auf bloße Lesefertigkeiten oder das Lösen einfacher mathematischer oder naturwissenschaftlicher Textaufgaben beschränken. Umfassende Allgemeinbildung setzt vielmehr einen sehr viel tiefergehenden kulturellen Auftrag der Schule voraus; dieser kann nur dann eingelöst werden, wenn die für das Unterrichten notwendige Folie der Inhalte „stimmt“, das heißt, wenn man sich wieder über grundlegende und verbindliche Bildungsinhalte verständigt. Inwieweit die seit 2003 im Kontext der deutschen PISA-Ergebnisse geführte Debatte um „Bildungsstandards“ hier zielführend ist, sei dahingestellt: Leistungsanforderungen kann man standardisieren, Bildung im umfassenden Sinn eher nicht.

Es bedarf überhaupt einer Renaissance der Persönlichkeitsbildung. Vor diesem Hintergrund gründete die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) im Februar 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“. Ihr gehören an: Josef Kraus, Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes; Dr. Hartmut Müller-Kinet, Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium (+); Dr. Bernd-Uwe Althaus, Regelschulrektor und Bundesvorsitzender der Katholischen Erziehergemeinschaft; Heidemarie Mundlos, MdL und Vorsitzende des Deutschen Elternvereins; die vormalige Kultusministerin Steffie Schnoor und die vormaligen Kultusminister Dr. Peter Bendixen, Prof. Georg-Bernd Oschatz, Dr. Werner Remmers sowie für die Konrad-Adenauer-Stiftung Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger. Darüber hinaus wurde ein Beraterkreis aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultusverwaltung einbezogen.

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das sich vor allem mit Fragen einer zeitgemäßen pädagogischen Anthropologie und mit grundsätzlichen schulpolitischen und didaktischen Schlussfolgerungen befasst (abzurufen im Internet über www.lehrerverband.de – Rubrik „Kommentare und Denkschriften – Link zur KAS“ oder als Heft 19: „Zukunftsforum Politik“). Darüber hinaus sind bislang Kerncurricula für die Fächer Deutsch (April 2001), Geschichte (August 2001) und Politische Bildung (Mai 2002) erstellt worden; die Papiere können ebenfalls unter www.lehrerverband.de, w.o. abgerufen werden.

1 Zur praktischen und bildungstheoretischen Begründung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts

Voraussetzung für Wirtschaftswachstum und gesellschaftliche Weiterentwicklung eines Staates sind Bildung und Forschung. Die rasante Entwicklung von Wissenschaft und Technik, neue Kommunikationstechniken und die Weiterentwicklung von Bio- und Gentechnologie fordern von der Gesellschaft einen Menschen, der fähig und in der Lage ist, sich in die an ihn gestellten Aufgaben schnell und zielbewusst einzuarbeiten und sie auf der Basis eines fachlich sowie ethisch soliden Urteils zu lösen. Das geht aber nur, wenn er durch Schule, Lehre oder Studium dazu befähigt wird, sich auf der Basis eines breiten Allgemeinwissens Spezialkenntnisse und Urteilsvermögen anzueignen.

Unsere moderne Gesellschaft ist untrennbar mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnissen verbunden. Daher ist die Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften für die Wirtschaft und für die materiellen Grundlagen alltäglichen Zusammenlebens evident. Dies gilt im besonderen für deren Leistungen in der Grundlagen- und in der angewandten Forschung sowie für die Erfolge und Fortschritte, die damit im internationalen Wettbewerb erreicht werden. Für die Mathematik und die Naturwissenschaften sind Grundlagenforschung und Anwendungen sehr wesentlich. Wird der Bereich der Grundlagenforschung vernachlässigt, entsteht kein neues Wissen als Ausgangspunkt für anwendungsorientierte Forschung oder Umsetzung in den Technikwissenschaften. Konsequenz wäre eine Stagnation in der Entwicklung der Gesellschaft mit all ihren negativen Auswirkungen auf Kultur und Zivilisation. Dies korrekt abschätzen zu können, setzt mathematisch-naturwissenschaftlich gebildete Menschen voraus, in der Zukunft in sicher verstärktem Maße.

Vor diesem Hintergrund wird zurecht ein Zusammenhang hergestellt zwischen Zustand und Leistungen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung an den Schulen und der Zukunftsfähigkeit unseres Landes.

Bereits mittelfristig ist es deshalb besorgniserregend, wenn sich

- zu wenige junge Menschen für das Studium dieser Fächer entscheiden;
- die hohen Abbrecherquoten in den mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Ausbildungs- und Studiengängen auf deutliche Mängel in der fachlichen Vorbildung verweisen;
- das Fehlen adäquater Kenntnisse und Fertigkeiten unserer Schulabsolventen schon bei der beruflichen Erstausbildung zu auffälligen Problemen führt.

Die früher häufig unterstellte „Technikfeindlichkeit“ der Jugend dürfte heute keine Rolle mehr spielen (vgl. 14. Shell-Studie von 2002). Gleichwohl lassen sich für die skizzierte Entwicklung verschiedene Gründe identifizieren:

- die Neigung, ein Studium als Form einer „Selbstverwirklichung“ zu verstehen, die sich „Bildungserlebnisse“ eher von den Geistes- und Kulturwissenschaften erwartet; darin spiegelt sich ein offenbar noch verankertes traditionelles Bildungsverständnis;

- eine weitverbreitete, Schwierigkeiten und Anstrengungen möglichst vermeidende „Arbeitshaltung“ von Schülern und das sicher auch damit zusammenhängende nachlassende Interesse, sich auf die entsprechenden „harten“ Fächer bei der Wahl der Leistungskurse, der Ausbildungsgänge und der Studienfächer einzulassen;
- die Abhängigkeit der mit diesen Fächern anzustrebenden Berufspraxis und späterer Beschäftigungsmöglichkeiten von nicht vorhersehbaren konjunkturellen Entwicklungen;
- der mit diesen Disziplinen immer noch stark verbundene Ruf, eher „männlich“ zu sein.

Für diese Gründe kann die Schule nur in Grenzen verantwortlich sein, sie hängen deutlich mit dem Bildungsklima unserer Gesellschaft insgesamt zusammen. Daher würde es die Schule überfordern, wollte man von ihr erwarten, den Lebensweg junger Menschen im Sinne des skizzierten ökonomischen Ertrags bestimmen zu können.

Die Schule kann jedoch versuchen, einen Unterricht in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern anzubieten,

- der Neugier, ja Begeisterung weckt,
- der „weibliche“ Zurückhaltung abbauen hilft,
- der die Anforderungen an die notwendige Fachlichkeit so definiert, dass klar wird, was ein solcher Unterricht in jedem Falle wieder zu leisten hat.

Es ist jedenfalls nicht damit getan, „mehr Unterricht“ oder „lebensnähere Methodik“ zu fordern; man muss sich auch wieder über grundbildende Inhalte verständigen, nicht nur die Frage nach dem „wie“ stellen, sondern die nach dem „was“ beantworten.

Freilich greift die übliche Argumentation zugunsten dieser Fächer allein mit ihrer Berufung auf wirtschaftliche Notwendigkeiten zu kurz. Denn die Fächerkultur unserer Schulen darf gerade nicht am vermeintlichen „ökonomischen Nutzwert“ ausgerichtet werden, zumal die Realität lehrt, dass jenseits einer entsprechenden beruflichen Tätigkeit die Relevanz mathematisch-naturwissenschaftlicher Qualifikationen bei der alltäglichen Lebensbewältigung vergleichsweise gering ist: es bedarf nur in sehr wenigen Fällen des Verstehens, es reicht das Bedienenkönnen aus.

Ein Verständnis von Bildung als nur ökonomischer Ressource hätte nicht nur zur Konsequenz, dass die geisteswissenschaftlich oder ästhetisch orientierten Fächer unserer Schulen weiter reduziert würden. Diesem Verständnis liegt vielmehr ein grundsätzliches Missverständnis von Bildung, insbesondere von Schulbildung zugrunde.

Auch die Mathematik und die Naturwissenschaften als unverzichtbare Elemente allgemeiner Bildung müssen sich bildungstheoretisch begründen; erforderlich ist ein bildungstheoretischer Ansatz, der die Notwendigkeit mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung an den Schulen jenseits ökonomischer Überlegungen als unverzichtbar deklariert und der zugleich eine sinnvolle Begründung über persönlichkeitsbildende Ziele mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung leistet. Im Zuge eines raschen Wandels vieler Lebensbereiche, schwindender Sicherheiten, abnehmender gesellschaftlicher Orientierungspotentiale und ethischer Ressourcen muss Bildung als Selbst- und Ausprägung der „wetterfesten“ Persönlichkeit verstanden werden, die aushalten, mitgestalten, moralisch urteilen soll, zur Distanz fähig ist und sich selbst auf Lebenssinn hin entwirft. Sinn von Bildung ist, die Welt und sich selbst in der Welt verstehen zu können. Dafür muss der Heranwachsende mit Stoffen in Kontakt kommen und vertraut werden, die ihm helfen, die Welt und sich selbst zu verstehen – sein eigenes Dasein in der natürlichen, sozialen, historischen und symbolischen Welt. Dieses Selbstverstehen schließt die Einführung in mathematische Denkformen und grundlegende naturwissenschaftliche Zusammenhänge als kulturell und allgemeinbildend unmittelbar ein. Sie bezogen auf die Schule als die „andere Bildung“ zu bezeichnen, hieße eine bildungshistorisch wie -theoretisch längst überwundene Trennung erneut zu bekräftigen. Denn Schule und „Schulbildung“ haben im Kontext der diversen „Lern- und damit Bildungsorte“ eine Sonderstellung, sie ist die einzige Institution, in der sich das an Inhalten präsentieren kann und darf, was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als allgemein und exemplarisch gelten darf. Daher bedarf sie als allgemeine Bildung nicht nur der Reflexion auf die gesellschaftliche Bedeutung, vielmehr verbindet sich in ihr der individuelle und der gesellschaftliche Doppelaspekt von Bildung. Und nur daraus lässt sich eine Kanon-Diskussion für Schule und Schulbildung begründen; das gilt auch für die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung. Das Argument von der steigenden Halbwertszeit des Wissens mag für Wissenschaft und Forschung gelten; davon zu trennen ist jenes Grundlagenwissen, das sich weder verändert

noch vermehrt, weil es die konstanten mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundgesetzmäßigkeiten vermittelt.

2. Die notwendigen Leistungen mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung:

Die drei Wissensformen „Leistungswissen, Bildungswissen, Wertwissen“ müssen in der Schule angemessen berücksichtigt werden und zusammenwirken. Hier hat die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung zwei Aufgaben. Die erste Aufgabe ist es, den Menschen die Erkenntnisse der Wissenschaft zu vermitteln, ihnen auch die Faszination der Naturwissenschaft näherzubringen und auf diesem Ausgangsniveau das Wissen und die Kenntnisse über naturwissenschaftliche Arbeitsmethoden zu vermitteln, die als grundlegend einzuschätzen sind. Hierzu gehört es auch, das Bewusstsein für die Erkenntnis zu schärfen, in welchem hohem Maß unsere Gesellschaft in ihrer Entwicklung auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnisse angewiesen ist, um ihre kulturelle Leistung sachgerecht darzustellen.

Die zweite Aufgabe mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung bezieht sich darauf, das Nachdenken über die Konsequenzen zu fördern, die mit der Umsetzung der Forschungsergebnisse verbunden sein können. Hierzu sind Einzelergebnisse aus Forschungsbereichen allerdings ebenso wichtig wie interdisziplinäre Verbindungen - sowohl naturwissenschaftlich als auch gesellschafts- und sozialwissenschaftlich.

