

II. SUBJEKTE UND INSTITUTIONEN IN DER VERANTWORTUNG FÜR BILDUNG

ANNETTE SCHAVAN

Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung der staatlichen Schulpolitik

Das allgemeine und am meisten prägende Strukturprinzip des Bildungswesens ist heute – nahezu weltweit – die allgemeine Schulpflicht. Sie bestimmt darüber, wer im kulturellen, sozialen und politischen Handlungsfeld »Bildung« aktiv wird und nach welchen Maßstäben dies geschieht.

I. SCHULPFLICHT UND RECHT AUF BILDUNG

Aus der allgemeinen Schulpflicht leitet sich die Steuerfinanzierung des Schulwesens (im Unterschied etwa zu kostendeckenden Schulgebühren) und die staatliche Schulaufsicht ab (auch die Aufsicht über Privatschulen, soweit die Erfüllung der Schulpflicht in ihnen möglich ist). Steuerfinanzierung bedeutet, daß alle Bürgerinnen und Bürger – nicht nur die Familien der Schülerinnen und Schüler – für die Finanzierung von Bildung herangezogen werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit staatlicher Schulaufsicht, die letztlich bedeutet, daß es auch nicht allein die Eltern oder die Schülerinnen und Schüler selbst sein können, die über Struktur und Inhalte schulischen Lernens befinden.

Die immer häufiger anzutreffende Rede von der Schule als »Dienstleistung« ist deshalb insofern mißverständlich oder sogar irreführend, als die für eine Dienstleistung letztlich prägende Kundenerwartung im öffentlichen Schulwesen nicht dieselbe, fast ausschließliche Prägekraft entwickeln kann und darf. Überall, wo Schule auf dem Prinzip der allgemeinen Schulpflicht beruht, steht sie unter dem Primat der Sozialverpflichtung und kann mit dem Paradigma des Marktes nur unzureichend beschrieben werden.

Grundlage der allgemeinen Schulpflicht ist – wenn nicht von ihrer historischen Genese her, so doch aus der Perspektive des heutigen Verständnisses von demokratischem Rechtsstaat und freiheitlicher Gesellschaft – das *allgemeine Individualrecht auf Bildung*. Bildung zählt zu den sozialen Grundrechten – wie etwa auch das Recht auf Arbeit –, deren Verwirklichung an die Grenzen dessen stößt, was Gesellschaft und Staat tatsächlich unter den gegebenen Umständen leisten können. Das individuelle Recht auf Bildung soll das Schulwesen also im gleichen Maße prägen wie die allgemeine Schulpflicht. Ein Konflikt zwischen diesen beiden Prinzipien wird dort nicht empfunden, wo ausreichende Ressourcen für das Schulwesen zur Verfügung gestellt und erfolgreich eingesetzt werden. In der Sprache des Rechts, die für Soziallehre und Sozialethik unmittelbar anschlussfähig ist als die Sprache der Pädagogik, ließe sich das formale Erfolgskriterium des öffentlichen Schulwesens beschreiben als die tatsächliche Übereinstimmung in der Einlösung von allgemeiner Schulpflicht und individuellem Recht auf Bildung; oder anschaulicher formuliert: Der Staat muß im Schulwesen das halten, was er mit der Schulpflicht verspricht.

Der sozialetische Sinn der allgemeinen Schulpflicht liegt in der Zukunftsfähigkeit des Gemeinwesens durch die Bildung *aller* seiner Mitglieder; dieser Sinn realisiert sich auch – aber nicht nur – in der individuellen Zukunftsfähigkeit der Lernenden. Die Inpflichtnahme der Einzelnen in der Schule kommt deshalb nicht aus ohne eine kontinuierlich begleitende sozialetische Reflexion über den Grundauftrag und die konkreten Ziele von Schule. Denn wo sich die Anforderungen sozialer und individueller Zukunftsfähigkeit verändern, da muß sich Schule – in bleibender Übereinstimmung mit ihrer sozialetischen Grundverfassung – verändern und weiterentwickeln.

II. GESELLSCHAFTLICHER WANDEL

Technik und Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft erleben am Ende des 20. Jahrhunderts einen beschleunigten Wandel. »Digitalisierung«, »Globalisierung« und »Individualisierung« sind die schillernden Symbolwörter für einen komplexen Prozeß voller unübersichtlicher Wechselwirkungen. Hier soll der Versuch unternommen werden, mit Blick auf jene »sozialen Gebilde« (im Sinne von Max Webers soziologischen Grundbegriffen), die im Handlungsfeld des öffentlichen Schulwesens besonders zu berücksichtigen sind, die Auswirkungen dieser globalen Meta-

morphose menschlicher Sozialität zu konkretisieren. Die Liste der schulrelevanten »sozialen Gebilde« – Familie, Lehrerschaft, Arbeitswelt, Öffentlichkeit – muß unvollständig bleiben und kann in der gewählten Zusammenstellung erst durch die folgenden Ausführungen plausibel werden. Weitere Einflußfaktoren, die üblicherweise im Koordinatensystem der Schulwirklichkeit ausgemacht werden, sollen hier den genannten vier »sozialen Gebilden« zugeordnet werden. Von der Familie über Lehrerschaft und Arbeitswelt bis hin zur Öffentlichkeit läßt sich dabei eine aufsteigende Linie sozialer Komplexität verfolgen.

1. Familie

Kinder und Jugendliche wachsen heute unter gewandelten und pluralisierten familialen Bedingungen auf. Traditionelle Familienbilder wirken fort und erhalten mit der Wohnbevölkerung ausländischer Herkunft und durch deren relativ hohe Geburtenrate sogar neues Gewicht. Aber daneben treten alle denkbaren Konstellationen im Generationenverhältnis und im Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern. Die Bindungskraft familiärer Beziehungen schwindet, und die wachsende Zahl alleinerziehender Mütter und Väter trägt mit dazu bei, daß die Kinderzahl insgesamt sinkt. Dabei verläuft die Kurve der Schülerzahlen in den Bundesländern und Regionen sehr unterschiedlich. In Deutschland besteht vor allem ein Gefälle zwischen alten und neuen Bundesländern. Im Osten Deutschlands werden aufgrund nachhaltig sinkender Geburtenraten bereits ganze Schulen geschlossen, während einige alte Bundesländer eine noch auf fünf bis zehn Jahre hin steigende Schülerzahl bei nicht gleichermaßen ansteigenden Steuereinnahmen und Bildungsausgaben verkraften müssen.

