



# Der Bildungsbegriff im Wandel

## Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln

Dokumentation einer Konferenz des  
Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007

Herausgeber:

**Prof. Rolf Wernstedt**  
**Marei John-Ohnesorg**

# **Der Bildungsbegriff im Wandel**

**Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln**

Dokumentation einer Konferenz des  
Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007

Herausgeber:

**Prof. Rolf Wernstedt**

**Marei John-Ohnesorg**

# Inhalt

Vorwort <b>Rolf Wernstedt</b>	5
Neun Punkte / Der Bildungsbegriff im Wandel – Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln	7
Was sollte man unter Bildung verstehen? <b>Hartmut von Hentig</b> <b>Jürgen Baumert</b>	13 18
Bildungsverständnis – aus politischer Perspektive <b>Wolfgang Thierse</b>	25
Moderne Bildungsprozesse und Entwicklungsrealität – Wie lernen Kinder und Jugendliche heute? <b>Christoph Wulf</b> <b>Wilfried Breyvogel</b> <b>Schüler und Schülerinnen</b>	33 41 48
Keine Bildung ohne Erziehung!? <b>Michael Winkler</b> <b>Jens Stiller</b> <b>Schüler und Schülerinnen</b>	51 69 76
Verführung zu Bildung und Kultur – Information, Genuss, Verstehen <b>Klaus-Jürgen Scherer</b> <b>Martin Roth</b> <b>Schüler und Schülerinnen</b>	79 84 92
Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft – Der Einfluss von peer groups <b>Meike Sophia Baader</b> <b>Hannelore Weimar</b> <b>Schüler und Schülerinnen</b>	95 101 109
Fazit – Die Wirklichkeit des Schulsystems <b>Schüler und Schülerinnen</b>	111

ISBN: 978-3-89892-844-1

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Stabsabteilung

Berichterstattung: Dr. Michael Tiedtke

Redaktion: Grit Schmalisch, Marei John-Ohnesorg

Produktion & Bildredaktion: Marion Stichler

Satz & Umschlag: minus Design, Berlin

Fotos: Reiner Zensen

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2008

# Vorwort

Bildungspolitik hat in der öffentlichen Rhetorik Konjunktur. In der Schul-, Hochschul-, Forschungs-, Kultur-, Berufsbildungs-, Kindertagesstätten-, Weiterbildungspolitik usw. erscheint sie in immer neuen Variationen und manchmal in Haushaltsansätzen. Heißt das, dass **Bildung** Konjunktur hat? Ist Bildung überhaupt ein Thema?

Uns vom Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, die wir diese Konferenz vorbereitet haben, scheint, dass jeder Agierende sein eigenes Begriffsverständnis mitdenkt, ohne weiterreichende Überlegungen über das Gesamtverständnis von Bildung anzustellen. Denn irgendwie erscheint es jedem plausibel, dass, um Wilhelm Busch zu zitieren, „der Mensch etwas lernen muss“. Auf diesem Grundverständnis reden die Einen von Krippen und Kindergärten, die Anderen von Schulen oder Hochschulen, die Dritten vom Lebenslangen Lernen und Exzellenz aller Art.

Seit die Kultusministerkonferenz vor 10 Jahren die Teilnahme an den internationalen Vergleichsstudien von PISA beschlossen hat und die erste Studie im Dezember 2001 vorgestellt wurde, war deren Ergebnis eine große narzisstische Kränkung für die deutsche Öffentlichkeit. Alle Beteiligten waren sich einig, dass man Bildungsstandards formulieren müsse und deren Erreichung als Messlatte für Erfolg oder Misserfolg gelten sollte. Die komplizierten und auf Erreichung von Kompetenzen zielenden Fragen der PISA-Studie wurden kaum rezipiert, sondern verkürzt über Wissen gesprochen.

Unter Berufung auf PISA setzte eine allgemeine Unruhe ein, deren Bezugspunkt das erfolgreiche Abschneiden in Tests aller Art wurde. Seitdem hat auch das undifferenzierte Lob der Disziplin Konjunktur. Wir sind mitten in diesem Prozess. Gewiss: Lernen muss man, um einen Beruf ausüben zu können. Die allseitige Forderung nach mehr Qualifizierung ist um der Menschen und der wirtschaftlichen Entwicklung willen notwendig. Es wäre viel gewonnen, wenn das alle wüssten und danach handelten.

