



Das „C“ in der Bildungspolitik

Begegnung und Beständigkeit als Grundlagen

P. Klaus Mertes

- › Bildung ist Selbstzweck. Sie ermöglicht jungen Menschen, sich mit existenziellen Fragen auseinanderzusetzen und so zu selbstständig denkenden und urteilenden Subjekten zu werden.
- › Bildung geschieht im Dialog. Personale Begegnungen beschränken sich nicht auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, sondern vollziehen sich auch im öffentlichen Debatten im Klassenzimmer anstatt nur im individualisierten Lernen.
- › Bildungsinhalte aus tradierten Kanones lassen sich verändern. Wichtiger als formale Bestimmungen und Ausgestaltungsfragen ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen und ihre ethische Bewertung.
- › Bildungsgerechtigkeit zielt auf unterschiedliche soziale und andere Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern. Eine politische Funktionalisierung von Bildung bloß als Mittel zum sozialen Aufstieg schafft keine Bildungsgerechtigkeit. Weniger zentrale Strukturereformen als verantwortliches Management vor Ort kann mehr Gerechtigkeit bewirken.
- › Bildung braucht Begegnung, Vertrauen und Beständigkeit. Die zentralen Entscheidungen müssen von der Basis, ihren Erfahrungen und Bedürfnissen ausgehen.

Inhaltsverzeichnis

1. Bildung und Würde.....	2
2. Bildung und Beziehung.....	3
3. Bildung und Bildungsinhalte.....	4
4. Bildung und Gerechtigkeit.....	6
5. Schlussfolgerung: Ständige Reformen vermeiden.....	7
Weiterführende Literatur.....	8
Impressum	9

Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist der Maßstab, an dem eine Gesellschaft überprüfen kann, welches Menschenbild sie leitet und welche Vorstellungen von Menschenwürde sie hat. Kinder und Jugendliche sind nicht bloß Mittel zur Erreichung gesellschaftlicher oder ökonomischer Ziele, sondern immer auch schon vorgegebener Selbstzweck.

1. Bildung und Würde

Mit dem Hinweis auf die Menschenwürde als Grundlage aller pädagogischen und bildungspolitischen Konzeptionen soll nicht bestritten werden, dass es legitim ist, wenn Bildungspolitik sich auch an gesellschaftlichen Bedürfnissen orientiert. Aber die Politik darf nicht so tun, als ob Bildung „bloß“ Mittel zum Zweck legitimer Interessen wird, entsprechend der dritten Formulierung des kategorischen Imperativs von Immanuel Kant, wonach die Würde der Person gerade darin besteht, dass die Person niemals „bloß“ als Mittel zum Zweck gebraucht werden darf. Verantwortliche Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrer und Lehrerinnen werden immer die Frage beantworten müssen, was für *dieses* Kind oder *diesen* Jugendlichen gut ist. Das ist nicht und muss nicht die Frage der Politik sein. Aber genauso wenig wie Pädagogik konkrete pädagogische Probleme vor Ort beantworten kann, ohne auch auf das Allgemeinwohl zu blicken – auf die ganze Kita, auf die ganze Schule, auf die ganze Lerngruppe –, kann sich Politik bei ihren Entscheidungen auf statistische Erhebungen und allgemeine Prognosen beziehen. Am Ende geht es immer um konkrete Kinder und Jugendliche hier und jetzt mit ihrer unverwechselbaren Geschichte, Situation und Identität.

Das Ziel von Bildungspolitik ist deswegen auch nicht zureichend erfasst, wenn Projektionen gesellschaftlicher Entwicklungen aller Art (Globalisierung, Digitalisierung, Wissensgesellschaft) als Ausgangspunkt genommen werden, um dann die Frage zu beantworten, wie Kinder und Jugendliche so unterrichtet werden können, dass sie in dieser von Erwachsenen projizierten künftigen Welt funktionieren können; dies gilt umso mehr, als die Beschleunigungseffekte der Moderne es immer schwieriger machen, überhaupt sichere Prognosen über mittel- und langfristige gesellschaftliche Entwicklungen aufzustellen.