Im einzelnen hat die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung als Prozess und im Ergebnis folgenden Beitrag zu leisten:

- sie fördert entsprechende Begabungen und Neigungen;
- sie schult das logische und kombinatorische Denken und das Umgehen mit symbolischen und abstrakten Darstellungsformen;
- sie trägt, ausgehend von der Eindrücklichkeit der Naturphänomene, zur Wahrnehmung der Welt in spezifischen Formen des Zugangs bei: physikalisch quantifizierend und mathematisierend, chemisch synthetisierend und analysierend, biologisch klassifizierend und beschreibend;
- sie erklärt Muster und Gesetze;
- sie vermittelt ein Bewusstsein für die Einheit der Natur;
- sie fördert das Erleben der Einmaligkeit und der Ästhetik der Natur;

- sie lehrt das Umgehen mit den „Sachen selbst“, erfordert daher „Sachlichkeit“;
- sie verweist auf die Verwandtschaft zu anderen symbolischen Ausdrucksformen (Malerei, Musik);
- sie macht die zentrale Bedeutung dieser Wissenschaften für alle Lebenskontexte deutlich, für den Alltag sowohl wie für die wirtschaftlichen Standards, vermittelt die Erfahrung, dass unser Leben ohne die Leistungen dieser Wissenschaften nicht führbar wäre;
- sie verweist auf die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten für die Deutung von „Welt“. Sie macht zugleich darauf aufmerksam, dass nicht alle Lebensfragen wissenschaftlich gelöst werden können, sondern unterschiedliche Wissensformen zusammenwirken müssen;
- sie versucht, Wissenschaft anschaulich zu machen; daher ist ihre Vermittlung in besonderer Weise auf die Verbindung von *anschaulich* und *abstrakt* angewiesen;
- sie verdeutlicht, dass zu den Knotenpunkten der Kultur und Kulturgeschichte auch die Entwicklung dieser Disziplinen gehört; daher empfiehlt sich für die anschauliche Vermittlung auch das Einbeziehen biographischer Erzählung (Verbindung zur Geschichte; s. unser Curriculum);
- sie bereitet darauf vor, sachgerecht und aufgeklärt an gesellschaftlichen Diskursen teilnehmen zu können, und leistet damit einen entscheidenden Beitrag zu staatsbürgerlicher Bildung; zugleich liefert sie Fächern wie Religion, Philosophie, Ethik, Deutsch, Geschichte Inhalte und Fragestellungen zu, die dort wiederum entlasten und in spezifischer Weise (weiter)behandelt werden; auch von daher ist eine bildungstheoretische Unterscheidung ebenso fragwürdig wie eine Vernetzung der Fächer notwendig wird.
- sie vermittelt den Unterschied zwischen Erkennen und Anwenden, zwischen Wissenschaft und Technik;
- sie versetzt in die Lage, Diskussionen über Anwendungen, Folgen etc. gelassener und ohne die in Deutschland nicht unüblichen Überreaktionen zu führen;
- sie vermittelt das Bewusstsein von den gesellschaftlichen und ethischen Implikationen moderner Naturwissenschaft;
- sie macht auf den Unterschied zwischen wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Weltbildern aufmerksam;
- sie schärft das Bewusstsein für angemessene Begrifflichkeiten und ihre Reichweite (Definition, Theorie, Hypothese, Experiment) und damit für Wissenschaftlichkeit;
- sie problematisiert alltägliche Raum- und Zeiterfahrung;

- sie macht deutlich, dass naturwissenschaftlich-technischer Erkenntnisfortschritt nicht gleichbedeutend ist mit ethischem, kulturellem oder gesellschaftlichem „Fortschritt“;
- sie reflektiert die Grenzen mathematisch-naturwissenschaftlicher Modelle und das Verwiesensein des Menschen auf ein kulturell gewachsenes Welt- und Menschenbild.

3 Die Leistung mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

Aus der Bedeutung mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung für unsere Gesellschaft und für die Persönlichkeitsbildung ergibt sich zwingend, dass die Leistungen der einzelnen Unterrichtsfächer in diesem Zusammenhang deutlich herauszuarbeiten sind. Dabei steht die Herausforderung, auf die „Wissensexplosion“ in angemessener Art und Weise zu reagieren. Eine Überfrachtung von Lehrplänen ist nicht die richtige Antwort auf diese Problemstellung. Ebenso muss das richtige Maß von fächergebundenen und fächerübergreifenden Inhalten gefunden werden. Das fächerübergreifende Lernen bildet im Besonderen die Basis für das lebenslange Lernen, da es von den praktischen Phänomenen und Problemstellungen ausgeht und diese dann analysiert und bearbeitet. Die fächerübergreifende Herangehensweise kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn die grundlegenden Erkenntnisse und naturwissenschaftlichen Arbeitstechniken fachspezifisch erarbeitet wurden und gefestigt sind. Dabei muss der Erkenntnisprozess berücksichtigen, welche Ausgangssituation in der jeweiligen Schulart vorhanden ist, welche Zielstellungen dort gesetzt und welche Erwartungen an die Absolventen mit dem jeweiligen Schulabschluss gestellt werden.

Industrie und Wirtschaft beklagen seit einigen Jahren das vorhandene Allgemeinwissen bei einer großen Zahl von Schulabgängern in Deutschland u. a. in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern. Sie sind häufig nicht in der Lage, einfache Problemstellungen auf der Grundlage ihres Schulwissens zu lösen. Das zeigte auch die Pisa-Studie, in deren Auswertung Deutschland nur einen der hintersten Plätze einnehmen konnte. Es ist daher erforderlich, der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung an unseren Schulen aller Strukturen wieder mehr Aufmerksamkeit zu widmen. So muss das Fach Physik als fester Bestandteil der schulischen Ausbildung in die Lehrpläne aller Schulformen integriert werden, um den Schüler durch ein breites sachkundiges mathematisch-naturwissenschaftliches Allgemeinwissen zu befähigen, sich später notwendige Spezialkenntnisse aneignen zu können. Nur Leistungskurse in Physik u. a. in den oberen

Klassen anzubieten, reicht erstens nicht dazu aus und erreicht zweitens nur eine sehr kleine Gruppe interessierter Schüler durch eine solche Ausbildung.

Um die schulischen Leistungen der Schüler in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu verbessern, muss dem Leistungsprinzip mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Regelmäßige Leistungsüberprüfungen und Leistungsvergleiche auch über Ländergrenzen hinweg in den einzelnen Klassenstufen sollen dabei helfen, die Lernbereitschaft der Schüler zu verbessern und ihre Fähigkeit zur Umsetzung ihres Allgemeinwissens in das Lösen von Problemstellungen zu fördern.

4 Mathematik

4.1 Gegenstände und Ziele des Mathematikunterrichts

Die mathematische Ausbildung verfolgt grundlegende Zielstellungen. Sie vermittelt mathematisches Wissen, entwickelt Fähigkeiten und Routine in der Lösung von innerdisziplinären und sachbezogenen Aufgabenstellungen. Als Wissenschaft, deren Inhalte und Methoden in vielen Bereichen Anwendung finden, ist die Beschäftigung mit der Mathematik grundlegend.

Unabhängig von dieser grundlegenden Aufgabenbeschreibung mathematischen Unterrichts leistet die Mathematik zur Ausprägung von Basisqualifikationen junger Menschen entscheidende Beiträge. Sie trägt dazu bei, Symbole und Modelle korrekt zu verwenden und sachlich korrekt zuzuordnen. Weiterhin fördert die Mathematik die exakte Ausdrucksweise und das abstrakte Denkvermögen. Im Rahmen der Lebensvorbereitung leistet die Mathematik einen erheblichen Beitrag zur Ausprägung des Vorstellungsvermögens über mathematische Relationen, Zahlen und ihre Abhängigkeiten sowie geometrische Objekte.

Im Mathematikunterricht stehen Bereiche des Lernens im Mittelpunkt, mit deren Hilfe das notwendige Spektrum aus der Fachwissenschaft in das Unterrichtsfach übersetzt wird. Entsprechend der Entwicklung in den einzelnen Jahrgangsstufen stellt die Entwicklung des **mathematischen Könnens** einen wesentlichen Ausgangspunkt dar. Die Schüler gehen sicher mit Zahlen in den jeweiligen Zahlenräumen um und können die jeweiligen Operationen mit ihnen durchführen. Dabei verwenden sie die korrekten Begriffe und sie wenden die Sätze und Regeln richtig an. Sie gehen sicher mit Größen um und beherrschen die geometrischen Figuren und Körper. Davon abgeleitet können die Schüler Ergebnisse und Lösungswege werten und Fehler analysieren.

4.2 Spezifika in den Schularten

In den folgenden Abschnitten werden wesentliche Lerninhalte des Mathematikunterrichts schulartspezifisch zugeordnet. Damit ist es möglich, die Zielvorstellungen der jeweiligen Schularten mit Hilfe der verschiedenen Inhalte sowie den Spezifika ihrer Behandlung zu beschreiben. Im Unterschied zur Physik werden für die Mathematik allerdings nur jene Anforderungen formuliert, die für eine mathematische Grundbildung unabdingbar und daher jedem Lehrplan zugrunde zu legen sind. Denn das Spektrum, in dem eine konkrete Realisierung dieser Zielvorstellungen bzw. Grundinhalte möglich ist, entstammt einem so riesigen Fundus, dass es nicht sinnvoll ist, diesen hier zu konkretisieren.

Für alle angesprochenen Bereiche gilt, dass die Möglichkeit, die historische Entwicklung der Mathematik oder herausragende Persönlichkeiten einzubeziehen, auszuschöpfen sind.

4.2.1 Mathematik in der Hauptschule

Im Hauptschulbildungsgang erfüllt der Mathematikunterricht neben der grundsätzlichen Aufgabe der mathematischen Bildung erstens die Aufgabe, das mathematische Wissen und Können zur Verfügung zu stellen, das für die Erfüllung der Aufgaben in anderen Fächern - insbesondere den naturwissenschaftlichen - erforderlich ist, zweitens die Sicherung des Abschlussniveaus der Berufsreife, das zur erfolgreichen Ausbildung oder zum Besuch einer weiterführenden Schule erforderlich ist, und drittens die Vorbereitung auf die mathematischen Herausforderungen im persönlichen alltäglichen Lebensumfeld. Aus dieser Grundüberlegung wird eine starke Praxisorientierung des mathematischen Unterrichts abgeleitet. Aufgabenstellungen entstammen diesen Überlegungen ebenso wie die eingeschrittenen Lösungswege. Der Vertiefung von Analyse- und Lösungswegen kommt dabei eine große Bedeutung zu.

Lösen von Gleichungen

Diese grundlegende Aufgabenstellung ist sowohl für formale als auch für praktische Aufgabenstellungen sehr wesentlich. Die wesentlichen Lösungsschritte werden über die verschiedenen Jahre vermittelt und sicher angewendet. An die Stelle des formalen Umstellens der jeweiligen Gleichung kann die Variante treten, zuerst die gegebenen Größen einzusetzen

und dann die gesuchte Größe zu finden. Auf Sicherheit und ein angemessenes Arbeitstempo ist Wert zu legen. Lineare Gleichungssysteme stehen zur Lösung an, wenn sie sich aus Sachzusammenhängen ergeben, und werden entweder grafisch oder durch möglichst einfache Lösungsschritte und systematisches Probieren gesucht.

Umgang mit geometrischen Objekten

Die Ausprägung des Vorstellungsvermögens ist eine wesentliche Voraussetzung zur erfolgreichen Lösung geometrischer Aufgabenstellungen. Hierbei kommt der sauberen Darstellung geometrischer Objekte in verschiedenen Darstellungsweisen (Netze, Zweitafelbild, Schrägbild) eine besondere Bedeutung zu. Figuren, insbesondere Dreiecke und Vierecke, werden grundlegend behandelt und sowohl zeichnerisch in Konstruktionen als auch zu Berechnungen herangezogen. Aber auch Körper werden in Projektion dargestellt und berechnet. Durch den Umgang mit Formeln zur Berechnung an Pyramiden und Kegeln können auch weitere Körper rechnerisch beschrieben werden. Auch die Arbeit mit Maßstäben der Verkleinerung und Vergrößerung ist sehr wesentlich. Genauigkeit und Arbeitstempo sind im Hinblick auf ein angemessenes Abschlussniveau sicherzustellen.