Ist das aber ausreichend? Welche Vorstellungen haben wir darüber, was Menschen können und wie sie sich verhalten sollen? Wie sie sich in einer demokratischen Gesellschaft zurechtfinden und einbringen können? Welche Art des Umgangs und der Kommunikation wünschenswert ist? Was man von sich und anderen wissen sollte? Wie man die Neugier stärkt? Wie man das Gemeinwohl denken lernt? Wie man Konflikte mit Anstand und gewaltfrei löst? Wie man mit sich selbst und der Umwelt schonend umgeht? Welchen Grad von Offenheit wir brauchen?

Es erscheint uns notwendig, die undiskutierten Hintergründe des deutschen Bildungsdiskurses zu thematisieren. Dazu haben wir zwei Personen eingeladen, deren Namen in der deutschen Bildungsdiskussion höchste Wertschätzung genießen: Hartmut von Hentig und Jürgen Baumert. Wir erhoffen uns von ihnen Einblick in ihr grundsätzliches Denken, von dem aus sie in die bildungspolitischen und pädagogischen Debatten einwirken. Diese Ausführungen sollen für uns Folie und Anregung, Impuls und Provokation sein.

Im Titel unserer Konferenz kommt ein Begriff vor, der in den ausgelatschten Bildungsdiskussionen nicht erscheint: den der Verführung zum Lernen. Dahinter steckt das altbekannte Problem der Lernmotivation und des Anregungsmilieus. Wir meinen, dass es prinzipiell möglich ist, alle Menschen zum Lernen zu verführen (und nicht nur zu Untugendenden). Dies impliziert, dass sich alle Lehrenden und Lernenden anstrengen müssen und dies auch auf die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden und Lehrenden ansteckend wirken kann. Es wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse nicht einfache Rezeption sind, sondern ineinander verschränkte kommunikative Interaktionen. Wir müssen wissen, wie Kinder und Jugendliche sich unter den Bedingungen von Medienangeboten, Konkurrenzszenarien und Zukunftserwartungen entwickeln und lernen. Es ist mit Sicherheit anders als vor der Erfindung von Internet und Handy.

Ein Klassiker der pädagogischen und gesellschaftlichen Diskussion ist die Frage, wie Bildung und Erziehung zusammenhängen. Wir wehren uns sowohl gegen die pauschale Glorifizierung als auch gegen die gedankenlose Herabsetzung von Disziplin, Autorität und Leistung.

Wenn wir positiv von Verführung reden, dann meinen wir, dass Menschen auch kulturell und emotional auf ihre Kosten kommen müssen. Nutzen wir die Potenziale, die in der Kunst und Kultur stecken, in unseren Lernprozessen genügend aus? Oder verstehen wir Kultur nur als Freizeit- und Abendgenuss bildungsbürgerlicher Selbstgewissheit? Der schönste Satz, den ich nach mehr als vier Jahrzehnten in der Pädagogik und der Bildungspolitik in Erinnerung habe, stammt von einer 15jährigen Griechin. Sie war eine Hauptschülerin, die mir ihr im Unterricht erstelltes Kunstwerk, das sie aus Metallteilen eines Schrottplatzes zusammengefügt hatte, mit den Worten erklärte: „Das hat Spaß gemacht, weil man da mal nichts falsch machen konnte“.

Häufig machen wir Erwachsene uns nicht klar, unter welchem Druck Kinder und Jugendliche von Gleichaltrigen gesetzt werden. Der Kampf um Anerkennung und Durchsetzung ist Bestandteil jedes Lernprozesses. Dieser Kampf darf nicht in der Marktlogik des Wettbewerbs ausgegossen werden.

Was aber heißt das für die Form, die Inhalte und das Grundverständnis von Bildung? Mit dem ehemaligen Präsidenten des Deutschen Bundestages, Wolfgang Thierse, haben wir aus dem politischen Raum einen Vortragenden gewonnen, von dem wir wissen, dass er eine eigene Sprache spricht, sich unabhängig von Funktionsdeutsch und politischer *correctness* auszudrücken versteht. Und damit wir Erwachsenen nicht allein diskutieren, haben wir Schülerinnen und Schüler eingeladen, die uns ihre Eindrücke schildern sollen, die sie in den Diskussionen gewonnen haben.