Bildung ist ein Dienst an der Würde junger Menschen. Sie ist in diesem Sinne – im Unterschied zu Ausbildung – Selbstzweck. Die biblische Tradition spricht davon, dass der Mensch „Ebenbild Gottes“ sei. Sie meint damit, säkular übersetzt, die Unverfügbarkeit des Menschen, wie sie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland mit dem Begriff der „unantastbaren“ Würde umschrieben wird. Vornehmstes Ziel allen Bildungshandeln ist, Jugendlichen diese Würde erfahrbar zu machen in der Art und Weise, wie Bildungsinstitutionen und -prozesse von der Kindertagesstätte bis hin zum Gymnasium konzipiert werden.

Ziele von Bildung

Bildung ist
Selbstzweck

Die Würde von Kindern und Jugendlichen beinhaltet, dass sie Grundrechte haben. Das Recht auf Bildung ist ein solches grundlegendes Recht. Bildung soll Menschen helfen, zu Subjekten zu werden und die Fähigkeit zu erlangen, selbst denken und urteilen zu können, sowohl in Bezug auf Themen der theoretischen wie der praktischen Vernunft. Reife Urteilskraft zeigt sich zum Beispiel nicht nur daran, ob ein Mensch in der Lage ist, das Verhältnis zwischen Investition (von Geld, Arbeit, Zeit) und Nutzen zu berechnen, sondern noch mehr daran, ob er oder sie in der Lage ist, sich mit den existentiellen Fragen des Lebens auseinanderzusetzen. Zu diesen Fragen gehören nach christlicher Überzeugung die großen Sinnfragen menschlicher Existenz einschließlich der Frage nach Gott.

Befähigung, sich mit existentiellen Fragen auseinanderzusetzen

2. Bildung und Beziehung

Nach christlicher Überzeugung ist die menschliche Person nicht ein „Ich“, das ohne ein „Du“ existiert, von dem es angesprochen wird und welches es ansprechen kann. Das gilt auch ganz grundlegend für Bildungsprozesse. Bildung geschieht im Dialog zwischen Personen – zwischen Schülerinnen und Schüler untereinander ebenso wie zwischen Lernenden und Lehrenden. In diesem Prozess sind alle Beteiligten jeweils unterschiedlich immer auch Lernende, auch die Lehrenden. Viele Bildungsstudien wie die Hattie-Studie¹ bestätigen ebenso wie die neuere Hirnforschung die auch intuitiv einleuchtende Alltagserkenntnis, dass Lernmotivation und -erfolg in erster Linie von der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung abhängig sind, weitaus weniger von der gewählten Unterrichts- oder Lernmethode. Bildungspolitik hat also die Aufgabe, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich die Beziehungsdimension in den Bildungsinstitutionen von der Kita bis zum Gymnasium entfalten kann. Das ist dann auch das erste Schlüsselkriterium für Investitionen im Erziehungs- und Bildungsbereich.

Bildung vollzieht sich im Dialog.

Es beginnt mit den Arbeitsbedingungen vor Ort: Lehr- und Erziehungspersonal brauchen angemessenen Raum und angemessene Zeit zu ihrer Verfügung, um tatsächlich Kindern und Jugendlichen „von Angesicht zu Angesicht“ (1 Kor 13,12) begegnen und eine Beziehung zu ihnen entwickeln zu können. Dieses Grundbedürfnis nach Zeit und Raum steht in Konkurrenz mit vielen Aufgaben, denen sich Kitas und Schulen heute immer weniger entziehen können: Gestiegene Verwaltungsaufgaben, Umsetzung von Strukturreformen, Prävention (von der Sucht- über die Amok- bis hin zur Missbrauchsprävention), Brandschutz, Interventionsinstrumente bei Kindeswohlgefährdung, Beschleunigung von Kommunikation, Datenschutz, Gremienarbeit, Beratung von Eltern, sozial- und heilpädagogische Aufgaben, Umgang mit gesteigener Diversität, Herausforderungen durch die Digitalisierung, Integration neuer Fächer, Kooperation mit dem gesellschaftlichen Umfeld, Organisation von Fahrten und Projekten. Alle diese Aufgaben bringen Anforderungen an das Raum- und Zeitbudget mit sich; sie enthalten zugleich Chancen, und vor allem: eine pädagogisch relevante Beziehungsdimension. Das hat Konsequenzen für die Ausgestaltung des Erziehungs- und Lehralltages, und auch für die personelle Ausstattung der Bildungsinstitutionen mit Funktionen wie Hausmeisterei, Raumpflege, Betreuung und Aufsicht, Systembetreuung, psychologische Beratung, Kriseninterventionsteams, Fördermaßnahmen, Öffentlichkeitsarbeit, Sekretariatsdienste, und so weiter. Die Bildungspolitik kann sich diesen Bedürfnissen von Bildungseinrichtungen annähern, indem sie vor Ort fragt: Was brauchen Kitas, was brauchen Schulen heute? Und auch: Was brauchen sie, wenn sie diese oder jene Aufgabe übernehmen sollen?