Sachrechnen

Bei der Lösung praxisrelevanter Probleme kommt der Anwendung des Wissens, der Übertragung der Kenntnisse auf andere Wissenszusammenhänge und einer projektbezogenen Arbeitsweise eine große Bedeutung zu. Die Schüler müssen die Aufgabe analysieren und selbständig einen Lösungsweg auswählen. Entsprechend ihres Lösungsweges wählen Sie die passenden Hilfsmittel. Überschlagsrechnungen und Rechenkontrollen kommt im Hinblick auf die Bewertung des eigenen Ergebnisses eine wichtige Rolle zu. Die Schüler werden befähigt, ihren Lösungsweg übersichtlich darzustellen und das Ergebnis korrekt zu interpretieren.

4.2.2 Mathematik in der Realschule

Die grundlegenden Aussagen über den Mathematiklehrgang für einen Hauptschulbildungsgang treffen auch für den Realschulbildungsgang zu: Die Orientierung auf die mathematischen Vorleistungen für andere Unterrichtsfächer, die Vorbereitung auf nachfolgende Ausbildungen und die Vorbereitung auf die Herausforderungen des persönlichen Lebens stellen die Eckpfeiler dar, an denen die Auswahl der Lerninhalte und Niveaustufen orientiert ist.

Im Realschulbildungsgang werden die mathematischen Aussagen und Sätze deutlicher in den Mittelpunkt gestellt und die Lösung von Aufgaben als deren Anwendung verdeutlicht. Insofern werden Aufgaben mehr mit Problemlösestrategien bearbeitet und diese durch die Schüler mit größerer Selbständigkeit in Anwendung gebracht. Dabei ist mathematische Symbolik durch die Schüler anzuwenden und sind Lösungswege übersichtlich darzustellen. Die stärkere Orientierung auf mathematische Sätze spiegelt sich auch im Umgang mit mathematischen Beweisen wider. Die Schüler werden dazu befähigt, Beweise zu verstehen, nachzuvollziehen und einfache Beweise selbständig zu führen.

Lösen von Gleichungen und Gleichungssystemen

Hier stehen lineare und quadratische Gleichungen sowie lineare Gleichungssysteme zur Lösung an. Die Schüler wenden die Lösungsvorschriften selbständig an und finden richtige Möglichkeiten zur Überprüfung ihrer Ergebnisse.

Arbeit mit Funktionen

Lineare und quadratische Funktionen, Winkel- und Potenzfunktionen sind die wesentlichen Arten von Funktionen, die behandelt werden. Die Schüler erreichen dabei vertiefte Kenntnisse in der grafischen Darstellung der Funktionen sowie in der Beschreibung ihrer Eigenschaften. Sie können die Kenntnisse zur Lösung anderer Aufgabenstellungen anwenden, wie zum Beispiel die Winkelfunktionen zur Berechnung rechtwinkliger Dreiecke.

Umgang mit geometrischen Objekten

Die Schüler beherrschen die grundlegenden Figuren und Körper, können sie auf verschiedene Weise darstellen, ihre Eigenschaften beschreiben und sie berechnen. Sie können dieses Wissen anwenden, um komplexere Figuren und Körper mathematisch zu beschreiben und darzustellen.

Lösen von Sach- und Anwendungsaufgaben

Die Fähigkeit, Aufgabenstellungen zu analysieren, selbständig Lösungsansätze zu finden und korrekt anzuwenden kennzeichnet den Umgang der Schüler mit Sachaufgaben, die komplexer formuliert oder auch in abstrakteren Sinnzusammenhängen gestellt sind. Damit ist der Praxisbezug der Aufgabenstellungen enthalten, spielt aber nicht die ausschlaggebende Rolle.

Bei der Problemlösung kommt auch der Anwendung verschiedener Arbeitsformen eine große Bedeutung zu, werden Partner- und Gruppenarbeitsformen praktiziert.

An einzelnen Beispielen werden mit Unterstützung von CAS-Systemen oder anderen geeigneten Softwarelösungen die mathematisch strukturierte Aufgabenlösung und die Anwendung der modernen Technik gegenübergestellt.

4.2.3 Mathematik im Gymnasium

In der Betrachtung des Grundkanons für das Gymnasium wird nach Abschluss der Klassenstufe 9 eine erste Zwischenbilanz gezogen. Bis zu diesem Zeitpunkt müssen die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die als Ausgangspunkt für die Bewältigung der gymnasialen Oberstufe angesehen werden müssen.

Neben der Erreichung gewisser fachlicher und methodischer Niveaustufen sind zur Definition der allgemeinen Hochschulreife die Ausprägung von Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften im kommunikativen und kooperativen Bereich, in der Selbstkompetenz und im selbständigen, systematischen und logischen Denken zu nennen.

Die Klassenstufen der Oberstufe vertiefen die Grundbildung, vermitteln fachwissenschaftliche Methoden zum selbständigen Wissenserwerb und zur selbständigen Lösung fachlicher Problemstellungen. Dem Begründen und Beweisen als mathematische Methoden kommt hier eine herausragende Bedeutung zu. Sie wird stufenweise entwickelt und erhält ihre Abrundung in der selbständigen mathematischen Beweisführung.

In der genannten Abstufung können bis zum Ende der Klassenstufe 9 die wesentlichen Aussagen aus den Darstellungen zur Mathematik in der Realschule gelten. Das Abstraktionsniveau wird in den Anwendungen noch erhöht, um die Voraussetzungen für die Mathematik in der Oberstufe zu setzen.

Lösen von Gleichungen und Gleichungssystemen, Arbeiten mit Funktionen

Lineare und quadratische Gleichungen und Funktionen können sicher und unter Anwendung allgemeiner Lösungsvorschriften bearbeitet und grafisch dargestellt werden. Rechnerische und grafische Lösungen von Aufgabenstellungen werden sachgerecht ausgewählt und sicher angewendet. Sie können wechselseitig zur Verifizierung von Lösungen eingesetzt werden.

Umgang mit geometrischen Objekten

Figuren und Körper werden sowohl in der Darstellung als auch in der mathematischen Berechnung sicher bearbeitet. Zu den betrachteten geometrischen Körpern kommt noch die Kugel hinzu. Die Verknüpfung der einzelnen Teilgebiete erhält durch die Anwendung geometrischer Lösungsverfahren oder rechnerischer Lösung grafischer Aufgabenstellungen eine noch größere Bedeutung.

Lösen von Sach- und Anwendungsaufgaben

Sach- und Anwendungsaufgaben entstammen praktischen Aufgabenstellungen und abstrakten mathematischen Problemstellungen. Die Schüler können diese selbständig und unter Auswahl eines optimalen Lösungsweges lösen und ihre Lösung auf alternativen Wegen überprüfen.

Die gymnasiale Oberstufe hat eine wesentliche Aufgabe in der Ordnung, Systematisierung und Klassifizierung des mathematischen Wissens. Die Funktionen werden so systematisch behandelt, beschrieben und eingeordnet. Am Beispiel der Eigenschaft der Periodizität trigonometrischer Funktionen wird dieses Anliegen deutlich. Funktionen werden außer den mathematischen auch den Sachzusammenhängen zugeordnet und dort gezielt zur Aufgabenlösung eingesetzt. Hierbei haben die Potenz-, Exponential- und Logarithmusfunktionen als Funktionen mit großer Bedeutung für die Lösung von praktischen Problemstellungen eine herausragende Bedeutung.

Die vertiefte Heranführung an die Stochastik stellt ebenfalls eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit in der Oberstufe dar, vermittelt grundlegende Inhalte der Wahrscheinlichkeitsrechnung und bereitet die Behandlung der Gesetzmäßigkeiten der Statistik vor.

Die Arbeit mit Folgen und Reihen ist im Rahmen der intensiveren Auseinandersetzung mit Beweisverfahren wesentlich und stellt am Beispiel der Funktionen die Auseinandersetzung mit einem speziellen Funktionstyp in den Mittelpunkt.

Differential- und Integralrechnung liefern den Zugang zur weiteren Behandlung von Funktionseigenschaften und zur Lösung von Extremwertaufgaben.

Mit Hilfe der Vektoren als spezielle Darstellungsform geometrischer Objekte werden Ebene und Raum neu beschrieben und mit der Vektorrechnung ein wesentlicher Bestandteil der selbständigen Schülerarbeit eingeführt.

Insgesamt besteht im Mathematiklehrgang der Oberstufe das Ziel, mathematische Theorie und Anwendung tiefgründig zu behandeln und der Beweisführung besondere Wertung beizumessen.

5 Physik

5.1 Gegenstände und Ziele des Physikunterrichts

Der Physik gelten die nachfolgenden Ausführungen; die Biologie und die Chemie sollen einer späteren Ausarbeitung der KAS vorbehalten sein.

Innerhalb der Naturwissenschaften hat die Physik einen hohen Stellenwert. Sie ist die Basiswissenschaft für die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung. Chemie, Biologie, Geographie, Astronomie sowie alle Technikbereiche bauen unmittelbar auf physikalischen Kenntnissen auf, und für die mathematische Bildung ist sie das breiteste Anwendungsfeld. Es sollte nicht der Versuch unternommen werden, die Physik per Definition von den anderen Naturwissenschaften abzugrenzen (etwa wie früher durch Beschränkung auf die unbelebte Natur) und damit in ihrer Breite einzuengen.

Physikalische Gesetze mit den universellen Naturkonstanten wirken in allen Bereichen der Natur, auf allen Ebenen unseres Kosmos und zu jeder Zeit der Entwicklung. (Sie sind deshalb auch Fundament jedes erkenntnistheoretisch-philosophischen Systems mit Anspruch auf wissenschaftlich fundierte Solidität.)

Auch wenn der Schulunterricht in Physik diese Erkenntnisstufe bei weitem nicht erreichen kann, sind aber doch Überlegungen anzustellen, welche Inhalte heute auf den einzelnen Ausbildungsstufen wesentlich sind, und wie der Unterricht zu gestalten ist, um ein dem Alters- und Bildungsstand entsprechendes Naturverständnis zu entwickeln. Der Physikunterricht hat wie jedes andere Grundlagenfach in einer leistungsorientierten Bildung in bestimmten Stufen abfragbare Kenntnisse und Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erbringen. Das bedeutet aber nicht, dass der Unterricht unter dem Aspekt der Allgemeinbildung der inneren Fachsystematik streng genügen muss. Schon Ernst Mach hat davor gewarnt, die Systematik des Faches zur Grundlage von Lehrplänen zu machen und diese nach Mechanik, Elektrizitätslehre, Optik usf. aufzugliedern. Selbst im Hochschulstudium Physik ist Feynman erfolgreich von der konservativen Einteilung des physikalischen Grundwissens in seinen Anfang der 60iger Jahre gehalten „Lectures“ abgewichen und hat dafür weltweit Nachahmer gefunden. In diesem Sinne sind die in **5.1.2** aufgelisteten Stoffgebiete als Lerninhalte und nicht als stoffliche Abfolge in einem Lehrplan anzusehen.

Aus der grundlegenden Bedeutung der Physik ist abzuleiten, dass der Physikunterricht in der Klassenstufe 6 einsetzen sollte und durchgängig in allen Schularten bis zum Abschluss mit einer angemessenen Stundenzahl vertreten sein muss. Er baut auf den Vorleistungen auf, die im Sachunterricht der Grundschule sowie im Werkunterricht oder vergleichbaren Fächern erbracht werden. Naturwissenschaftliche Angebote, die in verschiedener Art und in verschiedenen Anbindungen in Schularten in niederen Klassenstufen existieren, haben andere Schwerpunktsetzungen als der hier betrachtete physikalische Fachunterricht. Die Koordinierung ist dennoch erforderlich. Die Forderung nach der Durchgängigkeit des Physiklehrgangs bis zum jeweiligen Schulabschluss ergibt sich aus der Tatsache, dass eine solide physikalische Grundausbildung für zahlreiche Berufsausbildungen, aber auch für wesentliche Studiengänge in den Bereichen Medizin, Ernährungswissenschaften, in technischen und wirtschaftlichen Ausbildungsrichtungen wesentlich sind.

Es ist sehr wichtig, dass die Schüler in der Beschäftigung mit der Physik verstehen, welche Bedeutung die einzelne Disziplin im Reigen der Wissenschaften haben, wie es bei der Physik in ihrer Beziehung zu Chemie und Geographie, zu den Technikwissenschaften und zur Mathematik deutlich wird.