Prof. Rolf Wernstedt  
Niedersächsischer Kultusminister a.D.  
Moderator des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung

# Neun Punkte

## 1. Der Bildungsbegriff im Wandel

Bildung hat Konjunktur. Das Wort – Rolf Wernstedt weist in seinem Vorwort darauf hin – täuscht darüber hinweg, dass kaum Einigkeit darüber herrscht, was unter Bildung zu verstehen ist. Das hat praktische Folgen. Nicht nur besteht ein eklatanter Widerspruch zwischen öffentlicher Rhetorik und der Höhe der öffentlich getätigten Bildungsausgaben (Klemm, Bildungsausgaben in Deutschland, 2005). Auf die allgemeine Klage über die mangelnde Effizienz des Bildungssystems folgt bildungspolitischer Aktionismus ohne nachhaltige Wirkungen. PISA hat, so der Pädagoge Hartmut von Hentig, Bildungspolitiker dazu verführt, Maßnahmen zu ergreifen, die nach ihrer Vorstellung schnell wirken – bis zur nächsten PISA-Runde.

Dem entgegenzuwirken setzt eine Verständigung über die Ziele des Bildungssystems und seine künftige Gestalt voraus. Die drei Eingangsvorträge widmen sich dieser Frage und beleuchten Bildungsbegriff und -verständnis aus verschiedenen Perspektiven. Die Tagung richtet darüber hinaus in vier Themenblöcken den Blick auf die Verhältnisse des allgemein bildenden Schulsystems und die Bedingungen schulischen Lernens für die junge Generation. „Ein lustloser Lehrer“, so eine der beteiligten Schülerinnen, „kann uns nicht verführen, dann haben auch wir keine Lust zum Unterricht“. Wie lassen sich gute Ansätze bei Lehr- und Lernmethoden bundesweit propagieren, wie lässt sich eine neue Lernkultur schaffen? Es gilt hier föderale Egoismen zu überwinden und sich gemeinsam auf zu erreichende Standards zu verständigen.

Zur Tagung waren Schülerinnen und Schüler aus drei Gymnasien eingeladen. Sie verfolgten die Vorträge namhafter Pädagogen, Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher, nahmen an der Diskussion teil und kommentierten am zweiten Tag die Debatten aus ihrer Sicht. Ihr Fazit zu den vier Themen stellten die Jugendlichen in Thesenform dar, auf die jeweils ein Bildungsexperte antwortete.

## 2. Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis

Was sollte man unter Bildung verstehen? Die Tagung wurde durch zwei ausgewiesene Bildungsexperten eröffnet, die zugleich für zwei unterschiedliche Denktraditionen stehen. Der Pädagoge Professor Hartmut von Hentig, Begründer der Laborschule in Bielefeld, stellt die Behauptung auf, dass der Bildungsbegriff sich gar nicht wandelt, sondern die Definitionen, die wir vornehmen, und unser Umgang mit dem

Bildungsbegriff. Bildung darf dabei, so Hartmut von Hentig, bei aller Orientierung an gesellschaftlichen Notwendigkeiten ihre wichtigste Funktion nicht verlieren: „den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, frei zu machen“.

Zum Zweck der Tagung beschränkt Hartmut von Hentig die Fragestellung darauf, was die Pflichtschule leisten soll: Was meinen wir mit dem ‚Bildung‘ genannten Auftrag? Er unterscheidet drei Bestimmungen von Bildung: die persönliche Bildung, die praktische Bildung und die politische Bildung. Daraus lassen sich, bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit den Konsequenzen von PISA, praktische Schlussfolgerungen ableiten. Von Hentig benennt 10 konkrete Punkte. So sieht er einen begründbaren Einschnitt in der Schulstruktur nach zehnjähriger gemeinsamer Schule. Und die Einführung der Gemeinschaftsschule (im Sinne einer „Verteilung der Lerngelegenheiten auf den ganzen Tag“) dürfte seiner Ansicht nach „die größte Chance der Wandlung der Schule aus einer Belehrungsanstalt zum Zweck der Nachwuchssicherung in eine wirkliche Bildungseinrichtung sein“.