Bedürfnisse von Bildungseinrichtungen wahrnehmen

Es ist übrigens gerade auch in Hinblick auf die Beziehungsdimension von Lernprozessen kontraproduktiv, individualisierende Lernkonzepte so sehr voran zu treiben, dass die Einzelarbeit mit Aufträgen, die auf Einzelne zugeschnitten sind, den öffentlichen Diskurs in der Lerngruppe mehr und mehr verdrängt. Dies ist in den letzten Jahren in einigen Bundesländern vermehrt versucht worden und hat zu Verschiebungen in der Gewichtung der Bezie-

Individualisiertes Lernen und öffentlicher Diskurs

hungsdimension im Lehrer-Schüler-Verhältnis geführt. Selbst wenn man stark individualisierte Konzepte, deren Umsetzung ja immense Kosten verursachen würden, sobald man sie über die Pilotprojekte hinaus ausweitet, finanziell stemmen könnte, so bliebe die Frage, ob überhaupt und wie weit sie wünschenswert sind. Vor dem Hintergrund eines personalen Menschenbildes sind sie es jedenfalls dann nicht, wenn dadurch die Beziehungsdimension im Bildungsgeschehen Schaden nimmt. Überindividualisierte Lernkonzepte schwächen den Raum des öffentlichen Diskurses. Aufklärung versteht sich nach Kant als „öffentlicher Verstandesgebrauch“. Sich im öffentlichen Raum, im Klassenraum, in der der Lerngruppe als Teilnehmerin oder Teilnehmer an Diskursen beteiligen zu können ist ein unverzichtbares Ziel von Bildung.

Es gibt zu denken, dass der Erziehungs- und Lehrberuf an Attraktivität abgenommen hat. Wenn heute in vielen Schulen die Schulleitungen nicht mehr besetzt sind, weil sich immer weniger Personen für diese Stellen bewerben; wenn heute Quereinsteiger in einigen Ländern die Lücken füllen müssen, weil ausgebildetes Lehrpersonal nicht mehr zur Verfügung steht, so weist dies auf eine tiefer liegende Krise hin, die nicht mit kurzfristigen Maßnahmen allein bewältigt werden kann. Gesellschaft und Politik stehen vor der Frage: Wieviel sind uns Erziehungs- und Lehrpersonal wert? Die wichtigste Investition in Bildung ist jedenfalls die Investition in Personen.

Investition in Lehr- und Erziehungspersonal ist nötig.

3. Bildung und Bildungsinhalte

Jüdische und christliche Tradition vollziehen sich über einen Diskurs, der auf kanonische Texte bezogen ist: Tora, Evangelium, Dogmen, Talmud. Vergleichbares gilt auch für den Islam. Dabei ist nicht vorausgesetzt, dass die kanonischen Texte eine in sich geschlossene, widerspruchsfreie Lehre enthalten. Vielmehr werden im Kanon Erfahrungen und Reflexionen gesammelt, die es wert zu sein scheinen – beziehungsweise die es nach dem Urteil der Religionsgemeinschaft wert sind – über Generationen hinweg bedacht, gedeutet und dabei auch in ihrer Offenheit und Pluralität gewürdigt zu werden. Durch den gemeinsamen Bezug auf kanonische Texte entsteht gemeinsames Wissen sowie Wissen über eben dieses Wissen. Erst diese Kombination ermöglicht öffentlichen, gesellschaftlichen Diskurs im qualifizierten Sinn des Wortes. Es ist dabei nicht ausgeschlossen, dass der Kanon sich entwickelt und verändert. Tradition ist ein lebendiger Vorgang.