5.1.1 Bedeutung und grundlegende Aufgaben

Der Physikunterricht vermittelt den Schülern wesentliche erkenntnistheoretische Grundlagen einer Wissenschaft. Die Phänomene und Vorgänge, die in der Physik in Bezug auf die unbelebte Natur untersucht werden, bringen Erkenntnisse hervor, die sowohl zum Verstehen der Gesetzmäßigkeiten der Natur als auch zum Verständnis der Technik angewendet werden. Die Intensität und das breite Spektrum, in denen sich die Physik und ihre Anwendungen im Leben der Menschen Bahn bricht, verknüpft mit dieser Wissenschaft weitreichende Konsequenzen für das Leben und das Zusammenleben der Menschen, die Notwendigkeit, zwischen dem technisch Möglichen und den Grenzen technischen Fortschritts sowie ethischen Grenzsetzungen zu entscheiden. In beispielhafter Art und Weise bezieht die Physik die Erlebniswelt der Schüler ein, um Erscheinungen und Vorgänge zu erkennen, die dann einer grundlegenden Analyse und Erarbeitung von Gesetzmäßigkeiten dienen. In der Auseinandersetzung mit den Erscheinungen im Mikrokosmos und im gesamten Universum vermittelt die Physik die naturwissenschaftlichen Grundlagen für ein Weltverständnis und weltanschauliche Vorstellungen und trägt zur praktischen Lebensorientierung bei.

Der Physikunterricht muss die grundlegende Aufgabe erfüllen, physikalisches Wissen und Arbeitstechniken zu vermitteln, Methoden der physikalischen Erkenntnisgewinnung zum Unterrichtsgegenstand zu machen und an der Kompetenz der Schüler zu arbeiten, dieses Wissen und Können zur Beantwortung von Kernfragen unserer Zeit einzusetzen. Der experimentellen Tätigkeit kommt hierbei eine besondere Rolle zu.

Der Physikunterricht sollte sich in seinen Aufgaben und grundlegenden Inhalten auf den Abschluss der jeweiligen Schulart ausrichten. Seine Rolle in der Berufswahlvorbereitung und der Vermittlung der notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist differenziert, ebenso die Fachinhalte und fächerübergreifenden Beiträge zum Gesamtkanon.

5.1.2 Lerninhalte des Physikunterrichts

In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Lerninhalte schulartunabhängig aufgelistet. Sie stellen mit Bezug zu dem in 5.1.1 Dargestellten keine Reihenfolge im Sinne einer Stoffeinheitenplanung dar.

Stoffliche Schwerpunkte	Bemerkungen zu wesentlichen Tätigkeiten
Wärmelehre <ul style="list-style-type: none"> • Temperatur • Thermische Energie • Wärme • Aggregatzustände und -änderungen • Verhalten der Körper bei Temperaturänderung • Wirkprinzipien und Energiebilanz von Verbrennungsmotoren • Kenntnisse der Begriffe thermodynamisches System, Temperatur, Wärme und innere Energie 	<ul style="list-style-type: none"> • Temperaturmessungen • Einführung und Erklärungen mit Hilfe des Teilchenmodells • Praktische Bedeutung der Längen- und Volumenänderung bei Temperaturänderung • Sparsamer und Rationeller Umgang mit Energie • Erklärung technischer Anwendungen (z.B. Kühlschrank, Wärmedämmung) • Auswirkung von Temperaturänderungen auf andere physikalische Größen • Anomalie des Wassers

<ul style="list-style-type: none"> • Kalorik • ideales Gas • Hauptsätze der Thermodynamik • Kreisprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung physikalischer Gesetze bei praktischen Lösungen (Brückenbau, Bimetall,...) • Wärmeleitung, -strömung und -strahlung • ideale und reale Kreisprozesse • Quantitative und qualitative Betrachtungen zur kinetisch-statischen Thermodynamik
Optik <ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften des Lichtes • Lichtquellen und beleuchtete Körper • Schatten • Finsternisse • Reflexion und Brechung des Lichtes • Bildentstehung an Linsen • Optische Geräte • Welleneigenschaften des Lichtes • Farbmischung und Farbzerlegung • Spektren 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung des Modells Lichtstrahl • Fähigkeit zur Beschreibung und Erklärung von Naturerscheinungen • Konstruktion von Strahlenverläufen und Bildentstehungen • Experimente zur Lichtausbreitung sowie zu Reflexions- und Brechungsgesetz • Optische Täuschungen • Beschreibung des Aufbaus und Erklärung der Funktion optischer Geräte • Welle-, und Teilcheneigenschaften des Lichtes • Bedeutung der Spektren für die physikalische Erkenntnisgewinnung
Mechanik <ul style="list-style-type: none"> • Masse und Volumen • Dichte • Kräfte und ihre Wirkungen • kraftumformende Einrichtungen • Mechanische Arbeit und Leistung • Mechanische Energie; Energieformen und Energieträger 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermitteln, Messen und Berechnen von Größen • Umwandeln von Einheiten physikalischer Größen • Genauigkeit und Fehler bei Messverfahren • Deutung der Dichte und des Drucks im Teilchenmodell

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Wirkungsgrad • Energieerhaltungssatz • Druck • Auflage- und Kolbendruck • Schweredruck in Flüssigkeiten • Luftdruck • Statischer Auftrieb; Sinken, Schweben, Steigen und Schwimmen • Geschwindigkeit • Beschleunigung • Bewegungen • Newtonsche Gesetze • Drehmoment • Gleichgewicht starrer Körper • Rotation, Drehimpuls und Drehimpulserhaltungssatz | <ul style="list-style-type: none"> • Experimente zu kraftumformenden Einrichtungen • Kraftumformende Einrichtungen in der Technik und ihre Bedeutung in der geschichtlichen Entwicklung • Abgrenzung experimenteller Begriffe zu Begriffsinhalten im Alltagsgebrauch • Beispiele und Anwendung zur Wirkung von Kräften • Experimentelle Geschwindigkeitsbestimmung und Arbeit mit Messgeräten zur Geschwindigkeitsbestimmung • Modell Kraftpfeil und seine Anwendung; Modell Massepunkt • Qualitative und halbquantitative Lösung von Aufgabenstellungen sowie Berechnung physikalischer Größen und Wertung der Ergebnisse • globale Bedeutung des Energieerhaltungssatzes • Wertung des Wirkungsgrades für die Anwendung technischer Geräte • Bedeutung physikalischer Größen für unser Leben am Beispiel des Luftdrucks • Grafische, rechnerische und mathematische Lösung von Bewegungsaufgaben • Unterschied von Zustands- und Prozessgrößen • Voraussetzungen und Bedingungen für |
|--|---|

	das Zustandekommen eines Vorgangs
Elektrizitätslehre <ul style="list-style-type: none"> • Elektrische Ladungen • Spannung, Stromstärke und elektrischer Widerstand • Gleich- und Wechselstrom • Stromkreise • Elektrische Arbeit und Energie • Elektrische und Magnetische Felder • Elektromagnetische Induktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutung der Leitungsvorgänge im Teilchenmodell • Experimentelle Arbeit mit Ladungen und Stromkreisen • Gefahren des elektrischen Stroms für den Menschen • Fertigkeiten in der Anfertigung und im Lesen von Schaltplänen • Technische Messverfahren elektrischer Größen • Bedeutung elektrischer Energie in unserem Leben • Modell der Felder • Induktion mit Bedingungen, Abhängigkeiten und Anwendungen
Schwingungen und Wellen <ul style="list-style-type: none"> • Schwingungen und Wellen • Akustik • Elektromagnetische Schwingungen • Elektromagnetisches Spektrum • Eigenschaften Hertzscher Wellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutung physikalischer Eigenschaften und ihre Anwendung in der Technik • Bedeutung physikalischer Erkenntnisse für andere Bereiche am Beispiel der Medizin
Atom- und Quantenphysik <ul style="list-style-type: none"> • Atomaufbau • stabile und instabile Kerne • Isotope • Spontanzerfall • Kernstrahlung • Strahlungsmessungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelle zur Erklärung des Kern- und Atomaufbaus • natürliche Radioaktivität • Gefahren durch radioaktive Strahlung • Fähigkeiten zur Bewertung von Stellungnahmen • Verantwortung der Menschen für die Nutzung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse

<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Kernenergie • Gefahren der Kernenergie • Quantenphysikalische Erkenntnisse an ausgewählten Themen (Licht, Elementarteilchen, Atom mit Kern und Hülle) • Elektron in quantenphysikalischer Betrachtung • Erkenntnisse über den Atomaufbau • Emission und Absorption des Lichtes • Laser • Zusammenhang zwischen den Erkenntnissen der Quantenphysik und der klassischen Physik 	<p>nisse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung der Modellvorstellungen für die Erkenntnisfindung am Beispiel der Quantenphysik ausbauen • Experimente zum Atomaufbau • Modelle der Quantenphysik über den Atomaufbau • quantenphysikalische Interpretation von experimentellen Befunden und qualitativen Erkenntnissen • Laser und ihre Bedeutung in Naturwissenschaft und Technik
Elektronik <ul style="list-style-type: none"> • Leitungsvorgänge in Halbleitern und gezielte Veränderung der Leitungseigenschaften • Grundlegende elektronische Bauelemente • Bedeutung der Elektronik 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau und Funktion von Halbleiterbauelementen • Kenntnisse über integrierte Schaltungen • Entwicklungen im Bereich der Elektronik und deren Konsequenzen
Spezielle Relativitätstheorie <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Relativitätsprinzipien der Mechanik • Vakuumlichtgeschwindigkeit als Grenzggeschwindigkeit • Relativistische Masseveränderlichkeit • Masse-Energie-Relation • Galilei- und Lorentztransformation 	<ul style="list-style-type: none"> • kinematische Konsequenzen • Vergleich von Denkweisen der klassischen Physik und der relativistischen Physik • Beispiele für Prozesse, bei denen relativistische Erkenntnisse von Bedeutung sind

5.2 Spezifika in den Schularten

Die Lerninhalte, die als Grundkanon für einen schulischen Physiklehrgang angesehen werden, sind im Punkt **5.1.2** in tabellarischer Form dargestellt. In den folgenden Unterpunkten werden konkrete Aussagen dazu getroffen, wie die Umsetzung in den einzelnen Schularten erfolgt. Diese Aussagen basieren auf den Zielvorgaben der einzelnen Schulart und leitet daraus wesentliche Aufgaben und Niveaustufen der Auseinandersetzung ab.

5.2.1 Physik in der Hauptschule

Gemäß der Prämisse, mit dem Physikunterricht spätestens in der Klassenstufe 7 zu beginnen und unter der Voraussetzung, dass der Hauptschulbildungsgang mit dem Hauptschulabschluss nach der Klassenstufe 9 abschließt, wird hier ein dreijähriger Physiklehrgang beschrieben. Ein besonderes Augenmerk gilt der Zusammenarbeit und inhaltlichen Koordinierung mit den Inhalten des Fachbereichs Arbeit-Wirtschaft-Technik o.ä..

Experimentieren:

Die Experimente dienen am Beginn des Physikunterrichts dazu, Interesse an den fachlichen Inhalten zu wecken oder Elemente aus der Erlebniswelt der Schüler zu isolieren und im Experiment Teile gezielt zu beobachten oder zu untersuchen. Dabei wird nach Anleitung gearbeitet. Beobachtung und Beschreibung stehen im Mittelpunkt während bzw. nach der Durchführung des Experimentes.

Im weiteren Verlauf wird die Experimentiertätigkeit mit zunehmender Selbständigkeit durchgeführt. Die exakte Abarbeitung von vorgegebenen Schrittfolgen und Arbeitsanleitungen ist wesentlich für diese Phase der experimentellen Arbeit. Das Experiment spielt eine zunehmend wichtige Rolle im Erkenntnisprozess. Dabei werden physikalische Gesetze exemplarisch aus der experimentellen Tätigkeit erarbeitet, um den Schülern diese Möglichkeit der Erkenntnisfindung zu vermitteln. Die Verbindung von unterrichtlichen Experimenten und technischen Abläufen wird an ersten Beispielen erarbeitet.