-> Hartmut von Hentig: Was sollte man unter Bildung verstehen? Seite 13

### 3.

#### Schule zwischen Bildungsauftrag und pädagogischem Realismus

Professor Jürgen Baumert, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und Mitglied im PISA-Konsortium, repräsentiert als einer der führenden Wissenschaftler den aktuellen Trend empirischer Erforschung und Analyse von Bildungssystemen, ihrer Effizienz und Wirksamkeit. Für einen breit verstandenen Bildungsprozess kann, so Baumert, nicht allein die Schule zuständig sein. Der Bildungsauftrag der Schule lasse sich auf einen Kanon an Basiskompetenzen zurückführen. Ein Grundzug der modernen Schule sei die reflexive Beschäftigung mit verschiedenen ‚Modi der Weltaneignung‘, für die jeweils bestimmte Fächer im Schulkanon stehen. Hieraus ergibt sich die Frage nach dem Bildungsminimum, das jeder Jugendliche erreichen muss, um gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen zu sein und sein persönliches Leben zu gestalten.

Seine Befunde aus Studien über den Einfluss der Schule korrelieren mit der von Hartmut von Hentig vertretenen Position, derzufolge Unterricht bildet und die Organisation der Schule erzieht. Nichts sei aber falscher als der Glaube, man könne Jugendliche zum Lernen verführen, indem man nur den Unterricht anschaulicher macht. Baumert erläutert den Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstkonzept bei Schülern und legt dar, dass situatives Interesse immer wieder neu erzeugt werden muss.

Folgenreich für die spätere Diskussion des Zusammenhangs von Bildung und Erziehung ist sein Hinweis, dass „der eklatante Mangel an grundlegenden Schulexperimenten das Entwicklungspotenzial für das gesamte Schulsystem und unsere Einsichten in die möglichen Wirkungen der Schule einschränkt“.

-> Jürgen Baumert: Was sollte man unter Bildung verstehen? Seite 18 und Diskussion Seite 22

### 4.

#### Bildungsverständnis – aus politischer Perspektive

Wolfgang Thierse erweitert die Diskussionen über Bildung und moderne Bildungsprozesse um Werte und Werteerziehung. Er geht aktuellen Beobachtungen über gesellschaftlichen Wandel, zunehmende Verunsicherung und Überforderung nach: 15% der Eltern seien mit der Erziehung völlig überfordert (K. Hurrelmann); soziale Ängste führten bei Jugendlichen nicht zu Renitenz und Auflehnung, sondern zu Anpassung und extremer Leistungsorientierung (Shell-Studie). Thierse leitet daraus Folgerungen für die menschliche Sicherheit ab und für die Stärkung und Befähigung des Individuums. Im Zentrum dieses Konzepts steht die Bildung, hier verstanden als ganzheitliche Bildung, die neben beruflich verwertbaren Inhalten auch die Vermittlung von Werten und politische Bildung umfasst: „Werteermittlung, Werteerziehung ist kein konservatives Projekt“.

Wolfgang Thierse plädiert für eine immer neue gesellschaftliche Verständigung darüber, was heute zum Orientierungswissen gehören muss und welche Schlüsselqualifikationen unerlässlich sind, in einer Zeit, da sich menschliches Wissen immer schneller vermehrt. Er betont, dass es besonders darum geht, mit Wissen souverän umgehen zu lernen, soziale und kommunikative Kompetenz zu lernen und dem Verlust an geschichtlichem Gedächtnis entgegenzuwirken. Der Erwerb von Orientierungswissen und Werten ist, so Thierse, Aufgabe von Bildung und Erziehung, aber auch von politischer und kultureller Bildung und musischer Erziehung sowie nicht zuletzt religiös-weltanschaulicher Bildung. Als das Wichtigste erscheint dabei „Lernen zu lernen, weil wir lebenslang lernen müssen, nein: lernen dürfen. Wie wunderbar, wenn man als Kind und als Jugendlicher die Freiheit und Freude der Neugier erfährt und erlernt und lernt, fragen zu lernen“.

-> Wolfgang Thierse: Bildungsverständnis – aus politischer Perspektive Seite 25

### 5.

#### Moderne Bildungsprozesse und Entwicklungsrealität – Wie lernen Kinder und Jugendliche heute?

Im Elternhaus, in der Schule und in der Freizeit haben sich die Formen des kindlichen und jugendlichen Lernens verändert. Als symptomatisch dafür gilt die Tatsache, dass die Heranwachsenden heute einen nahezu ungehinderten Zugang zu Informationen haben. Die mediale Welt fasziniert die Kinder mehr als jede andere Art des Weltzugangs und Gleichaltrige üben oft einen größeren Einfluss aus als Eltern und Schule. Was, fragten sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, muss man als Erwachsener heute wissen, um Kinder und Jugendliche zu verstehen, und wie lernen sie die Welt zu verstehen?