Bildungskanones können sich verändern.

Der klassische Bildungskanon der Vorkriegszeiten ist in Deutschland Ost wie West aus unterschiedlichen Gründen in die Krise geraten. „Kanon ist Macht“ – das begriffen sowohl diejenigen, die den klassischen Bildungskanon durch einen neuen ersetzen und ihn dann totalitär durchsetzen wollten, wie auch diejenigen, die den Gedanken an einen Kanon grundsätzlich ablehnten, gerade weil er „bloß“ – was er nicht ist – eine Form von Machtausübung sei. Bildung wird seither mehr oder weniger formal bestimmt.

Kapitalistische Mantras zur Bestimmung von Bildungszielen bieten sich in dieser Situation gerade deswegen an, weil sie inhaltsleer sind: Erhalt der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und Bestehen auf dem Arbeitsmarkt als Schlüsselkriterien für ein „gutes Bildungssystem“. Der Kompetenz-Begriff der OECD weist in diese Richtung, zumal er eine weitere wichtige Funktion erfüllt, nämlich internationale, kulturübergreifende Vergleichsstudien, wie sie seit einigen Jahren vom PISA-Konsortium durchgeführt werden. Doch je mehr die Öffentlichkeit in Selbstbestätigungszirkeln und Meinungsblasen zerfällt, umso mehr gerät die radikale Formalisierung des Bildungsbegriffs an Grenzen, mehr noch: Vielleicht hat die immer stärkere Formalisierung des Bildungsbegriffs gerade Anteil an dieser gesellschaftlichen Entwicklung. Die Frage nach den Inhalten der Bildung steht neu auf der Tagesordnung.

Formale Bestimmung von Bildungszielen

Die Bedeutung von Inhalten, Themen und Texten für Bildung misst sich nicht primär an ihrem aktuell verwertbaren Nutzen. Beispiel: Der Kompetenzbegriff von PISA definiert Lesen als Fähigkeit, einen Text zur Kenntnis zu nehmen und ihn auf eine Handlung beziehen zu können. Beispiel: Einen Bus-Fahrplan lesen zu können bedeutet eben auch, aus seiner Lektüre den Schluss ziehen zu können, welchen von den vorbeifahrenden Bussen ich besteigen soll. Je enger der Praxisbezug von Lese-Kompetenz gefasst wird, umso mehr fallen Texte aus dem Bildungskanon heraus, die keine Praxisrelevanz haben: Gedichte, „schöne“ Texte, überhaupt: Kunst, Literatur. Im Gegenzug müssten also gerade die literarischen, künstlerischen und musischen Elemente im Bildungskanon hervorgehoben werden, wenn inhaltliche Akzente verstärkt werden sollen.

Bildungspolitik hat für die inhaltliche Ausgestaltung von Curricula einen gesellschaftlichen Auftrag. Deswegen kann sie sich nicht der Frage nach dem Bildungskanon entziehen. Beispiel „Digitale Bildung“: Deutschland hinkt keineswegs bloß hinter den internationalen Entwicklungen hinterher – was ja auch nur ein formales Kriterium für die Bewertung eines Bildungssystems ist. Solche Behauptungen beziehen sich meist eng auf Ausstattungsfragen, auf digitale Prüfungsformate oder medienintensive neuere Unterrichtsmethoden. Inhaltliche Fragen sind jedoch damit noch keineswegs berührt, auch solche nicht, die mit Kindern und Jugendlichen auch ohne digitale Ausstattung reflektiert werden können: Wie verändert das Internet die Demokratie? Wie verändert es die Arbeitswelt? Was ist künstliche Intelligenz? Können Maschinen „entscheiden“? Nach welchen Kriterien findet „ethische Programmierung“ statt? Was können Regierungen und Konzerne mit Big Data machen? Welche neuen Gerechtigkeitsfragen entstehen – übrigens bereits schon in Kitas und Schulen? Ist Unsterblichkeit mittels Cyborg-Technik erstrebenswert? Das alles sind inhaltliche Themen, die quer durch alle Fächer gehen und als solche auch in den Schulen bereits rezipiert werden. Hier hinkt Deutschland keineswegs hinter der internationalen Entwicklung hinterher, auch wenn es noch nicht so ausgestattet ist wie Vorzeigeschulen im Silicon Valley oder in Singapur.