Mobilität und Wohnortwahl führen zu großer Heterogenität der einzelnen Schulen. Nicht wenige Kinder müssen aufgrund höherer beruflicher Mobilität ihrer Eltern häufigere Schulwechsel verkraften. Soziale Probleme konzentrieren sich an bestimmten Schulen in Abhängigkeit vom Wohnumfeld, in dem etwa Familien ausländischer Herkunft, Aussiedler oder Familien mit geringem Einkommen überproportional vertreten sein können. Es gibt einzelne Schulen, die bereits die gesamte Vielfalt aller in Deutschland durch Zuwanderung vertretenen Kulturen in sich vereinbaren müssen. Die Wahrnehmung von Schule in der Öffentlichkeit konzentriert sich oft auf solche »Brennpunktschulen«; erfreuliche Schulverhältnisse etwa im ländlichen oder kleinstädtischen Raum oder auch an großstädtischen Gymnasien treten dagegen in den Hintergrund.

Die verschiedenen Schultypen des gegliederten Schulwesens sind vom sozialen Wandel der Familie unterschiedlich betroffen. Grund- und Hauptschule sowie das berufliche Schulwesen tragen die Hauptlast der Strukturveränderung. Die Schulwahlpräferenz der Familien am Ende der Grundschulzeit wird zunehmend von dem mehr sozialen als pädagogischen Faktor der an der weiterführenden Schule zu erwartenden Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflusst. Dies verstärkt die Tendenz zur Konzentration der sozialen Probleme in einzelnen Schulen.

Der Strukturwandel der Familie und die »strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber der Familie«¹ führen zu sozialen Belastungen mit unmittelbaren Auswirkungen auf die Erfolgsbedingungen schulischen Lernens. Aber auch ein sektorial festzustellender steigender Wohlstand des einzelnen Kindes hat Folgen für das pädagogische Handeln in der Schule. Jenseits gängiger Stereotypen vom »verwöhnten Einzelkind« stellen auch die Kinder wohlhabender Familien die Lehrerschaft vor Probleme etwa bei der Motivation zur Anstrengung des Lernens und zur Konzentration auf konkrete Lerngegenstände. Der Umgang mit Lernzeit und Freizeit sowie die Strukturierung des unterrichtlichen Zeitbudgets müssen den veränderten Gegebenheiten angepaßt werden. Die Lerngeschwindigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler differieren heute stärker als früher und erfordern stärkere Differenzierung in der Unterrichtsgestaltung, die wiederum ihre spezifischen Voraussetzungen bei der Stundenplangestaltung im Jahresverlauf hat.

Unabhängig vom Einkommen hat sich das Freizeitverhalten vieler Familien verändert. Die Suche nach Freizeit-»Erlebnissen« durch die individuelle oder familiäre Nutzung von wachsenden Konsumangeboten tritt in Konkurrenz zum erlebnisarmen Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken und zur geduldigen Aneignung zentraler Bildungsinhalte. Unter besonderen Frustrationen leiden aber diejenigen Kinder und Jugendlichen, die von den Möglichkeiten des Konsums, insbesondere des Konsums von Freizeitangeboten, aufgrund von geringem Familieneinkommen ausgeschlossen bleiben.

Diese Entwicklungen, die in der öffentlichen Diskussion nicht selten in ideologischer Perspektive überzeichnet werden, dürfen nicht dazu verleiten, die Familie als erste und wichtigste Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanz zu verabschieden. Auch hier gilt das Prinzip der

¹ Vgl. *Franz-Xaver Kaufmann*, *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen*, München 1995. Ebenso *Franz-Xaver Kaufmann*, *Modernisierungsschübe, Familie und Sozialstaat*, München 1996, 15.

Subsidiarität: Die grundlegenden Erziehungs- und Bildungsleistungen der Familie dürfen auch und gerade unter den Bedingungen des Strukturwandels der Familie nicht im öffentlichen Schulwesen gleichsam verstaatlicht werden. Denn sonst wird der gegenwärtig stattfindende soziale Wandel der Familie im faktischen Ergebnis hinorientiert auf weniger Freiheit und Eigenverantwortung und mehr institutionelle Steuerung und Vereinheitlichung. Der soziale Wandel der Familie, der sich nicht nur auf der Negativseite verbuchen läßt, muß genutzt werden für die *Stärkung der Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule*. Das heißt konkret: Die wachsende Sorge von Eltern um das Wohl ihrer Kinder – eine Sorge, die leider nicht gleichmäßig über alle Familien verteilt ist, aber doch nicht geleugnet werden kann – muß konstruktiv in den Wandel der pädagogischen Wirklichkeit einbezogen werden. Die wachsende Komplexität pädagogischen Handelns darf nicht zu einer Form der »Reduktion von Komplexität« führen, die den Faktor Familie so weit wie möglich ausschließt. Das berechtigte Plädoyer für eine aktivere Bildungspolitik darf nicht im Sinne neuer Planungseuphorie und Staatsgläubigkeit umgesetzt werden, sondern muß dem Prinzip der Subsidiarität verpflichtet bleiben. Eine sozialetische Maxime staatlichen Handelns im Bildungswesen muß deshalb der Respekt vor der Familie und die *nachhaltige Stärkung der Familie* sein.