Prof. Christoph Wulf plädiert für einen erweiterten Lernbegriff. Lernen findet in den großen Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Peer-Kultur und Medien statt. Wulf zeigt am Beispiel von Ritualen in Bildung und Erziehung, wie wichtig „über das ‚Wissen lernen‘ hinausgehende Formen des Lernens sind“. Prof. Wilfried Breyvogel skizziert aktuelle Veränderungen in Schule und Unterricht, die mit verstärktem Leistungsdruck, nicht mit einem Mehr an Bildungsqualität einhergehen. Ohne Freude am Lernen, ohne Neugier, fehle dann auch die entscheidende Triebfeder im ökonomischen Wettbewerb. Breyvogel fordert

eine „Individualisierung des Lernens“, die auch die Kreativitätspotenziale der Jugendkultur aufgreift.

Die Schüler und Schülerinnen des HIGHSEA-Projektes am Alfred-Wegener-Institut in Bremerhaven ([www.awi.de](http://www.awi.de)) und des Ev. Gymnasiums ‚Zum Grauen Kloster‘ in Berlin ([www.graues-kloster.de](http://www.graues-kloster.de)) halten dagegen die Veränderung der Lernbedingungen durch neue Medien für zentral. Die Schule trage kaum etwas zum kritischen Umgang mit dem Internet bei. „Wir lernen zwar, wie wir recherchieren, aber nicht, wie man das gründlich tut. Wir lernen auch nicht, wie wir uns komplexere Zusammenhänge selbst im Internet erschließen können.“

-> Beiträge von Christoph Wulf und Wilfried Breyvogel Seite 33

-> Diskussion und Thesen der Schüler und Schülerinnen Seite 46

## 6.

### Keine Bildung ohne Erziehung!?

Dass gelingende Bildung nicht ohne Selbstdisziplin möglich ist und Disziplin kein Wert an sich sein kann, mag allgemein Zustimmung finden. Kontroversen sind immer dann zu erwarten, wenn auf die notorische Klage über den Mangel an Disziplin probate Maßnahmen empfohlen werden. Es gibt eine veritable Mehrheit, die glaubt, ohne Disziplin und Strenge, losgelöst von den Bedingungen, Umständen und Inhalten, könne es weder Erziehung noch Lernen geben. In gewisser Weise müsse Zwang ausgeübt werden. Ist das richtig analysiert oder nur ein Vorurteil derer, die mit Kindern und Jugendlichen nicht umgehen können?

Prof. Dr. Michael Winkler skizziert die Komplexität der Erziehung in modernen Gesellschaften aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, während Jens Stiller, Journalist und Lehrer, seine praktischen Erfahrungen in vier Thesen zusammenfasst. Beide warnen vor pauschalen Katastrophenszenarien und halten fest, dass die meisten Eltern ihre Erziehungsaufgabe gut erfüllen wollen. Winkler weist jedoch auf die Grenzen von Erziehung hin, wenn sie versucht, „Probleme zu bearbeiten, welche in dieser Gesellschaft selbst entstehen“. Klar sei, dass die Wirkung von Erziehung sich immer länger hinziehe und die Aufgabe von Erziehung darin liege, gemeinsam mit den Kindern eine Welt zu erschließen: „Erziehung ist nicht ein Handeln des Erwachsenen auf das Kind, sondern bildet sozusagen ein Dreierverhältnis“. Dazu sind stabile Strukturen nötig – für beide. Jens Stiller fordert verbindliche Verpflichtungen zwischen Eltern und Schule und plädiert dafür, an der Schule Anreize und Angebote zu schaffen. Denn, so Stiller, „[w]er sich langweilt, wird des Lernens überdrüssig. Wer nicht weiß, wofür er lernt, weil er unsicher ist, ob er das Wissen je in Job oder Ausbildung brauchen kann, schaltet ab.“

Dies erfordert auch für Lehrer ein neues Rollenbild. Die Schüler formulieren in ihrem Beitrag klare Anforderungen an die Lehrer und das Lehrumfeld: „Wir wollen einen Lehrer, der uns feste Strukturen vorgibt und trotzdem noch auf den Schüler einzugehen weiß; der dem Schüler mit dem selben Respekt begegnet, den er selber von den Schülern erwartet“.