Von Bedeutung für eine christlich geprägte Bildungstradition ist der ethische Aspekt von Bildung. Dieser ist keine Privatangelegenheit. Christliche Bildungsideale knüpfen hier heute wieder an der humanistischen Tradition an: „Das Ziel unserer Studien ist nicht zu wissen, was das Wesen der Tugend ist, sondern gut zu werden.“ (Aristoteles) Es geht dabei gerade nicht um Konditionierung von jungen Menschen auf ein vorgegebenes Tugend-Ideal hin, sondern um die Förderung der Fähigkeit, vorhandene Haltungen zu reflektieren, in Krisensituationen zu überprüfen, eventuell neu zu gewichten und durch Praxis zu stabilisieren. Begleitung solcher Prozesse gehört in das Tagewerke der erziehenden und lehrenden Berufe. Der disziplinarische Rahmen, den jede Schule stellen und garantieren muss, schützt dabei den Raum vor Gewalt, von Peer-Gewalt untereinander bis hin zur Erwachsenen-Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, damit solche Prozesse überhaupt stattfinden können. Schule muss von der Politik mit den entsprechenden Instrumentarien ausgestattet werden, um den Raum für die Bildung gewaltfrei halten zu können. Wenn die erziehenden und lehrenden Autoritäten sich nicht gegen Gewalt durchsetzen können, ist dies zugleich der entscheidende Grund dafür, dass Kita und Schule wenig bis nichts zu einer positiven Persönlichkeitsbildung weitertragen können. Wo Gewalt herrscht, siegt schlaue Anpassung an den jeweils Stärkeren über ethisch relevante Einsichten. „Stärkung der Schulleitung“, wie sie in vielen bildungspolitischen Programmen propagiert werden, ist deswegen tatsächlich eine wichtige Baustelle aktueller Bildungspolitik.

Inhaltliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen.

Gewaltfreie Räume zur Entfaltung von Bildungsprozessen.

4. Bildung und Gerechtigkeit

„Gerechtigkeit“ ist ein Schlüsselbegriff in Tora und Evangelium. Ungerechtigkeit ist Exklusion. Bildungsgerechtigkeit ist demgemäß ein zentrales Anliegen christlich inspirierter Bildungspolitik. Die kirchlichen Bildungssysteme der letzten Jahrhunderte waren in Europa der Schlüssel für den Aufstieg sozial marginalisierter Milieus. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht übernahm der Staat im 19. Jahrhundert definitiv die Verantwortung dafür, den Zugang zu Bildung aus der Abhängigkeit von Herkunftsmilieus herauszulösen. Im totalitären Modell – siehe DDR – misslang dann der Versuch, Bildungsgerechtigkeit von oben her zu verordnen. Das staatliche Schulsystem ermächtigte sich im Namen der sozialen Gerechtigkeit zum Subjekt umfassender Erziehungsansprüche gegenüber Kindern und Jugendlichen. Am Ende stand nicht mehr Bildungsgerechtigkeit, sondern Auslese und Chancenverteilung nach Kriterien politischer Gesinnung.

Bildung als Schlüssel
zum sozialen Aufstieg

Aus dem biblischen Menschenbild resultiert keine eindeutige Präferenz für diese oder jene Ausgestaltung des Bildungssystems – zweigliedrig oder dreigliedrig, offene oder gebundene Ganztageschule, G8 oder G9, Gemeinschaftsschule bis zur 4., 6. oder 10. Klasse. Eine rote Linie liegt allerdings da, wo subsidiäre Strukturen in der Gesellschaft von der Schule nicht geachtet werden, insbesondere die Rechte von Eltern und Familien, wie sie in Artikel 6 des Grundgesetzes festgelegt sind: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ (Absatz 2) Nicht nur, aber auch in Kombination mit Artikel 7 Absatz 4 (Recht auf die Gründung privater Schulen) schließt dies die Freiheit der Wahl der Schule und auch der Schulform durch die Eltern ein.