Dies gilt insbesondere für die sozialen und pädagogischen Prozesse der Wertevermittlung. Generationenübergreifende Lebenserfahrung und aktuelle sozialpsychologische Forschung stimmen darin überein, daß die Familie – und damit natürlich auch die dysfunktionale Familie – der faktisch ausschlaggebende Ort der Wertevermittlung ist. Schulische Impulse des sozialen Lernens und der ethischen Reflexion – die in alle Fächer gehören, nicht nur in Religionslehre oder Ethik – bleiben wirkungslos, wenn sie nicht im familiären Umfeld aufgegriffen und unterstützt werden. An alle neuen Konzepte schulischer Wertevermittlung muß die kritische Frage gestellt werden, welche Bedeutung sie der Familie explizit und implizit zuschreiben. Schulische Wertevermittlung darf elterliche Erziehung nicht konterkarieren, und sie sollte sich immer bewußt sein, daß sie faktisch auch nicht imstande sein wird, diese zu ersetzen. Eine unverzichtbare und auch tatsächlich leistbare Aufgabe schulischer Erziehung ist die Aufklärung der Kinder und Jugendlichen – durchaus im klassisch-philosophischen Sinne des Wortes »Aufklärung« – über die ethisch prägenden Einflüsse, unter denen sie stehen und die natürlich weit über den elterlichen und den schulischen Einfluß hinausgehen.

2. Lehrerschaft

Wenn der technische, kulturelle und soziale Wandel analysiert wird, der das Bildungswesen heute mitbestimmt, dann wird zunächst auf die Familien geschaut und auf die Bedingungen der Arbeitswelt. Es wird kaum danach gefragt, ob die Lehrerschaft selbst ein eigenständiger Faktor des sozialen Wandels ist, ob sie also ihrerseits Einflüsse gesellschaftlichen Wandels gleichsam von außen in die Schule hineinvermittelt. Ebenso wie die Schülerinnen und Schüler stehen auch die Lehrerinnen und Lehrer unter dem Einfluß schulexterner Faktoren, die auf ihr pädagogisches Handeln einwirken.

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat im Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerschaft paradoxe Auswirkungen. Es gibt insgesamt mehr Lehrerinnen und Lehrer, aber auch und gerade deshalb ist ihr öffentliches Ansehen und damit ihre pädagogische Autorität gesunken. In wirtschaftlich schwierigen Zeiten hat der durch den Beamtenstatus abgesicherte Lehrerberuf eine Attraktivität, die ihm Bewerberinnen und Bewerber zuführt, die ihre eigene pädagogische Begabung nicht zum ausschlaggebenden Faktor der Berufsentscheidung machen. Der vermehrte Lehrerberuf im Zuge der allgemeinen Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre hat diesen Mechanismus verstärkt. Hinzu kommt der an sich natürlich erfreulich starke Trend zur Teilzeitbeschäftigung, der die Zahl der Köpfe weiter erhöht. Das sprunghafte Ansteigen des Lehrerberufs in bestimmten Jahren der vergangenen Dekaden hat nachhaltige Auswirkungen auf das Qualifikationsprofil der Gesamtlehrerschaft. Pädagogische Begabung ist eine entscheidende Ressource jeder Gesellschaft, die sich nicht beliebig vermehren und deren Entwicklung und Allokation sich nicht durch und durch planen lassen. So wie die Bildungspolitik sich nicht selbst die Familien, die Kinder und Jugendlichen machen kann, wie sie sie gerne hätte, so kann sie auch nur sehr begrenzt die Lehrerschaft »produzieren«, die ihrem Idealbild entspricht. Unausweichlich erscheint aber eine *stärkere Praxisorientierung in der Lehrerbildung* durch eine konsequente Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase.

Das öffentliche Schulwesen hat auch im Blick auf die Lehrerschaft faktisch und normativ die Autonomie und Eigengesetzlichkeit dieser sozialen Gruppe zu respektieren. Der Erfolg in pädagogischen Berufen hängt wesentlich von einem pädagogischen Ethos ab, das auf Grundlagen beruht, die staatlichem Handeln im freiheitlichen Rechtsstaat unverfügbar und vorgegeben sind. Reformgestaltende Lehrerbildung ist deshalb dar-

auf angewiesen, die ethische Selbstreflexion der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten behutsam zu fördern und zu begleiten. Die Selbstvergewisserung über die existentiellen Grundlagen des eigenen pädagogischen Handelns darf und muß die staatliche Bildungspolitik den Bewerberinnen und Bewerbern um ein Lehramt sehr wohl verbindlich vorschreiben. Aber der Erfolg solcher auf die erzieherische Stärke der Schule orientierten Maßnahmen der Lehrerbildung wird wesentlich von der strukturellen Ergebnisoffenheit der damit angeregten Reflexionsprozesse abhängen.

Die erwähnte Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre mit den skizzierten quantitativen Auswirkungen auf die Lehrerschaft war begründet und ging einher mit einer Verstärkung der Wissenschaftsorientierung des gesamten Bildungswesens. Bei den fachspezifischen wie auch den allgemeinen pädagogischen Qualifikationen der künftigen Lehrerschaft setzte man auf wissenschaftliche Analyse, Konzeption, Vermittlung und Aneignung, die im Kontrast zu und in ideologischer Abgrenzung von überkommenem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis entwickelt wurden. Dabei bildete sich eine Doppelstruktur heraus: ein hoher theoretischer Anspruch einerseits, der von den Hochschulen ausging, und andererseits ein weiterexistierender, aber selten ausgesprochener, wenn auch durchaus erfolgreicher Pragmatismus in den Schulen. Wissenschaftliche Zielformulierung ohne ausreichende Vermittlung in die konkrete Schulpraxis führte aber auch zu einer latenten Überforderung und Frustration der Lehrerinnen und Lehrer. In der Praxis stehend, entwickelten viele von ihnen sehr bald ein chronisches Unbehagen gegen theoretische Ansprüche der offiziell sanktionierten Pädagogik und gegen formale Zielsetzungen der Bildungspolitik. Der positive Ertrag der Verwissenschaftlichung muß deshalb heute mit einer bewußten Annäherung an die alltägliche Wirklichkeit des Schulehaltens verbunden werden. Die Pädagogik an den Hochschulen und die Bildungspolitik müssen die begrenzte Wirksamkeit allgemeiner struktureller Maßnahmen anerkennen und *Entscheidungskompetenzen in die Einzelschule, das heißt an den Ort der pädagogischen Praxis verlegen*. Die Stärkung der Einzelschule muß mit hohen Qualitätsstandards und einer klaren Verantwortungszuschreibung für Erfolg und Mißerfolg verbunden sein. An diesen Kriterien müssen sich alle Modelle von selbständiger werdender Schule messen lassen, weil Schulqualität nachweislich auf funktionierender Schulaufsicht beruht. Die Einzelschule muß stärker in den Blick treten, weil beschleunigte Veränderungen im sozialen Umfeld der Schule kaum noch durch allgemeine strukturelle Maßnahmen wirk-