-> Beiträge von Michael Winkler und Jens Stiller Seite 51

-> Diskussion und Thesen der Schüler und Schülerinnen Seite 73

## 7.

### Verführung zu Bildung und Kultur – Information, Genuss, Verstehen

Der Begriff der Verführung kommt in traditionellen Bildungsdiskursen nicht vor. Vielleicht ist das falsch. Denn das, was Menschen Freude macht, sollte, sofern es nicht schädlich für sie und andere ist, durchaus verführerisch dargeboten werden. Man kann auch von Inszenierung reden. Und welches Gebiet ist dafür besser geeignet als die Kultur in ihren unterschiedlichen Formen? Der Kultur liegen Bildungsgüter zugrunde und sie ist auch selbst eines. Erfolgreiches Leben hat nicht nur mit Berufsfähigkeit zu tun, sondern mit kultureller Kompetenz, Erlebnis- und Genussfähigkeit, die sich der kulturellen Formen bedienen kann. Motivation und Glücksstreben gehören zusammen.

Dr. Klaus-Jürgen Scherer, Geschäftsführer des Kulturforums, nennt zwei völlig gegensätzliche Beispiele der Verführung, eine, die über das Internet in Scheinwelten abtauchen lässt, eine andere, die über ein Kunsterlebnis zur Information und zum Verstehen und letztlich zur politischen Meinungsbildung beiträgt. Scherer teilt die Auffassung Prof. Dr. Martin Roths, dass Kinder und Jugendliche möglichst früh an Kultur herangeführt werden müssen, um Hemmschwellen und Berührungsängste zu vermeiden. Obwohl Kunst und Kultur insgesamt mehr nachgefragt werden, bedeute das nicht, dass die Lust an der Wissensaneignung steige, man müsse früh auf Jugendliche zugehen – und dazu gehöre auch die Inszenierung im Internet. Roth plädiert für Verführung durch und hin zur Kultur, mit Hilfe einer realitätsnahen Vermittlung: „Ich plädiere für das Einlassen auf das Original, das Erklären des Originals und so wenig wie möglich Verpackung um dieses Authentische herum.“ Er gibt praktische Empfehlungen, wie sich Schule dem öffnen könnte und betont, dass dazu auch „begeisterungsfähige Verführer“ gehören.

Die Schülerinnen und Schüler warnen in ihrem Kommentar vor einfachen Lösungen: „Es ist nicht nur mit dem Einsatz von neuen Medien getan oder mit dem Besuch von Museen... Die Frage ist, wie man zum Beispiel trockenen Geschichtsstoff verführerisch darstellen kann.“

-> Beiträge von Klaus-Jürgen Scherer und Martin Roth Seite 79

-> Diskussion und Thesen der Schüler und Schülerinnen Seite 91

## 8.

### Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft – Der Einfluss von peer groups

Kein Mensch kann ohne ein Mindestmaß an Anerkennung leben. Das gilt für Kinder und Jugendliche noch mehr als für Erwachsene. Denn unsere Gesellschaft ist von Anfang an auf Konkurrenz und Anerkennung aufgebaut. Geht man mit den Unterlegenen nicht menschlich um, kann dies zu dauernder Ausgrenzung oder Aggression führen. Anstrengung und Belohnung liegen dicht beieinander. Das entspricht dem tiefen Gerechtigkeitsempfinden jeder Jugend. Dies durch Beispiel und Vorbild zu stärken, muss geübt werden. Eine besondere Rolle spielen dabei die peer groups. Echtes Engagement zeigt sich, wenn sich peer groups eigenen Aufgaben stellen. Unter diesen pädagogischen Prämissen wurde diskutiert, wie sich der Kampf um Anerkennung

unter Jugendlichen selbst vollzieht. Welche Konsequenzen haben die Forderungen, diesen Kampf um Anerkennung in der Schule nicht der nackten Konkurrenzlogik zu überlassen? Welche Formen des Lernens, welche Inhalte und welches Bildungsverständnis können dieser Logik erfolgreich entgegen gesetzt werden?