Freie Wahl von Schule
und Schulform
ermöglichen

Zum biblischen Menschenbild gehört die Vorstellung von der Gleichheit aller Menschen vor Gott. Damit ist nicht gemeint, dass alle Menschen gleich sind, sondern, dass es keine Unterschiede zwischen Menschen gibt, die ihn oder sie vor Gott höher- oder geringerwertig machen. Das hat Konsequenzen für die Praxis. Der Begriff des „Nächsten“ im Nächstenliebe-Gebot ist nicht eingrenzbare auf nationale, soziale oder andere Formen von partikularer Zugehörigkeit. Unterschiede zwischen Menschen sind für die Gerechtigkeitsforderung nur insofern bedeutsam, als sie einen Urteilsspielraum und auch eine Beurteilungspflicht darüber begründen, was das jeweils Angemessene für die eine oder die andere Person ist: *Suum cuique* – jedem das Seine.

Umgang mit Unter-
schieden in der
Schule

Das Recht auf Chancengleichheit ist ein universales Recht. Der Streit um Bildungsgerechtigkeit dreht sich konkret eher um die Frage nach dem Umgang mit Unterschieden. Dabei gibt es mehrere mögliche Optionen. Zum einen: „Es gibt keine mehr oder weniger begabten Kinder, sondern es gibt nur mehr oder weniger geförderte Kinder“; daraus wäre dann der Rückschluss zu ziehen, dass Unterschiede im Output auf Mängel im System schließen lassen. Das Problem dieses Ansatzes ist, dass er sich die Beseitigung von Unterschieden vornimmt, die sich entweder nicht beseitigen lassen oder gar nicht problematisch sind.

Eine andere Option sieht die Unterschiede als Bereicherung und fordert deswegen die offene Schule für alle, ohne frühzeitige Differenzierung. In der Debatte um Inklusion wurde dieser Ansatz in den letzten Jahren forciert. Auf der einen Seite führte sie tatsächlich zu Bewegungen und Veränderungen in den Schulen zugunsten einer größeren Offenheit für Diversität. Auf der anderen Seite aber wurden Schulen meist nicht genügend ausgestattet, um mit den Aufgaben auch tatsächlich fertig zu werden, die sich aus einer größeren Unterschiedlichkeit und aus unterschiedlichen Förderungsbedarfen in der Schülerschaft ergeben. Ein problematischer Nebeneffekt in einigen Bundesländern kam hinzu: Die Schließung von Förderschulen sowie die Aufnahme von Förderschülerinnen und -schülern in Regelschulen führte zu einem sprunghaften Anstieg der Nachfrage nach privaten Förderschulen. In eini-

gen Bundesländern ist so – nicht gerade inklusionsfördernd – der Förderschulbereich in den privaten Sektor umgezogen.

Gerade am Thema der Bildungsgerechtigkeit lässt sich zeigen, wie kontraproduktive Effekte entstehen, wenn sich Bildungspolitik auf sozial- und gesellschaftspolitische Effekte reduziert. Das hat mit einer letzten Unverfügbarkeit von Bildung zu tun. Einerseits ist es unbestreitbar, dass Bildung der Schlüssel zu sozialem Aufstieg und zu Wohlstand ist. Andererseits wird eine zu enge sozialpolitische Funktionalisierung des Bildungssystems dem Phänomen Bildung nicht gerecht. Wenn Bildungsplanung vornehmlich nach sozialpolitischen Kriterien gesteuert wird, erreicht sie ihr Ziel nicht; sie vergrößert gegebenenfalls sogar die Ungerechtigkeit, weil die Wohlhabenden aus den öffentlichen Systemen fliehen und Nebensysteme aufbauen. Am benachbarten europäischen Bildungssystemen kann man auch beobachten, wie sich neben dem öffentlichen System ein zweites System aufgebaut hat, das auf Prüfungen zu den Elitehochschulen vorbereitet, durch die dann wiederum die entscheidenden Differenzen zwischen mehr oder weniger „gebildet“ markiert werden.