lich zielführend beantwortet werden können, sondern individuell gestaltete Schulentwicklungsprozesse erfordern. Selbstverantwortung der Betroffenen und allgemeine qualitätssichernde Vorgaben müssen in eine neue Balance gebracht werden.

Ein dritter Aspekt des bildungspolitischen Erbes aus den sechziger und siebziger Jahren ist – neben quantitativer Expansion und Verwissenschaftlichung – die *Verrechtlichung des Schulwesens*. Im Sinne eines emanzipatorischen Verständnisses von Pädagogik und einer bürgerrechtlichen Perspektive auf den Rechtsstaat wurde seit Mitte der siebziger Jahre das »besondere Gewaltverhältnis« zwischen Bürgerschaft und Staat, das im Schulrecht traditionell galt, durch eine umfassende Schulgesetzgebung mit besonderer Berücksichtigung der Schüler- und Elternrechte abgelöst. Willkürliches Verhalten von Lehrerschaft, Schulleitung und Schulaufsicht gegenüber den jeweils Schutzbefohlenen wird dadurch wirkungsvoll kontrolliert und weitestgehend verhindert. Die Kehrseite dieser rechtlichen Verbesserung ist die Verbreitung der allgemeinen Erwartung, daß nahezu jede Form denkbaren Verhaltens der am Schulleben Beteiligten, wenn nicht schon rechtlich geregelt, dann wenigstens ex post juristisch eindeutig bewertbar sein muß. So entsteht eine Mentalität, die bei unausweichlichen Interessenkonflikten weniger nach gemeinsamen Konfliktlösungsstrategien sucht als nach schnellen Antworten auf die Frage: Wer ist hier juristisch im Recht? Wem kann sein Handeln und Bestreben untersagt werden? Insbesondere die Schulleitung läuft dann Gefahr, in Konflikten mit verhärteten Positionen aufgegeben oder gelähmt zu werden. Wo Schüler und Eltern beharrlich auf ihre Rechte pochen, da tendieren auch Lehrer und Schulleitungen dazu, sich auf das rechtlich Geregelte und Verpflichtende zurückzuziehen. Eine Verrechtlichung des Selbstverständnisses der Lehrerschaft führt auch dazu, daß pädagogische Führung durch die Schulleitung der Einzelschule erschwert wird und Schulleiterinnen und Schulleiter häufig erst gar nicht den Anspruch entwickeln, für die Qualität der Arbeit ihres Kollegiums auch inhaltlich verantwortlich zu sein.

Die allgemeine gesellschaftliche Tendenz, die mit dem Schlagwort »Individualisierung« beschrieben wird, prägt auch das Selbstverständnis von Lehrerkollegien. Aufgrund individualisierter Lebensführung und Werthaltungen wird es auch im einzelnen Kollegium immer schwieriger, einen *pädagogischen Grundkonsens* zu finden, der die gemeinsame Arbeit ausgesprochen oder unausgesprochen trägt. Dem wird mancherorts mit der Formulierung von manifesthaften Schulprogrammen begegnet, in denen sich das Kollegium im Verbund mit Eltern- und Schülerschaft

auf bestimmte pädagogische Leitgedanken verpflichtet. Entscheidend ist hier die Frage der Wirkungstiefe des damit intendierten gemeinschaftlichen Reflexionsprozesses. Deshalb scheint die Dekretierung solcher Reflexion von oben her weniger erfolgversprechend als die aktive Unterstützung solcher Prozesse, wo sie von unten her und auf der Basis der Freiwilligkeit entstehen.

Wachsende Individualisierung auch in der sozialen Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer verwischt dennoch nicht den von außen häufig formulierten Eindruck von der relativen Enge und Abgeschlossenheit des »pädagogischen Milieus«. Insbesondere die sogenannten Bildungsabnehmer (Hochschulen und Wirtschaft) kritisieren immer wieder die strukturelle Erfahrungsarmut des Lehrerberufs, die insgesamt einer praxisfernen Schulbildung Vorschub leiste. Auch wenn es sicher eine Überforderung der Schule wäre, alle relevanten und natürlich äußerst heterogenen praktischen Lebensbereiche im Schulalltag abzubilden oder vorwegzunehmen, muß diese Kritik ernst genommen werden. Es müssen deshalb Wege gefunden werden, wie die selbstverständlichen und soziologisch unvermeidbaren Grenzen des »pädagogischen Milieus« durchlässiger gemacht werden können. Dabei ist einerseits wiederum die Lehrerbildung gefragt, etwa im Sinne der systematischen Förderung und Einbeziehung von Erfahrungen der Kandidatinnen und Kandidaten im außerschulischen Bereich. Aber auch die Einbeziehung von Fachleuten in Form von begrenzten Lehraufträgen kann zur Integration schulfremder Kompetenzen in das unterrichtliche und außerunterrichtliche Schullehalten beitragen.