Die aktuelle Renaissance von Ritualen, so Prof. Meike Sophia Baader, entsteht vor dem Hintergrund von Überforderung und Fremdheit im alltäglichen Leben. Die Suche nach mehr Struktur im Alltag führt zu Rufen nach mehr Erziehung, wie u.a. in der Rezeption von Buebs ‚Lob der Disziplin‘ zu beobachten ist. Baader weist darauf hin, dass für Kinder und Jugendliche, insbesondere mit Migrationshintergrund Anerkennungsprozesse jenseits der Notengebung zentral sind. Sie stellt fest, dass Jugendlichen nicht genug zugetraut wird und Gruppenprozesse selten als Lernprozesse gesehen werden: „Schule und Bildungsinstitutionen machen sich den Umstand, dass Kinder und Jugendliche voneinander lernen, immer noch zu wenig zu nutze.“ Auch Hannelore Weimar, Schulleiterin der Werner-Stephan-Schule, betont die Notwendigkeit, dass jede/r Schüler/in als „wertvolle Persönlichkeit“ ernstgenommen wird. Dazu gehören individuelle Rückmeldungen und die Stärkung von Eigenverantwortung – auch an der Schule bestehen dafür Möglichkeiten über Schülervertretung und Schülerfirmen.

Eine Kultur der Anerkennung hilft auch nach Ansicht der Schülerinnen, hier u.a. der Georg-Büchner-Oberschule in Berlin ([www.gbo-berlin.de](http://www.gbo-berlin.de)), beim Lernen und schafft dauerhafte Motivation. Praktisch bleibt jedoch die Zensur die dominante Form der Anerkennung. Sie bezweifeln trotz des Wunsches nach flexibler individueller Beurteilung, dass die Abschaffung der Noten mehr Gerechtigkeit und Transparenz bringen würde. Positiv wird über Erfahrungen aus dem Ausland berichtet, wo die Formen informeller Anerkennung und die Würdigung unterschiedlichster Verdienste viel differenzierter ist.

-> Beiträge von Meike Sophia Baader und Hannelore Weimar Seite 95

-> Diskussion und Thesen der Schüler und Schülerinnen Seite 105

## 9.

### Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln

Das provokative Wort von der „Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln“ hat, so Rolf Wernstedt in seinem Resümee, eine Reihe von Fantasien angeregt. Die Schlussdebatte wurde von drei Kernproblemen des deutschen Schulsystems bestimmt:

- Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung,
- Selektivität des Schulsystems und
- den Umgang mit Disziplin, Normen und Regeln

Hier werden noch einmal Thesen aus den Vorträgen den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen gegenübergestellt. Auch diese offene Debatte im Plenum meistern die Jugendlichen bravourös. Die Jugendlichen, üblicherweise Gegenstand wissenschaftlicher Expertisen und von bildungspolitischen Entscheidungen betroffen, haben sich mit ihren präzisen Beobachtungen und dezidierten Positionen als kompetente Diskussionspartner erwiesen, die die Bildungspolitik nicht ungestraft ignorieren darf, wenn sie bei den jungen Wählern auf Dauer Anklang finden will.

-> Diskussion und Thesen der Schüler und Schülerinnen Seite 111

# Was sollte man unter Bildung verstehen?

## Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis

### Prof. Dr. Hartmut von Hentig

Pädagoge und Publizist, Begründer der Laborschule Bielefeld

Als Rolf Wernstedt mich im Februar fragte, ob ich bereit sei, auf dieser Tagung neben Jürgen Baumert ein „Impulsreferat“ zu halten, lautete das Thema (noch) „Bildung ist mehr als PISA“ – und ich sagte zu. Ich wusste, Jürgen Baumert und ich würden beide herzlich zustimmen und dann jeder von seinem Metier und Standort aus sagen, worin sie „mehr“ sei – er als Erziehungswissenschaftler, ich als Pädagoge.

„Was sollte man unter Bildung verstehen?“ – das Thema, das uns das gedruckte Programm vorschreibt – verändert und erschwert die Aufgabe für uns beide; beide sind gezwungen, systematisch und historisch zugleich zu argumentieren; beide müssen sich zu einer Setzung verhalten, nämlich dass der Bildungsbegriff sich wandle, wie der Titel der Konferenz unterstellt; beiden bleibt so etwas wie eine Zeitanalyse nicht erspart.