Das Experimentieren wird mit der Orientierung auf den Schulabschluss als Teil der Erkenntnisfindung eingesetzt oder dient der Verifizierung von physikalischen Gesetzen. Hierbei ist Sicherheit in der Bearbeitung von Versuchsanleitungen und Arbeitsabläufen, Selbständigkeit in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Experimente anzustreben. Nach Möglichkeit ist die experimentelle Arbeit der Schüler mit den Praxiserfahrungen der Schüler in berufsvorbereitenden Praktika sowie mit den Fächern der

Fächergruppe AWT (Arbeit, Wirtschaft und Technik) o.ä. in Verbindung zu bringen. Der exakten Mess- bzw. Beobachtungsdatensicherung sowie der Ergebnisprotokollierung und der Fehleranalyse zum Experiment gilt in der Klassenstufe 9 erhöhte Bedeutung.

Inhaltliche Schwerpunkte

Im Physikunterricht des Hauptschulbildungsganges werden die klassischen Inhalte der Stoffgebiete Mechanik, Wärmelehre, Elektrizitätslehre und Optik vermittelt. Dabei steht die Orientierung an der Erfahrungswelt der Schüler und an den vorbereitenden Aufgaben für eine berufliche Ausbildung im Mittelpunkt.

Im Rahmen der Umsetzung der inhaltlichen Schwerpunkte sind die verschiedenen Kompetenzbereiche, auf deren Entwicklung jeder Unterricht Wert legen sollte, zu berücksichtigen. Hierauf wie auf die Möglichkeiten einzelner Sachgebiete, erziehend zu wirken und Fähigkeiten zu Wertungen auszuprägen, wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Sie verstehen sich ebenfalls als immanente Aufgabe.

Ausgangspunkt sollten hier im wesentlichen Naturphänomene oder Erfahrungen aus dem Lebensbereich der Schüler sein. Modelle werden in der Form als grundlegend verwendet, wie sie für Erklärungen und Beschreibungen und zur Ableitung analoger Betrachtungen notwendig sind. Es wird großer Wert darauf gelegt, dass die Schüler befähigt werden, Beobachtungen detailliert und strukturiert wiederzugeben und aus den wesentlichen Ergebnissen Vermutungen oder Erkenntnisse abzuleiten. Dabei stehen qualitative und halbquantitative Formulierungen im Mittelpunkt, quantitative Aussagen im Ergebnis des Erkenntnisprozesses sollten nur an einfachen Beispielen dargestellt werden.

Die Beherrschung der physikalischen Größen, ihrer Formelzeichen und Einheiten ist für die Problemlösung von zentraler Bedeutung und muss auch in Wiederholung und Festigung einen festen Raum einnehmen. Bei der Lösung von Aufgaben ist auf die Erfassung der Aufgabenstellung sowie auf den Praxisbezug der Beispiele großer Wert zu legen. Die eigenständige Übertragung von Lösungswegen auf analoge Aufgabenstellungen ist wesentlich.

5.2.2 Physik in der Realschule

Der Realschullehrgang im Fach Physik beschreibt die Arbeit in den Klassenstufen 7 bis 10. Die Bedeutung des Faches für den Abschluss der mittleren Reife, der damit verbundenen Berufsvorbereitung sowie Sicherung des Niveaus, das als Zugangsvoraussetzung für weiterführende Schulausbildungen anzusehen ist, bedingt entsprechende Schwerpunktsetzungen im Erkenntnisprozess, den gewählten didaktischen Schritten und Methoden.

Experimentieren

Die Experimente dienen auch im Realschulbildungsgang am Beginn des Physikunterrichts dazu, Interesse an den fachlichen Inhalten zu wecken oder Elemente aus der Erlebniswelt der Schüler zu isolieren und im Experiment Teile gezielt zu beobachten oder zu untersuchen. Das Erproben und das qualitative Überprüfen von aufgestellten Hypothesen ist wesentliche Aufgabe dieser Experimente. Es werden Schrittfolgen überlegt, Beobachtung durchgeführt, und die Beschreibung und Bewertung der Hypothesen stehen im Mittelpunkt der Auswertung des Experimentes.

Im weiteren Verlauf wird die Experimentiertätigkeit mit zunehmender Selbständigkeit durchgeführt. Die exakte Abarbeitung von vorgegebenen Schrittfolgen und Arbeitsanleitungen wird durch die gezielte Arbeit mit Protokollen ergänzt. Das Experiment spielt zunehmend eine wesentliche Rolle im Erkenntnisprozess. Dabei werden physikalische Gesetze qualitativ aus der experimentellen Tätigkeit erarbeitet oder Gesetze auf diesem Wege verifiziert. In der Verbindung von unterrichtlichen Experimenten und technischen Abläufen werden physikalische Sachverhalte analysiert und bewusst mit der technischen Anwendung verknüpft.

In den Experimenten gewinnen verschiedene Messtechniken Raum. Der Zusammenhang der gewählten Anordnung und Auswahl der Messtechnik auf die Ergebnisse wird bewusst gesetzt. Die Schüler wenden in der Auswertung von Messdaten selbständig mathematische Erkenntnisse an, um Zusammenhänge zu finden und qualitative Aussagen zu treffen bzw. Gesetze abzuleiten. Der Selbständigkeit in allen Phasen der experimentellen Arbeit kommt eine große Bedeutung zu. Fehleranalyse und Fehlerdiskussion sind für den Erkenntnisprozess der Schüler wesentliche Aufgaben. Nach Möglichkeit ist auch hier die experimentelle Arbeit der Schüler mit den Praxiserfahrungen der Schüler in berufsvorbereitenden Praktika in Verbindung zu bringen.

Inhaltliche Schwerpunkte

Im Physikunterricht des Realschulbildungsganges werden ebenfalls die klassischen Inhalte der Stoffgebiete Mechanik, Wärmelehre, Elektrizitätslehre, Optik und Kernphysik vermittelt. Die Möglichkeiten der physikalischen Erkenntnisfindung stehen hier stärker im Zentrum der Betrachtungen. Die Schüler lernen, ihre naturwissenschaftlichen Erkenntnisse intensiv miteinander zu verknüpfen und Erscheinungen zunehmend ganzheitlich zu betrachten.

Der Erkenntnisprozess wird mit zunehmender Selbständigkeit bis zu halbqualitativen Formulierungen entwickelt und Schüler werden exemplarisch zur selbständigen Anwendung der quantitativen Aussagen befähigt. Der Rolle der Modelle in der Physik wird im Realschulbildungsgang ein entsprechender Platz eingeräumt und es ist anzustreben, dass Schüler die Modelle zur Erklärung von Erscheinungen und Phänomenen verwenden. Der größeren Bedeutung der Anwendung von Problemlösungsstrategien ist insbesondere dadurch Rechnung zu tragen, dass die Schüler komplexere Aufgaben selbständig analysieren, in Teilaufgaben bearbeiten und zur Gesamtlösung zusammenfassen. In diesem Zusammenhang kommt auch der Deutung von Ergebnissen und der Ableitung von Aussagen über Möglichkeiten und Gefahren bestimmter wissenschaftlicher Möglichkeiten eine größere Bedeutung zu.

5.2.3 Physik im Gymnasium

Der Physiklehrgang in gymnasialen Bildungsgängen beschreibt ebenfalls die Arbeit in den Klassenstufen 7 bis zum Abitur. In der Betrachtung dieses Ausbildungsweges ergeben sich zwei Niveaustufen. Im ersten Bereich steht das Fach Physik im Fächerkanon - entsprechend den Darstellungen des Fachs Physik in der Realschule. Die zweite Schwerpunktsetzung ergibt sich durch die Zielstellung dieser Schulart - die Erreichung der allgemeinen Hochschulreife. Hier muss überlegt sein, welche Voraussetzungen zur Studierfähigkeit die Physik in der schulischen Ausbildung zu setzen hat.

Experimentieren

Die Experimente wecken Interesse an den fachlichen Inhalten, verdeutlichen Teile aus komplexen Zusammenhängen und motivieren zur Auseinandersetzung mit Problemen und Phänomenen. Das Ausprobieren und das qualitative Überprüfen von aufgestellten Hypothesen

prägt den Anfangsunterricht. Schnell werden daraus Schrittfolgen überlegt, selbständig Beobachtungen durchgeführt und die Beschreibung und Bewertung der Hypothesen stehen im Mittelpunkt der Auswertung des Experimentes.

Im weiteren Verlauf wird die Experimentiertätigkeit mit großer Selbständigkeit durchgeführt. Schüler formulieren zu Aufgaben selbst die konkreten Arbeitsanleitungen, formulieren Hypothesen und suchen nach geeigneten Schritten, diese zu überprüfen oder zu widerlegen. Das Experiment spielt eine wesentliche Rolle im Erkenntnisprozess. Dabei werden physikalische Gesetze qualitativ und quantitativ aus der experimentellen Tätigkeit gefunden sowie Gesetze oder Aussagen auf diesem Wege verifiziert. In der Verbindung von unterrichtlichen Experimenten und technischen Abläufen werden physikalische Sachverhalte analysiert und bewusst mit der technischen Anwendung verknüpft.

In den Experimenten gewinnen verschiedene Messtechniken Raum. Der Zusammenhang der gewählten Anordnung und Auswahl der Messtechnik auf die Ergebnisse wird bewusst gesetzt und von den Schülern werden Begründungen abgefordert. Die Schüler wenden in der Auswertung von Messdaten selbständig mathematische Erkenntnisse an, um Zusammenhänge zu finden, qualitative und quantitative Aussagen zu treffen bzw. Gesetze abzuleiten. Die Selbständigkeit in allen Phasen der experimentellen Arbeit ist von zentraler Bedeutung. Fehleranalyse und Fehlerdiskussion sind für den Erkenntnisprozess der Schüler wesentlich. Sie setzen Fachliteratur ein, um Beispiele, Anwendungen und technische Umsetzungen der gefundenen Erkenntnisse zu finden.

Inhaltliche Schwerpunkte

Die deutlich eingeforderte wissenschaftspropädeutische Komponente des Fachunterrichts muss auch in der Schwerpunktsetzung im Fach Physik eine wesentliche Rolle spielen. Wie in der Beschreibung der experimentellen Tätigkeitsprofile trifft dies auch für die Arbeit mit physikalischen Modellen, die Lösung physikalischer Aufgaben und andere Bereiche zu. Die Schüler müssen befähigt werden, zur Problemlösung ihr Wissen aus allen notwendigen Disziplinen zusammenzutragen, selbständig Lösungsansätze zu finden oder Lösungen zu bewerten.

Die physikalischen Modelle spielen eine wesentliche Rolle im Erkenntnisprozess und in der Lösung von Problemen. Dabei werden Vorteile und Grenzen der verwendeten Modelle klar analysiert und damit Fehlerdiskussionen geführt.

Mit Orientierung auf die zu erreichende Studierfähigkeit werden in der Physik die Entwicklungen der Relativitätstheorie und der Quantenphysik in Bezug zu den klassischen Aussagen gesetzt, Anwendungen und deren Grenzen zugeordnet und die klassischen Aussagen aus den quantenphysikalischen Gesetzmäßigkeiten abgeleitet.

BILDUNGSOFFENSIVE DURCH NEUORIENTIERUNG DES MUSIKUNTERRICHTS

Initiative „Bildung der Persönlichkeit“

Vorbemerkung:

In Deutschland gibt es nur wenig Konsens über Bildungsinhalte; deshalb konzentriert sich die öffentliche Diskussion fast ausschließlich auf schulorganisatorische und unterrichtstechnische Fragen oder den Einsatz neuer Medien in der Schule. Die Diskussionen um TIMSS und PISA haben erneut deutlich gemacht, dass sich auch Schulpolitik und Schulpädagogik überwiegend auf strukturelle Fragen oder auf Fragen methodischer Kompetenzen konzentrieren. Bildung kann sich jedoch nicht auf bloße Lesefertigkeiten oder das Lösen einfacher mathematischer oder naturwissenschaftlicher Textaufgaben beschränken. Umfassende Allgemeinbildung setzt vielmehr einen sehr viel tiefergehenden kulturellen Auftrag der Schule voraus; dieser kann nur dann eingelöst werden, wenn die für das Unterrichten notwendige Folie der Inhalte „stimmt“, das heißt, wenn man sich wieder über grundlegende und verbindliche Bildungsinhalte verständigt. Inwieweit die seit 2003 im Kontext der deutschen PISA-Ergebnisse geführte Debatte um „Bildungsstandards“ hier zielführend ist, sei dahingestellt: Leistungsanforderungen kann man standardisieren, Bildung im umfassenden Sinn eher nicht.