Immer wieder wird die hohe *Zeitsouveränität* der Lehrerschaft als besonders prägendes Merkmal dieses Berufsstandes hervorgehoben. In der inhaltlich erforderlichen und wünschenswerten Freiheit beim Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Zeit liegt auch die Chance, daß außerschulische Wirklichkeiten die Schule positiv mitprägen. Lehrerinnen und Lehrer sind überdurchschnittlich häufig ehrenamtlich in den verschiedensten Bereichen aktiv. Dafür ist Zeitsouveränität ein wichtigerer Faktor als vermeintlich geringe Gesamtbelastung. Fast schon sprichwörtlich ist die Präsenz von Pädagogen in politischen Wahlämtern. Wo diese und ähnliche Aktivitäten mit einem nennenswerten Lehrauftrag verbunden bleiben, ergeben sich durchaus erwünschte Wechselwirkungen. Im lokalen Bereich wirkt sich ehrenamtliche Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern etwa in Kirchen und Vereinen für das Schullehalten besonders positiv aus. Ein besonderes Postulat bleibt in diesem Kontext die *lebenslange berufsbegleitende Fortbildung* der Lehrerinnen

und Lehrer. Fortbildung spielt sich bei vielen Vertreterinnen und Vertretern des Berufsstandes nicht allein in der Differenz zwischen Deputatsstunden und beamtenrechtlicher Dienstzeit ab.

3. Arbeitswelt

Im dualen System der beruflichen Bildung, das in Deutschland heute zwei Drittel eines Altersjahrganges durchlaufen, ist das öffentliche Bildungswesen unmittelbar mit der Arbeitswelt verkoppelt. Hier ergeben sich zahlreiche unmittelbare Wechselwirkungen. Der Begriff Arbeitswelt soll hier aber umfassender verstanden werden als das Feld, auf das Eltern und Schüler ihre Erwartungen im Blick auf materielle Zukunftssicherung richten. Diese Erwartungen zukünftiger Bedingungen in der Arbeitswelt prägen das Bildungswesen ebenso wie unmittelbare institutionelle Kontakte und Verflechtungen.

Das Bildungswesen soll erwartete Veränderungen in der Arbeitswelt konzeptionell vorwegnehmen. Dies wird bei beschleunigter technischer und ökonomischer Entwicklung immer schwieriger. Die Prognosen über die Arbeitswelt der Zukunft, die einer individuellen Bildungsbiographie zugrundegelegt werden, enthalten immer größere Unschärfen. Wenn es in vielen Wirtschaftsbereichen aufgrund beschleunigter Produktzyklen immer wahrscheinlicher wird, daß eine einzige Fachausbildung für eine ganze Erwerbsbiographie nicht mehr ausreicht, dann muß schulische Bildung vor allem *die Grundlagen für dauerhafte Fortbildungsfähigkeit legen*. Die wachsende Entstrukturierung und Unübersichtlichkeit zukünftiger Erwerbsbiographien wird erhöhte Anforderungen an soziale und intellektuelle Schlüsselqualifikationen und an die allgemeine Lebenstüchtigkeit stellen. Diese Entwicklungslinie darf jedoch nicht dazu führen, in schulischen Lernkonzepten das sogenannte Faktenwissen gegen das soziale Lernen auszuspielen. Trotz der beschleunigten Wissensvermehrung gibt es einen Grundbestand von dauerhaftem und unverderblichem Wissen, das jedem Schulabschluß entsprechend sicher »sitzen« muß; und manche arbeits- und fortbildungsrelevante Tugend läßt sich nur beim geduldigen Erwerb vorgegebener Wissensbestände herausbilden. Künftige Lehrpläne werden mit Sicherheit eine verminderte Regelungsdichte aufweisen, das heißt, viele Lerngegenstände werden dort nicht mehr im einzelnen aufgelistet sein. Dies darf nicht als allgemeine Wissensfeindlichkeit oder als abschließendes Urteil über die Wichtigkeit einzelner, heute ausdrücklich benannter Wissensbereiche mißverstanden werden. Auswahlkriterium künftiger

Lerninhalte wird deren faktische Dauerhaftigkeit im Arbeitsleben sein, dabei werden normative Ansprüche der Disziplinen in den Hintergrund treten, die bisher nicht selten bewußt gegen die Wahrscheinlichkeit ihrer Einlösbarkeit hochgehalten wurde, offenbar nach der Maxime: Wenn etwas im künftigen Leben der Schülerinnen und Schüler vollkommen bedeutungslos sein wird, dann sollten sie es wenigstens in der Schule gründlich gelernt haben. Wenn, wie zu erwarten, die Anforderungen an schulisches Lernen im doppelten Sinne steigen, nämlich im Blick auf erschwerte soziale und psychologische Bedingungen des Lernens einerseits und erhöhte Qualifikationserwartungen der Arbeitswelt andererseits, dann müssen solche kontrafaktischen Normansprüche, wie sie im pädagogischen Milieu entwickelt werden, in den Hintergrund treten.

Technische Entwicklung und internationale wirtschaftliche Verflechtung haben dazu geführt, daß einfache Tätigkeiten, die früher von gering Qualifizierten ausgeübt wurden, heute von Maschinen oder in einem Niedriglohnland erledigt werden. Unabhängig davon, in welchem Umfang es gelingen wird, Beschäftigung für gering Qualifizierte neu entstehen zu lassen, muß sich die Schule den Problemen der sogenannten »Modernisierungsverlierer« stellen, die in naher Zukunft noch weit stärker als heute mehrere Generationen einer und derselben Familie betreffen werden. Das sozialetische Prinzip der Chancengleichheit im Bildungswesen und durch das Bildungswesen wird auf neue Weise herausgefordert, wo heute schon objektive Erfolgsbedingungen für schulisches Lernen auf seiten der Familien fehlen. Hier wachsen der Hauptschule neue Aufgaben zu. Sie hat es in Zukunft immer stärker nicht nur mit den »vorwiegend praktisch Begabten« zu tun, sondern muß auf die veränderten Bedürfnisse von jenen eingehen, deren wie immer geartete Begabung aufgrund sozialer Probleme verschüttet oder sogar nachhaltig geschädigt ist. Auch die Gestaltung des Lehrplans in der Hauptschule muß in Zukunft mehr Freiheiten gewähren, damit auf die Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler individueller eingegangen werden kann, damit dauerhafte Lernmotivation freigesetzt wird und der vorrangig notwendige Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken im Mittelpunkt stehen und erfolgreich verlaufen kann. Die Hauptschule als eigenständige Schulart, deren Profil in Zukunft eher noch stärker herausgearbeitet statt weiter nivelliert werden muß, bietet besondere Chancen für sozial Benachteiligte, weil sie auf deren Bedürfnisse besser eingehen kann als integrative Modelle. Besonderes Augenmerk muß dabei auf die Durchlässigkeit zu anderen Schultypen und auf die konzeptionelle Verzahnung mit der Arbeitswelt gerichtet werden. Berufsvorbereitung darf