5. Schlussfolgerung: Ständige Reformen vermeiden

Es gibt mitten in diesen Spannungen keinen einfachen Weg. Vermutlich ist es effektiver, statt ständig von der Zentrale her eine Strukturreform nach der anderen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit anzugehen, dem Management vor Ort, den Kommunen und Schulen selbst mehr Vertrauen zu schenken und sie entsprechend auszustatten. Subsidiarität ist hier das weiterführende Stichwort: Soviel Zentralisierung wie nötig, soviel Subsidiarität wie möglich. Einige Reformen der letzten Jahre – beispielhaft die G8/G9-Reformen im gymnasialen Bereich oder der Verlauf der Inklusions-Debatte in Nordrhein-Westfalen – haben die Institutionen vor Ort in eine Strukturreform nach dem anderen gejagt, um dann doch anschließend zum Rückmarsch zu blasen. In solchen Prozessen, die sich über Jahre erstrecken, geht an der Basis viel Motivation verloren, ohne dass für mehr Gerechtigkeit etwas gewonnen wäre – was ja die Motivation an der Basis wieder erhöhen könnte. Die zentralen Behörden samt ihren kostspieligen Beratungsfirmen könnten aus solchen gescheiterten Strukturprozessen zumindest dies lernen, dass ihre Planungsinstrumente eben begrenzt geeignet sind, um Bildungsprozesse ausmessen und steuern zu können – und das hängt wiederum mit einer letzten Unverfügbarkeit dessen zusammen, was in Erziehungs- und Bildungsprozessen vor Ort und in der Begegnung von Personen geschieht. Diese Unverfügbarkeit aber ist die Kehrseite der Freiheit, die in jedem Bildungsgeschehen zum Vorschein tritt, das diesen Namen verdient.

Weiterführende Literatur

- M** Klaus Mertes/Johannes Siebner, Schule ist für Schüler da, Freiburg 2010.
- P** Thomas Philipp (Hg.), Welche Bildung braucht die Wirtschaft? Bern 2017.
- R** Michael Reitemeyer/Winfried Verburg (Hg.), Bildung, Zukunft, Hoffnung, Freiburg 2017.
Hartmut Rosa/Wolfgang Endres, Resonanzpädagogik, Weinheim 2016.
- S** Johann Spermann/Ulrike Gentner/Tobias Zimmermann, Am Anderen wachsen, Freiburg 2015.

1 John Hattie, siehe: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „visible learning for teachers“, überarbeitet von Klaus Zierer und Wolfgang Bewyl, Frankfurt 2017.

Impressum

Der Autor

Klaus Mertes, SJ, studierte Slawistik, klassische Philologie, Theologie und Philosophie. Von 2000 bis 2011 war er Rektor des Gymnasiums Canisius Kolleg in Berlin. Seit 2011 ist er Direktor des Kolllegs in St. Blasien.

Seit Januar 2018 ist er Mitglied der Redaktion der vom Jesuitenorden herausgegebenen Kulturzeitschrift Stimmen der Zeit.

Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

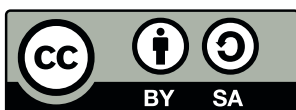
Patricia Ehret

Referentin im Team Religions- Familien- und Integrationspolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung
T: +49 30 / 26 996-3784
patricia.ehret@kas.de

Postanschrift: Konrad-Adenauer-Stiftung, 10907 Berlin

Herausgeberin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. 2018, Sankt Augustin/Berlin
Gestaltung: yellow too Pasiek Horntrich GbR
Satz: Janine Höhle, Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

ISBN 978-3-95721-521-5



Der Text dieses Werkes ist lizenziert unter den Bedingungen von „Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 international“, CC BY-SA 4.0 (abrufbar unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>)

Bildvermerk Titelseite
© skynesher, iStock by Getty Images