Es bedarf überhaupt einer Renaissance der Persönlichkeitsbildung. Vor diesem Hintergrund gründete die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) im Februar 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“. Ihr gehören an: Josef Kraus, Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes; Dr. Hartmut Müller-Kinet, Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium (+); Dr. Bernd-Uwe Althaus, Regelschulrektor und Bundesvorsitzender der Katholischen Erziehergemeinschaft; Heidemarie Mundlos, MdL und Vorsitzende des Deutschen Elternvereins; Gerhard Ottowitz, Mellersdorf, die vormalige Kultusministerin Steffie Schnoor und die vormaligen Kultusminister Dr. Peter Bendixen, Prof. Georg-Bernd Oschatz, Dr. Werner Remmers sowie für die Konrad-Adenauer-Stiftung Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger. Darüber hinaus wurde ein Beraterkreis aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultusverwaltung einbezogen.

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das sich vor allem mit Fragen einer zeitgemäßen pädagogischen Anthropologie und mit grundsätzlichen schulpolitischen und didaktischen Schlussfolgerungen befasst (abzurufen im Internet über www.lehrerverband.de – Rubrik „Kommentare und Denkschriften – Link zur KAS“ oder als Heft 19: „Zukunftsforum Politik“). Darüber hinaus sind bislang Kerncurricula für die Fächer Deutsch (April 2001), Geschichte (August 2001), Politische Bildung (Mai 2002), Mathematik/Physik (überarbeitet im Oktober 2003) erstellt worden; die Papiere können ebenfalls unter www.lehrerverband.de, w.o. abgerufen werden.

1.1 Schulbildung zwischen Tradition und Innovation

Sinn von Bildung ist, die Welt und sich selbst in der Welt verstehen zu können. Dafür müssen Kinder und Jugendliche mit Inhalten konfrontiert und vertraut werden, die ihnen helfen, das eigene Dasein in der natürlichen, sozialen, historischen und symbolischen Welt zu verstehen. Dabei haben Schule und „Schulbildung“ im Kontext der diversen „Lern- und damit Bildungsorte“ eine Sonderstellung, die Schule ist die einzige Institution, in der sich das an Inhalten präsentieren kann und muss, was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als allgemein und exemplarisch gelten darf. Daher bewegt sie sich zwischen Tradition und Innovation. Mit Pflege der Tradition ist nichts Folkloristisches oder Museales gemeint. Vielmehr ermöglicht erst Rückbesinnung auf Tradition Distanz zur Gegenwart, inspiriert zur Neugestaltung und ist zugleich Voraussetzung für die Fähigkeit, Neues zu erleben und zu verstehen. An diesem Grundsatz haben sich auch Überlegungen zur musischen Grundbildung und damit ein Kerncurriculum „Musik“ zu orientieren.

1.2 Sinn und Bedeutung kultureller Bildung

Sich künstlerisch zu äußern, ist von Beginn an eine anthropologische Konstante. Daher wurden Kunst und Kultur stets als notwendiges Element für Entwürfe „guten Lebens“ begriffen. Künstlerische Ausdrucksformen begegnen in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch von daher hat kulturell-künstlerische Betätigung oder Teilhabe eine immer größere Bedeutung für die Menschen. In einer modernen Gesellschaft wächst daher der Bedarf an Kunst und Kultur ebenso wie das Interesse daran, viele Jugendliche definieren sich selbst über ästhetische Trends und Wahrnehmungen.

Daher kommt der ästhetischen Bildung an den Schulen eine vorbereitende und orientierende Bedeutung zu. Sie eröffnet jungen Menschen den anschaulichen Zugang dazu, dass Kunst und Kultur unverzichtbare Formen des Verständnisses von sich selbst und von Welt sind, dass der Mensch nicht „vom Brot“ allein lebt, dass Rationalität nur eine Seite menschlicher Existenz darstellt und dass schließlich ästhetische Formen zwar einerseits universal, andererseits nach Kulturräumen verschieden sind und Wissen und Verständnis verlangen. Damit verbindet sich die Schulung des eigenen ästhetischen Urteils. „Wenn die Welt klar wäre, gäbe es keine Kunst“ (Albert Camus).

1.3 Die Bedeutung der musikalischen Bildung

„Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum.“ Dieser wohl wichtigste Satz über die Bedeutung der Musik aus dem Munde Nietzsches ist aktueller denn je. Tatsächlich gehört Musik für die meisten Menschen wie selbstverständlich zum Alltag. Das Anhören von Musik beispielsweise ist laut einer im Juli 2003 veröffentlichten Umfrage für mindestens 80% der Deutschen die liebste Freizeitbeschäftigung. Allerdings: nur 8% musizieren selber.

Wie jede künstlerische Äußerung ist auch Musik eine anthropologische Konstante; Musik gibt es seit frühesten Zeiten und in allen Kulturen der Welt; musikalisch zu sein macht daher eine Eigenheit des Menschen aus, gehört zum Wesen seiner Existenz. Musik spricht Gefühl und Verstand an, schärft Empfindungen und Denken. Daher ist Musische Bildung ein unabdingbares Element der Persönlichkeitsbildung. Musik ist zudem eine Sprache, die überall verstanden wird; die verständige Rezeption fremder Musikformen setzt allerdings ebenfalls ein entsprechendes Wissen voraus.

Der Bedeutung der Musik für den Menschen muss auch die schulische Bildung Rechnung tragen. Zu Recht heißt es deshalb etwa im aktuellen Lehrplan Musik für die Gymnasien in

Bayern: „Dem grundsätzlichen Bedürfnis des Menschen, zu hören, zu erleben, zu gestalten und sich mitzuteilen, wird durch Musik ganz wesentlich entsprochen“ (2003).

Die Realitäten im schulischen Musikunterricht der 16 Bundesländer freilich sehen vielfach anders aus: zahlreiche Stunden werden gestrichen, es fehlt an Musiklehrern, allein in NRW werden in den Grundschulen 85 % des Unterrichts fachfremd erteilt; Musik hat nach wie vor nicht den Rang anderer schulischer Fächer, bei Schulleitungen oder in Kollegien mangelt es häufig an Problembewusstsein. Die Vernachlässigung der musisch-ästhetischen Erziehung führt zudem dazu, dass der Nachwuchs für künstlerische Berufe und die öffentliche Resonanz auf Kunst und Kulturangebote insbesondere in der Jugend zurückgehen. Der Grund dafür dürfte in Zeiten einer fortschreitenden Ökonomisierung und Funktionalisierung von Bildung darin liegen, dass sich Musik nicht „rechnet“. Dabei wird freilich übersehen, dass Musik im Sinne eines umfassenden Bildungsbegriffs zunächst und primär ihren Eigenwert, dass sie aber darüber hinaus auf einen erheblichen überfachlichen „Mehrwert“ verweisen kann. Daher darf auch der Musikunterricht nicht auf seine Funktionalität bei der Förderung der kognitiven Entwicklung und auf seine Transferwirkung zugunsten anderer Lernbereiche reduziert werden; vielmehr hat auch der Musikunterricht wie die Musik selbst seinen Eigenwert.

Ein Gespür für besondere künstlerische Leistung zu entwickeln, Freude an ihr zu empfinden, sowie ihre Ursachen und Wirkungen beschreiben zu können, ist berechtigtes Bedürfnis; die Förderung dieser Fähigkeiten gehört deshalb zu den maßgeblichen Aufgaben des Musikunterrichts. Neben dem Elternhaus hat nur die Schule die Chance, systematisch zur Geschmacksbildung beizutragen, indem sie Kriterien zur Kritik ("Unterscheidung") von anspruchsvoller und anspruchsloser Musik vermittelt.

Solche Fähigkeiten bei jungen Menschen zu entwickeln, ist primär Selbstzweck, denn eine zweckfreie Beschäftigung mit Musik bereichert unmittelbar das Leben. Der ästhetische Wert der Musik ist deshalb ins Zentrum der musikalischen Bildung zu rücken. Lebensweltorientierung durch ästhetische Bildung und ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein hinsichtlich Komposition, Interpretation und technischer Ausführung von Musik, das zu begründetem Urteil führt, sind Ziele des Musikunterrichts. Falsch verstandener Lebensweltbezug als einseitiger Gegenwartsbezug wäre fatal. Bach, Beethoven, Brahms versus Blanka, Biedermann, Bohlen - das kann nicht die Alternative sein.

Subjektives Musikempfinden und individueller Geschmack stehen objektiver Analyse und sachlich begründeter Orientierung in der musikalischen Vielfalt gegenüber und ergänzen sich. Die Vermittlung individueller und kultureller Identität durch musikalische Bildung sind

deshalb bedeutende Erziehungsziele. Die Musik ist aber nicht nur mit prägend für die Persönlichkeit eines Menschen, sondern sie ist prägend auch für die Profilbildung einer Schule. Für die Schule - als „Welt im Kleinen“ betrachtet – kann das nur heißen: *„Ohne Musik wäre die Schule ein Irrtum.“*

2. Die Rahmenbedingungen für musikalische Bildung müssen verbessert werden

Durch neue Forschungsergebnisse (z.B. Bastian-Studie) und die Weiterentwicklung der musikpädagogischen Konzepte (siehe Punkt 4) hat sich der Musikunterricht grundlegend gewandelt. Da aber vielfach Entscheidungsträger (auch aus ihrer eigenen Schulzeit) überholte Vorstellungen von Musikunterricht verinnerlicht haben, ist es bis jetzt nicht gelungen, die Rahmenbedingungen für eine umfassende, den modernen Konzeptionen und wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechende musikalische Bildung zu schaffen.

Notwendig sind daher folgende Verbesserungen:

- 1 Stärkung der musikalischen Früherziehung in Kindergarten und Grundschule durch gemeinsames Singen und Musizieren; hier muss außerdem die Bedeutung der Familie immer wieder betont werden.
- 2 Aufwertung der Musik im Fächerkanon der weiterführenden Schulen
 - als Vorrückungs-/Versetzungsfach in allen Jahrgangsstufen
 - als mindestens zweistündiges Pflichtfach in allen Jahrgangsstufen
 - durch vollwertige Anerkennung im Deputat der Lehrer
 - durch Gleichberechtigung mit anderen Fächern bei der Gestaltung des Stundenplans
- 3 Schaffung eines eigenen Budgets für den Wahlunterricht Musik
- 4 Behebung des Personalmangels und Einstellung ausgebildeter Fachkräfte (besonders in der Grundschule)
- 5 Praxisnähere, flexiblere und breitere Ausbildung der Lehrkräfte; das bedeutet auch eine Aufwertung musikdidaktischer Lehrstühle an den Musikhochschulen

- 6 Musik als verpflichtender Bestandteil in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften
- 7 Erweiterung der Fortbildungsangebote für Musikpädagogen
- 8 Mehr Zusammenarbeit und (auch finanzielle) Unterstützung der Musikschulen und Musikvereinigungen
- 9 Öffnung der Schulen für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, mit Musikschulen und insbesondere für besonders begabte Schüler mit Musikhochschulen
- 10 Verfügbarkeit von Musikinstrumenten für alle (nicht nur „Laptop für alle“) und entsprechender Fachräume
- 11 Nachhaltige Verbesserung der Strukturen für die musische Bildung aller Jugendlichen statt kurzatmiger Förderung einzelner „Showprojekte“; Breitenförderung ist die Voraussetzung für Spitzenleistungen.