gerade in der Hauptschule nicht erst in den Abschlußklassen beginnen. *Die Ziele Ausbildungs- und Berufsfähigkeit müssen die gesamte Arbeit der Hauptschule prägen.*

Die Qualität aller Schultypen wird in Zukunft weniger daran gemessen werden, wie breit gefächert und wie bunt ihr Angebot an Kursen und Ergänzungsangeboten ist, sondern immer stärker daran, wie zuverlässig sie die Grundlagen für lebenslanges Lernen und kontinuierliche Fortbildung und Weiterbildung legen. Unter erschwerten Lernbedingungen ist die *Konzentration auf das Wesentliche unabdingbare Voraussetzung für Qualität*. Diese Überlegung wird den gesamten Kanon schulischer Bildung bis hin zum Abitur bestimmen. Vor dem Hintergrund veränderter Gewohnheiten der Mediennutzung erscheinen insbesondere *Lesefähigkeit* und *Sicherheit im mündlichen wie schriftlichen Ausdruck* als unverzichtbare Kernbestände, die bisher zu selbstverständlich vorausgesetzt wurden und deren fundierte Vermittlung heute sogar im Gymnasium unter der Verzettelung der Themen und Methoden leidet. Dieser sprachliche Kompetenzbereich sei hier besonders erwähnt, weil er über die unmittelbar damit befaßten Fächer (Deutsch und Fremdsprachen) hinaus das gesamte Fächerspektrum betrifft und in jedem einzelnen Fach stärkere Aufmerksamkeit verlangt. Als ähnliche Querschnittsaufgabe stellt sich der *Umgang mit digitalen Medien* dar, der nicht in einem Fach konzentriert werden kann und nicht einfach additiv zum bisherigen Bildungsplan hinzugefügt werden darf, sondern weitergehende Auswirkungen auf die Methodik aller Fächer haben muß. Aus pädagogischer Sicht stehen bei den Neuen Medien die damit verbundenen Chancen für eine Erneuerung pädagogischer Vorgehensweisen im Vordergrund. Die Nutzung der Neuen Medien muß auf Lerntechniken innerhalb des bestehenden Bildungsauftrages hingeordnet bleiben und darf nicht in Konkurrenz zum Erwerb grundlegender Fähigkeiten und Kenntnisse in den Bereichen Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und zu den musischen Fächern treten. Weitergehende Kenntnisse im Bereich digitaler Techniken und Anwendungen sollte hauptsächlich der beruflichen bzw. hochschulischen Ausbildung zugeordnet bleiben.

4. Öffentlichkeit

In den letzten Monaten und Jahren ist der äußerliche Stellenwert des Themas »Bildung und Schule« in der allgemeinen öffentlichen und in der politischen Diskussion in Deutschland gewachsen. Auslöser dafür scheint die Erkenntnis zu sein, daß ein Land mit traditionell hoher Pro-

duktivität der Arbeitnehmer und mit hohen sozialen Standards unter den Bedingungen wirtschaftlicher Globalisierung nur dann konkurrenzfähig bleiben kann, wenn es nachhaltig in die Qualifikation und damit Produktivität seiner nachwachsenden Generation investiert. Die Kritik an der öffentlichen Schule hat sich offenbar proportional zu diesem gestiegenen Interesse verstärkt, dabei werden allerdings viele eingespielte Diskussionsgewohnheiten fortgeschrieben. In der Vergangenheit wurden aus aktuellen Strömungen der öffentlichen Meinung immer wieder neue Lerninhalte und Erziehungsaufträge abgeleitet. So sind etwa die Themen Friedenserziehung, Umwelterziehung, Drogen- und Gewaltprävention in den Bildungsplänen breit verankert worden, gegenwärtig stehen vor allem Ausbildungs- und Berufsreife auf der Tagesordnung und sollen stärker berücksichtigt werden. Solche Schübe der thematischen Ausweitung wurden jedoch selten oder gar nicht durch den Wegfall anderer Bildungsinhalte ausbalanciert. Dabei wurde kaum in Rechnung gestellt, daß sich die sozialen Lernvoraussetzungen insgesamt eher verschlechtert haben und für denselben Lernertrag höherer Aufwand getrieben werden muß. Vor diesem Hintergrund müssen die *Inhalte des schulischen Lernens auf den Prüfstand gestellt werden*. Konzentration auf dauerhaft bildungsrelevante Gegenstände muß den Vorrang haben vor der Strategie, die Schule durch immer größere Vielfalt der Angebote attraktiv machen zu wollen.