3. Der überfachliche Beitrag der Musik zur Persönlichkeitsbildung

Eine Bildung von Körper, Geist und Seele, das Erleben von Emotionen und die Schulung von Empathie durch Freude am praktischen Tun und künstlerischen Erleben steigern die Lebensqualität. Vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten zu kennen und differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit durch bewusstes Hören zu entwickeln sowie sprachliche und musikalischer Ausdrucksfähigkeit zu schulen führen ebenso wie der Aufbau des Selbstbewusstseins durch öffentliche Auftritte zu großer Handlungskompetenz. Kreative Lösungsansätze, konstruktives Agieren und Denken in größeren Zusammenhängen sind unabdingbare Elemente der Musikerziehung.

Allgemeinbildung und Fachkompetenz durch fächerübergreifende Ansätze, sozusagen „Musik in allen Fächern“, zählt ebenso zu den obersten Bildungszielen wie der Erwerb überfachlicher Kompetenzen.

- In der Förderung der Intelligenz, des analytischen Denkens und in der Ausbildung der Sekundärtugenden Fleiß, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit sowie in der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und des Verantwortungsbewusstseins und Freude an Lei

stung, insbesondere in ihrer sozialen Dimension in der Kammermusik oder in größeren Ensembles, besteht ein überfachlicher „Mehrwert“ der musischen Bildung.

- Das Methodentraining durch Reflektieren, Abstrahieren, Argumentieren, Präsentieren und Musizieren und das Erlangen von Medienkompetenz (nahezu alle technischen Medien finden in der Musik Verwendung) sowie die Aneignung von Sozialkompetenz durch Teamarbeit oder Gruppenorientierung (z.B. in Chor und Orchester) sind dem Musikunterricht immanent.
- Aufeinander zu hören und Rücksicht zu nehmen sowie die Erziehung zu Toleranz und Respekt tragen in einem Musikunterricht, der eigene und fremde Traditionen behandelt und unterschiedliche Kulturkreise zusammenführt, wesentlich zur Friedenserziehung und Völkerverständigung bei.

Die Fähigkeit der Mitglieder eines Gemeinwesens zu einer anspruchsvollen Verständigung untereinander setzt gemeinsame kulturelle Erfahrungen voraus: Kenntnis herausragender und exemplarischer musikalischer Werke ist dafür eine wichtige Basis. Die Begegnung mit den Kunstwerken primär der abendländischen Musikgeschichte befähigen daher den Menschen zu begründeter Urteilskraft und bildet Wurzeln in der eigenen Kultur. In der Schule geht es bei der musikalischen Grundbildung deshalb um die Begegnung junger Menschen mit großen Werken der Musikgeschichte, die exemplarisch und fundamental für eine Epoche sind, deren Wirkung zugleich über den deutschsprachigen Raum, über die jeweilige Epoche ihrer Entstehung hinausging bzw. nach wie vor hinausgeht und über deren Geltung immer noch ein weitgehender Konsens besteht. Dazu kontrastierend sind andere Kulturkreise exemplarisch einzubeziehen.

Das Fach Musik

- ermuntert daher zur *selbständigen Entfaltung* musischer Fähigkeiten
- erweitert den *geistigen Horizont*
- schafft *Selbstvertrauen* durch Teilhabe am kulturellen Diskurs der Gesellschaft;
- ist ein Angebot zur eigenen *Ortsbestimmung* und Selbstorientierung;
- ordnet und *strukturiert* das immer schon vorgegebene Interesse an Musik
- setzt *Kreativität* frei, fördert die Entwicklung der *Lernfähigkeit*, ist ein Beitrag zur Entwicklung von *„Schlüsselqualifikationen“* und deren Transfer
- verdeutlicht den kenntnisreichen Umgang mit Musik als *lebensbereichernd*.

4. Konzepte des Musikunterrichts

Die Geschichte der Musikerziehung ist geprägt von unterschiedlichsten Konzepten. Schon Martin Luther hielt die Musikerziehung für unabdingbar, denn „ein Schulmeister muss singen können, sonst sehe ich ihn nicht an“.

Das 19. Jahrhundert war geprägt vom Gedanken der „...musikalischen Volksbildung“ (Zelter), und Wilhelm II. wollte noch 1903 „... mit dem Volkslied den Patriotismus stärken“.

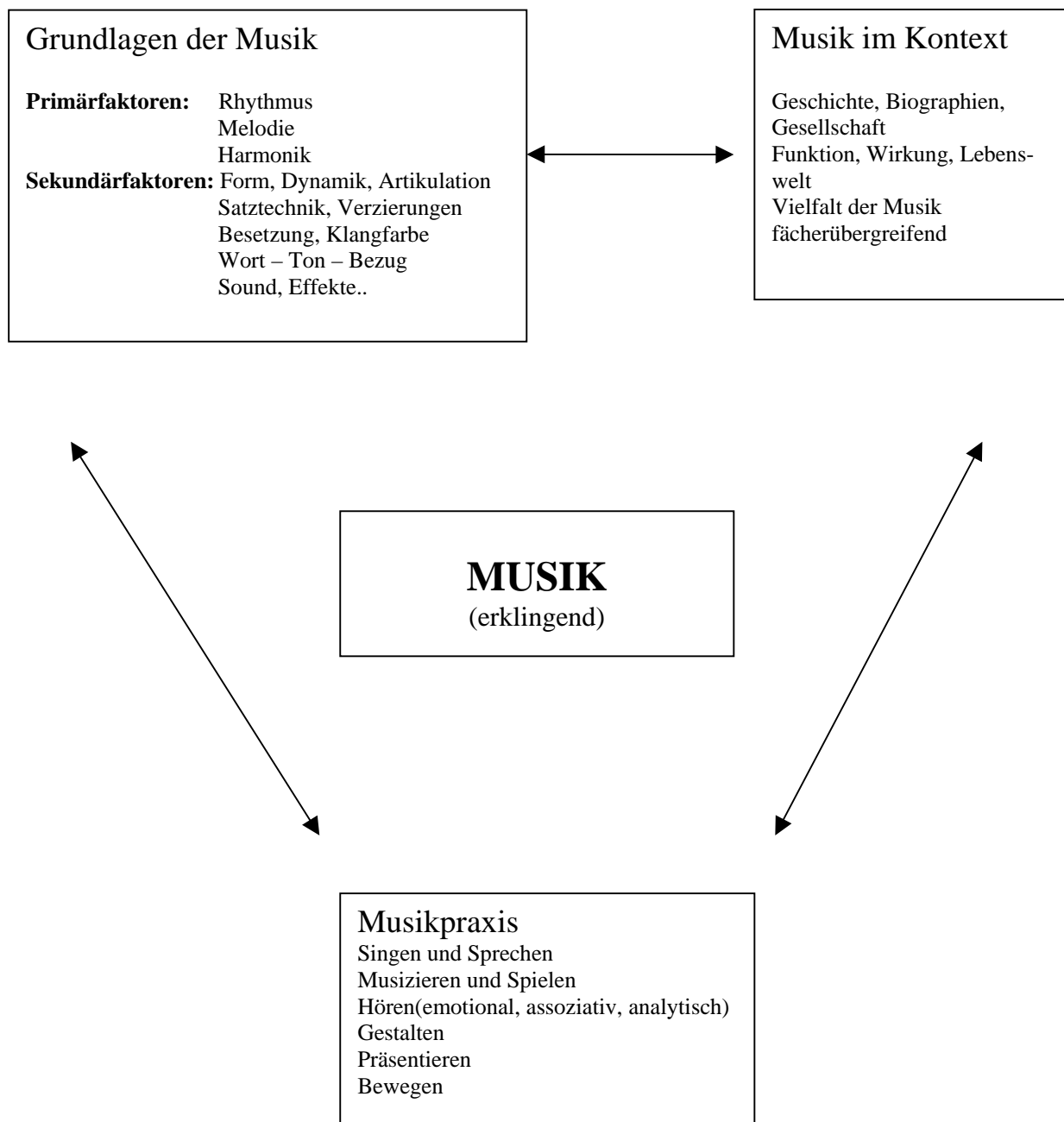
Zu Beginn des 20. Jahrhunderts werden in der Jugendbewegung neben dem Singen die „Hinwendung zum musikalischen Werk“ (Jöde) sowie die „Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik“ (Kestenberg) zum Ziel des Musikunterrichts; aus dem Fach Gesang wird 1924 das Fach Musik.

Die Auffassung, dass Musik zur Erhöhung des „Festtags“ gehört, also funktionalisiert wird, erleichterte die Ideologisierung in der Zeit des Nationalsozialismus und die Manipulation der Massen durch Kampf-, Heimat- und Weihelieder.

Nach dem zweiten Weltkrieg gab es Tendenzen, nahtlos an die Auffassung der Zeit um 1930 anzuknüpfen; Scheidler etwa vertrat 1952 die These, dass Musik „Herz und Gemüt des Menschen erheben“ solle. Eine scharfe Gegenposition vertrat Adorno, der die „intellektuelle Durchdringung des Gegenstands“ forderte. In den Jahren von 1965 bis 1975, in einer Zeit der Umorientierung, erlebte die Musikerziehung zahlreiche Neuansätze: M. Alt forderte die „Autonomie des Kunstwerks“, Segler die „Orientierung in der Welt der Musik“, D. Venus die „Hörerziehung“, „Einbeziehen des gesamten Klangspektrums“; Kleinen betrachtete die „gesellschaftliche Dimension der Musik“, Gieseler forderte die „inhaltliche Öffnung gegenüber jedweder Musik“. Während Rauhe die „Handlungsorientierung“ in den Mittelpunkt stellte, ging es Richter um die „didaktische Interpretation von Musik“ und Ehrenforth um die „Hermeneutik und lebensweltliche Orientierung“. Die Musikpädagogen Günther und Ott schließlich propagierten 1984 die „schülerorientierte Musikpädagogik“. Das „Verständnis für künstlerische Ausdrucksformen und Gesetzmäßigkeiten der Musik“ wurde im Lehrplan der 80er Jahre gefordert.

Alle Konzepte erwiesen sich als zu einseitig, um der Komplexität der Musik und des Musikunterrichts gerecht zu werden. Am Beginn des 21. Jahrhunderts ist eine Kombination ver

schiedener Ansätze weitgehend Konsens in der Musikpädagogik, etwa nach folgendem Modell:



Im Zentrum des Unterrichts steht das jeweilige Musikstück, die einzelnen Felder ergänzen sich integrativ.

Diese Konzeption des Klassenunterrichts wird in den allgemein bildenden Schulen ergänzt durch den Wahlunterrichtsbereich mit Instrumentalunterricht, Ensembles, Chören, Orchestern und Bands.

Unterstützt werden sollte die musikalische Bildung durch Musikschulen und privaten Musikunterricht; das liegt in der Verantwortung der Eltern. Musikvereinigungen, Laienorchester, Gesangsvereine und kleiner Ensembles bieten eine Integration und eine gesellschaftliche Verankerung.