Einzelne Interessengruppen strukturieren die schulpolitische Diskussion. In vielen Fällen orientiert sich die Identifikation dieser Gruppen mit der Schule an einem einzelnen Fach, dessen quantitative Präsenz in Lehrplan und Stundentafel dann als Erfolgsmesser für die Interessengruppe dient. Wo Fächerinhalte aufeinander und auf den Gesamterfolg der Schule abgestimmt werden sollen, da wirken die organisierten Fächerinteressen als Hemmfaktoren gegen Konzentration und Straffung der Inhalte und konterkarieren pädagogische Schwerpunktsetzungen. Die bildungspolitische Gesamtverantwortung für eine erfolgreiche öffentliche Schule ist an diesem Punkt besonders herausgefordert. Sie muß den Druck einzelner Interessen aushalten und einerseits Konsensfindungsprozesse moderieren, aber andererseits auch bereit sein, umstrittene Punkte im Blick auf den Grundauftrag von Schule nicht einfach offen zu lassen.

Über diese schulpolitische Öffentlichkeit hinaus wird die Schule von öffentlichen Meinungsbildern geprägt, wie sie zum Teil oben schon angesprochen worden sind. Dabei kommt den Einflüssen auf das Konsum- und Freizeitverhalten von Jugendlichen besondere Bedeutung zu. Die

Einbindung von Schülerinnen und Schülern in die Gruppe der Gleichaltrigen hat stärkere Prägekraft gewonnen. Sehr oft ist die Öffentlichkeit dieser Gruppe, die wesentlich durch die Schule selbst hergestellt wird, ein Resonanzkörper und Verstärker für äußere Impulse im Blick auf Konsum und Freizeit. Lernen und Leistung haben es im jugendlichen Meinungsklima immer schwerer. Dieser Effekt wird verschärft, wenn auch die Konsumwelt der Erwachsenen suggeriert, daß Genuß ohne Anstrengung die hauptsächliche Form von Zufriedenheit und Glück ist. Die Einwirkungsmöglichkeiten der Bildungspolitik sind hier äußerst begrenzt. Sicherlich ist die Schule selbst ein Ort, an dem sich öffentliche Meinungen, an dem sich Haltungen und Werturteile prozeßhaft herausbilden, diese Prozesse verlaufen aber keineswegs nach Lehrplan oder sonstigen schulpolitischen oder verwaltungsmäßigen Vorgaben.

Daß Schule nicht nur lästige Pflicht ist, sondern Zukunftschancen bereithält, kann Schülerinnen und Schülern erfolgreich vermittelt werden, wenn sie das Gefühl haben, auf eine gute Schule zu gehen, die auch öffentlich anerkannt ist. Öffentlichkeitsarbeit von Schulen ist deshalb keine Dekoration und entspricht nicht nur den Bedürfnissen von Schulleitungen oder Schulträgern. Die Bildungspolitik eines Bundeslandes kann auf das öffentliche Meinungsklima in Sachen Schule einwirken, wo sie die einzelne Schule befähigt und ihr den Freiraum gewährt, sich zu profilieren und ihre Qualitäten öffentlich zu vermitteln. Dabei kommt ihr eine Struktur von Öffentlichkeit zu Hilfe, die nicht nur die Bildungspolitik betrifft. Es ist zum Beispiel ein bekanntes demoskopisches Phänomen, daß repräsentativ Befragte immer wieder angeben, die allgemeine wirtschaftliche Lage sei schlecht. Nach ihrer persönlichen wirtschaftlichen Situation gefragt, sagen dieselben Menschen aber, daß es ihnen gut oder sehr gut gehe. Ein ähnliches Phänomen gibt es bei Befragungen über die Zufriedenheit mit Schule: Die Schule insgesamt ist schlecht, sagen sehr viele Lehrer, Eltern und Schüler, aber dieselben Befragten bewerten ihre eigene Schule mit dem Prädikat gut oder sehr gut. Dieser Befund sollte die Bereitschaft mindern, in eine oft sehr pauschale Schulkritik vorschnell einzustimmen. Er weist dem Bestreben, ein positives und leistungsfreundliches Lernklima zu schaffen, zugleich eine Richtung, die dem Prinzip der Subsidiarität entspricht. Wesentliche Faktoren für das Gelingen von schulischem Lernen sind nur auf der Ebene lokaler Unmittelbarkeit und personalen Handelns zu beeinflussen. Deshalb kommt den Schulleitungen eine besondere und bisher kaum systematisch durchdachte Bedeutung für Schulqualität zu. Schulleiterinnen und Schulleiter können und sollen ein lokales Meinungs-

klima für ihre Schule herstellen. Ihnen muß dabei klar sein, daß es nicht die Buntheit ihres Angebotes, sondern die Nachhaltigkeit des Lernerfolges ist, die Schulqualität ausmacht. Bildungspolitik auf Landesebene hat es aufgrund der Strukturgesetze der öffentlichen Meinung äußerst schwer, ein positives und lernförderndes Schulklima zu erzeugen oder zu stärken. Ein Blick in die Lokalteile der Tageszeitungen zeigt aber, daß die Schule auf örtlicher und regionaler Ebene eine »gute Presse« hat. Bildungspolitik darf solche öffentliche Anerkennung nicht als Selbstzweck behandeln, sondern muß sie als wesentliches Element für ein lern- und leistungsfreundliches Klima möglich machen und stärken. Hier hat die konstruktive Zusammenarbeit mit den Schulträgern eine wichtige Funktion, die wesentlich von der Befähigung und dem Engagement der örtlichen Schulleiterinnen und Schulleiter geprägt wird. Teilweise gegenläufig zu einem verbreiteten Meinungsbild im pädagogischen Milieu kann und muß staatliche Bildungspolitik das Verständnis für die spezifischen Aufgaben pädagogischer Führung nach innen und außen fördern und den Erwerb entsprechender Fähigkeiten durch Fortbildung und durch Strukturmaßnahmen unterstützen. Die Unübersichtlichkeit, von der unsere öffentliche Kultur mehr und mehr geprägt ist, fördert die Personalisierung von Problemwahrnehmungen und Werteeschätzungen auf allen Ebenen. Deshalb wird die Persönlichkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter in den Prozessen künftiger Schulentwicklung eine größere Rolle spielen.