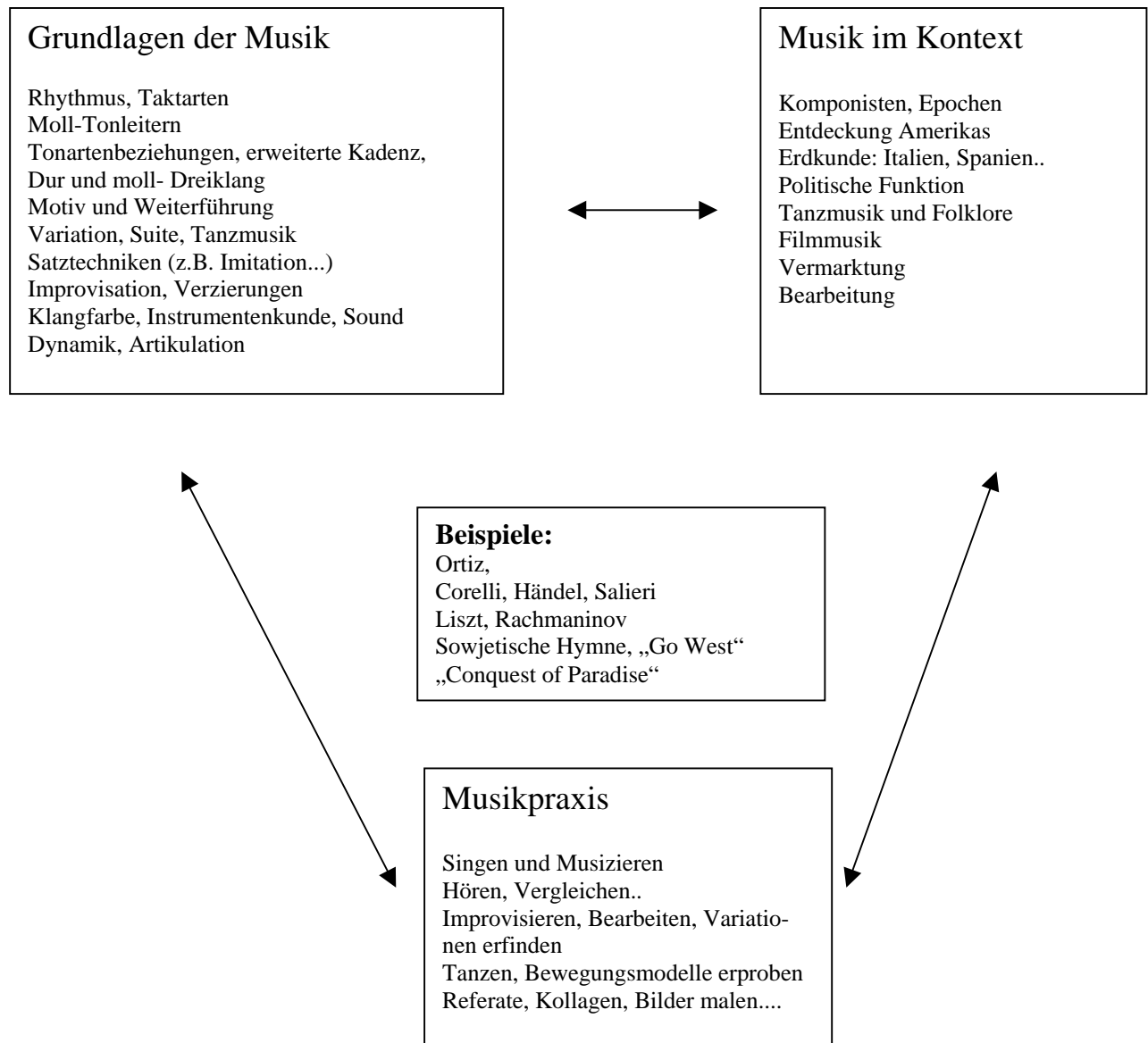
Die Talentförderung (z.B. „Jugend musiziert“ und die anschließenden Maßnahmen) und die Hochschulen zur beruflichen Ausbildung sind die dritte Säule der musischen Bildung.

Durch dieses Konzept werden eine Teilhabe am öffentlichen Musikbetrieb (Konzerte, Musiktheater...) und eine Orientierung in der kommerziellen Musikwirtschaft und im Mediensdchungel ermöglicht.

Die neuen Lehrpläne entsprechen im Grundsatz diesem Konzept, haben aber zu wenig konkrete Formulierungen und inhaltlich zu große Freiheit; das führt inhaltlich schnell zu Beliebigkeit und „Gleich-Gültigkeit“.

Nur durch einen festgelegten Kanon an Werken kann diesen Gefahren begegnet werden.

Verdeutlichung des Konzepts am Beispiel des bekannten „La Folia“ - Themas:



Gerade eine aufgrund ungeheurer Medienvielfalt omnipräsente Musik erschwert freilich Schülern und Lehrern eine Orientierung ungemein. Eine globalisierte „Einheitsmusik“ wäre eine Horrorvision; ähnlich einer „Einheitssprache“ (vgl. das vereinfachte Schul-Englisch mit zum Teil nur noch ca. 500 Wörtern Grundwortschatz in den Eingangsjahren) würde sie standardisierend und nivellierend wirken. Dies wiederum macht einen anspruchsvollen und differenzierten Musikunterricht in Zukunft noch wichtiger und eine Erhaltung bzw. Aufwertung als eigenständiges Fach unumgänglich.

5. Inhalte

In vorhandenen Lehrplänen und Rahmenplänen werden üblicherweise Kompetenzen (Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) als Bildungsziele definiert oder Lernfelder beschrieben, aber es bleibt bei unverbindlichen und nicht konkret genannten Inhalten. „Outfit“ statt „Input“ ist aber zu wenig, und ohne einen Grundbestand an Werken, ohne kanonisches Wissen (mit einem Wissen „unter aller Kanone“) sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich.

Konkretes Wissen und Können sind zudem Voraussetzung für Kreativität. („10 Prozent von Kreativität sind Inspiration, 90 Prozent sind Transpiration“, Edison)

Nur auf der Basis des historisch-kulturellen Erbes lässt sich Neues erfinden und verstehen. Ohne gesicherte Werkkenntnis wird eine Orientierung in der Vielfalt und in einer durch Massenmedien omnipräsenten Musiklandschaft nicht möglich sein. Den Unterschied zwischen „akustischer Umweltverschmutzung“ (Handy, Telefonwarteschleifen, Dauerberieselung...) und der „Originalität“ großer Werke der Musikgeschichte erkennen und bewerten zu können ist Bildungsziel.

Typische, exemplarische und überzeitliche Werke, kreative, innovative und technisch anspruchsvolle, individuelle Kunstwerke verlangen eine (auch zeitlich) intensive Auseinandersetzung mit ganzen Musikstücken.

Grundwissen und Fachterminologie sowie Sprachfähigkeit sind Voraussetzung für tiefes emotionales Erleben; erst durch diese Anstrengungen können wahre Freude und wahrer Genuss an der Musik entstehen. Oberflächliche Berieselung, „weghören“ bei Musik sind schnell vergänglich. Tieferen Sinn, Lebenssinn, Erfolgserlebnisse und wirkliche Emotionen erfährt man erst durch Leistung.

Der folgende Werkkanon ist schulformspezifisch differenziert; er gilt in Gänze für das Gymnasium inkl. Oberstufe. Der für die Hauptschule empfohlene Werke-Kanon ist mit „H“ markiert; dieser Basiskanon erfährt für die **Realschule** eine Ergänzung („R“).

Es handelt sich um einen offenen Kanon, individuelle Schwerpunktsetzungen und ein Eingehen auf lokale, zeitliche und personelle Besonderheiten sind wünschenswert, aktuelle Ergänzungen sinnvoll.

Die Aspekte der Beschäftigung mit den jeweiligen Werken sind nach Altersstufe und Schulart unterschiedlich zu gewichten, das „klassische“ jeweils herauszuarbeiten.

6. Werke

bis ca. 1600 (Mittelalter und Renaissance)

Gregorianischer Choral	Psalm, Jubilus, Sequenz	
Leonin, Perotin	Organum, Motetus	
Machaut, Dufay, Josquin	Motette	
di Lasso, Isaac,	Madrigal, Chorlied	R
Palestrina	Messe	
Minnesänger: W. von der Vogelweide Oswald von Wolkenstein	Palästinalied	H
Luther	Choral	
Gabrieli	Sonata pian e forte	H

Barock

Monteverdi	Orfeo	
Schütz	Weihnachtshistorie, Kleine geistliche Konzerte	
Charpentier	Te Deum	H
Corelli	La Follia	
Pachelbel	Kanon	R
Vivaldi	Vier Jahreszeiten	H

Händel	Wassermusik, Feuerwerksmusik Concerti grossi Messias	H R
J.S.Bach	Johannes oder Matthäus- Passion Toccatà und Fuge d-moll Wohltemperiertes Klavier Brandenburgische Konzerte Kunst der Fuge Musikalisches Opfer	 H R
Klassik		
Gluck	Orfeo ed Euridice	
Haydn	Streichquartette (op.33) (Kaiserquartett 2.Satz) Schöpfung Messen (Nelsonmesse)	 H R
Mozart	Kleine Nachtmusik Opern (Zauberflöte, Entführung aus dem Serail, Figaros Hochzeit) Symphonie (KV 550, Jupiter) Klaviersonaten (KV 201, KV 545) Requiem	H H R R
Beethoven	Violinkonzert Klavierkonzerte Symphonien (Nr.5 H, Nr.9 R, 3, 6) Klaviersonaten (op.49,2 R und op.31,1) Egmont – Ouvertüre	 R

19. Jahrhundert

Schubert	Forelle, Forellenquintett	R
	Erkönig (Reichardt, Loewe)	H
	Winterreise	
	Unvollendete	
Weber	Freischütz	R
Berlioz	Symphonie fantastique	
Mendelssohn	Elias	
Chopin	Etüden, Polonaisen,	
	Walzer	R
Schumann	Album für die Jugend	R
	Kinderszenen	H
	Mondnacht, Frühlingsfahrt	
	Frühlingssinfonie	
Liszt	Ungarische Rhapsodie	R
Paganini	Capricen	
Wagner	Tristan (Vorspiel)	
	Meistersinger	
Verdi	Aida	
Brahms	4.Symphonie	
	Chorlied	
	Ungarische Tänze	H
Bruckner	7.Symphonie	

Dvorak	Aus der neuen Welt Slawische Tänze	R
Smetana	Moldau	H
Grieg	Peer Gynt – Suite	R
Bizet	Carmen	R
Saint – Saens	Karneval der Tiere	H
Tschaikowsky	Nussknacker – Suite	R
J.Strauß	Walzer, Polka, Fledermaus	H
Offenbach	Orpheus in der Unterwelt	R
Dukas	Zauberlehrling	R
Mussorgsky	Bilder einer Ausstellung	R
Rimskij – Korsakow	Hummelflug	H
Elgar	Pomp and Circumstance	H
Sibelius	Finlandia	
Mahler	Lieder eines fahrenden Gesellen Symphonie Nr. 1	
Strauss	Till Eulenspiegel	R

1. Hälfte 20. Jahrhundert

Debussy	Voiles, Children´s Corner	R
Strauss	Also sprach Zarathustra	R
Schönberg	Überlebender von Warschau Orchesterstücke op.16, Farben	
Respighi	Pinien von Rom	
Reger	Mozart- Variationen	
Ravel	Bolero	H
Bartok	Mikrokosmos Tanzsuite	R
Strawinsky	Sacre du printemps Geschichte vom Soldaten	
Berg	Violinkonzert Wozzeck	
Prokofjew	Peter und der Wolf Romeo und Julia Klassische Symphonie	H R
Honegger	Pacific 231	H
Orff	Carmina burana Kluge	R H
Hindemith	Mathis der Maler	

Gershwin	Rhapsody in blue	R
Weill	Dreigroschenoper	R
Schostakowitsch	Leningrader Symphonie	
Chatschaturian	Säbeltanz	H
Britten	The Young Person´s ...	H
2. Hälfte 20. Jahrhundert		
Berio	Sequenza III	R
Boulez	Structure I a	
Messiaen	Mode de valeurs.....	
Stockhausen	Zyklus für einen Schlagzeuger Gesang der Jünglinge	
Bernstein	West Side Story	H
Cage	Sonata V	
Penderecki	Lukaspassion Anaklasis	
Ligeti	Atmospheres, Lontano, Continuum	R
Reich	Drumming	H
Schnittke	moz-art a la haydn	R

Riehm	Erscheinung	
Pärt	Collage über B-A-C-H	
Webber	Cats, Phantom der Oper, Jesus Christ	H

Jazz

L. Armstrong	H
B. Goodman	
D. Ellington	R
C. Basie	
G. Miller	H
H. Mancini	R
C. Parker	
D. Gillespie	
M. Davis	R
J. Coltrane	
W. Marsalis	

Rock und Pop

B. Haley	R
E. Presley	H
Beatles	H
Stones	R
B. Dylan	
J. Hendrix	R
Pink Floyd	
Santana	H
Queen	R
S. Wonder	
J. Cocker	
Metallica	H
M. Jackson	H
Madonna	H
Prince	
Scorpions	R
Grönemeyer	