III. HERAUSFORDERUNGEN AN DAS SCHULWESEN: EINE ZUSAMMENFASSUNG

Im Kontrast zu materialistischen und technizistischen Ansätzen war die christliche Sozialethik immer davon geprägt, daß sie dem Faktor Bildung einen hohen Stellenwert bei der Erklärung und der aktiven Gestaltung von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik einräumte. Sie spiegelt damit das jahrhundertealte Engagement der Kirchen für Schule und Hochschule wider und begründet dessen zeitgemäße Fortsetzung und konkrete Ausgestaltung. Wenn Bildung heute als wirtschaftlicher Faktor im Blick auf die sogenannten »Humanressourcen« von vielen wiederentdeckt wird, dann darf sich die kirchliche Tradition zum einen bestätigt sehen, aber ihr wächst zum anderen die Aufgabe zu, den Blick der Beteiligten über ökonomizistische Engführungen hinaus zu weiten. Aus sozialetischer Perspektive ist Bildung eine Frage der Beteiligungsge-

rechtigkeit, aus kirchlicher Perspektive ist sie auch eine Frage kultureller Diakonie. Schulisches Lernen zielt nicht allein auf wirtschaftliche Teilhabe im Erwachsenenalter, sondern auf *kulturelle Teilhabe zu jedem biographischen Zeitpunkt*. Schulische Bildung muß nicht zuletzt auch denen offenstehen, die aufgrund von Krankheit und Behinderung von der aktiven Teilhabe am wirtschaftlichen Leben ausgeschlossen bleiben. Lesen und schreiben zu können sind Formen kultureller Teilhabe, die ihren Eigenwert in sich haben und nicht allein auf ihren Ertrag im Erwachsenenalter ausgerichtet sind. Auch im Blick auf die sogenannten »Modernisierungsverlierer«, denen wirtschaftliche Teilhabe wesentlich erschwert wird, erschließt sich der sozioethische Eigenwert von kultureller Teilhabe durch Bildung. Dennoch dürfen auch sie nicht durch schulische Vorentscheidungen von wirtschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen werden. Bestimmte Ausbildungsordnungen müssen so gestaltet werden, daß sie auch Schülerinnen und Schüler, die sich mit dem Lernen schwertun, die Chance eröffnen, eine ihren Begabungen entsprechende Ausbildung zum Abschluß zu bringen. Die öffentliche Schule darf die Schwächsten ebenso wenig pauschal ausschließen, wie sie auch die Stärksten nicht sich selbst überlassen oder bloß bremsen darf.

Soziale, wirtschaftliche und kulturelle Veränderungen verweisen das öffentliche Schulwesen zurück auf seinen Grundauftrag, Teilhabe dauerhaft für alle zu sichern und die Gesellschaft insgesamt zukunftsfähig zu machen. Erschwerte Rahmenbedingungen und unübersichtliche Verläufe von Bildungs- und Erwerbsbiographien stellen das schulische Lernen zunehmend vor die Frage der Nachhaltigkeit seines Erfolges. Konzentration auf das Wesentliche und Dauerhafte ist angezeigt, wenn die Wahrscheinlichkeit der Voraussagen über die zukünftige Relevanz konkreter, spezialisierter Wissensbestände abnimmt. Grundlagenwissen, Orientierungswissen und Schlüsselqualifikationen bekommen eine neue Bedeutung, hinter der mancher enzyklopädische Wissensbestand zurücktreten muß, wenn dauerhafte Lernerfolge insgesamt schwerer zu erzielen sind. Es geht also auch um die Suche nach einem neuen grundlegenden Bildungskanon. Dabei scheint die Zeit der Polemiken um metaphysische Letztbegründungen eines solchen Kanons glücklich überwunden zu sein. So ist ein Spielraum entstanden, die notwendige Diskussion um essentielle Bildungsinhalte wirklich schülerorientiert zu führen. Dahinter müssen Fächerinteressen zurückstehen können.

Der Bericht der bayerisch-sächsischen Zukunftskommission über Fragen der Arbeitswelt formuliert die aktuellen Herausforderungen an das

Bildungswesen – mit besonderem Blick auf die Wirtschaft – in Form eines Paradoxes, wenn es dort heißt: »Da niemand, auch nicht die Wirtschaft, weiß, wie die Arbeitsplätze der Zukunft aussehen werden, ist die weitgehende Ausrichtung der Ausbildungsgänge in Schulen und Hochschulen an dem Bedarf der Wirtschaft problematisch. Der zukünftige Bedarf der Wirtschaft ist auch in der Wirtschaft nur zum Teil bekannt.«² Die Kommission nennt dann das Beispiel des Berufsbildes »Programmierer«, das in den 80er Jahren so schnell entstanden ist, wie es dann auch schon veraltet ist; und so zieht die Kommission den folgenden, nur teilweise überraschenden Schluß: »Das politisch zu gestaltende Bildungsparadox lautet: Die konsequente Orientierung am wohlverstandenen Bedarf der Wirtschaft führt zu einer Wiederbelebung Humboldtscher Bildungsideale. Die Zukunft gehört den sattelfest spezialisierten Generalisten. Diese zeichnen sich dadurch aus, daß sie auf dem Hintergrund eines fundierten Fachwissens in Eigenregie Zusammenhänge herstellen und auf diese Weise immer wieder erfinderisch wechselnde Probleme und Aufgaben bewältigen können«³. Auch die spezifisch ökonomische Perspektive führt also wiederum zu einer klassischen Option im Rahmen der Bildungspolitik, die hier den Namen *Humboldts* trägt. Diese Option steht im Einklang mit den Postulaten der Soziallehre und der christlichen Sozialethik, die den Menschen in den Mittelpunkt stellen und die Entfaltung seiner Gaben und Begabungen keiner anderen Funktion subsumieren.

Annette Schavan, Dr. theol., ist Kultusministerin des Landes Baden-Württemberg.

² Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland, Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen, Teil III, Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage, Bonn 1997, 43f.

³ Ebd. 44f.