Ich verdeutliche den Anspruch, der in unserem Auftrag steckt, indem ich ihn spielerisch unterlaufe. Ich könnte, als Erster redend, behaupten, der Bildungsbegriff wandle sich gar nicht. Gut kantisch setzt der Begriff dem Erkennen seinen Gegenstand. Die Grundfunktion des Begriffes ist, die Identität des Bezeichneten zu sichern. Mit anderen Worten: Bildung bleibt Bildung – sofern es um den Begriff geht.

Was sich ändert, sind die Definitionen, die wir vornehmen. Definitionen aber schaffen den Inhalt nicht, den wir denken sollen, sie grenzen ihn ein oder von anderem ab („fines“). Kommt etwas Neues auf – ein konkurrierender Einflussfaktor oder eine unsere Bildungsvorstellungen verstörende Entwicklung, zum Beispiel die explosive Vermehrung verfügbaren Wissens –, können wir genötigt sein, eine bisher gute Definition zu verändern. Was wir da verändern, ist nicht das mit dem Begriff Gegebene, sondern unser Umgang mit ihm: die Formen und Gegenstände, durch die wir darüber zu verfügen hoffen. Der „Untertitel“ des Konferenzthemas (er spricht von Verfahrensweisen) bezeugt das beispielhaft – und erinnert uns zugleich an die Zweideutigkeit des *Wortes* Bildung, die dem *Begriff* Bildung möglicherweise gar nicht anhaftet.

Das Wort kann sowohl einen Vorgang wie ein Ergebnis bezeichnen – das haben viele deutsche Verbalnomina gemeinsam. Es könnte sehr wohl sein, dass im Begriff Bildung die Unterscheidung nicht nur überflüssig, sondern falsch ist. Ich bin sogar überzeugt davon. Diese Überzeugung habe ich bei Sokrates und Platon gewonnen

und sie als Lehrer auszutragen versucht – und das vor allem hat mich zum Schulreformer gemacht.

Der Bildungs-Begriff steht für die Ausstattung des Menschen mit formalen geistigen und sittlichen Fähigkeiten; Bildung ist ein – diesem Begriff zufolge – nicht abschließbarer Vorgang; und sie ist keinen Zwecken außer sich selbst unterworfen. Der Gebildete ist der sich Bildende – ein Mensch (ich zitiere Humboldt), der seine „Kraft an einer möglichst geringen Anzahl von Gegenständen an (möglichst) allen Seiten“ übt und so „unabhängig von äußeren Umständen“ seine ganze Person formt.<sup>1</sup> Bildung ist die deutsche Übersetzung von *formatio*.

Es liegt auf der Hand, dass das Schulwesen – das heutige öffentliche wie das ihm vorausgehende private – diesen Auftrag, wenn es ihn denn überhaupt im Sinne hatte, ergänzen musste, ja, unsere Bildungseinrichtungen werden zur Erfüllung ganz anderer Aufgaben gewählt. Aber sie sind an dem Wort „Bildung“ hängen geblieben.

Alles was die Schule treibt, heißt nun Bildung. Das enthebt die Schule der Notwendigkeit, die über die Aneignung des Gegenstands hinausreichenden Wirkungen jeweils auszuweisen.

Vor allem aber verliert eine vornehmlich an gesellschaftlichen Notwendigkeiten ausgerichtete „Bildung“ ihre wichtigste Funktion: den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, frei zu machen. Die lateinische Grammatik, die euklidische Mathematik, die Dichtung, das Theaterspiel, *science* als Verfahren der objektivierenden Beobachtung und empirischen Forschung, die Wahrnehmung von Geschicklichkeit, die Übung und Schärfung unserer sinnlichen Wahrnehmung, die Befreundung mit unserem Körper – sie alle können die formalen Fähigkeiten fördern, mit deren Hilfe wir uns in der Welt behaupten, ihr unsere Urteile und Wünsche auftragen. *As it is* stehen sie unterscheidbar in einer Reihe mit Informatik, Arbeitslehre, Sexualkunde, Chemie und Physik, Deutsch und Englisch – lauter für das Fortkommen des Einzelnen wie für das Funktionieren der Gesellschaft wichtigen, mitunter lebensentscheidenden Lerngegenständen, die aber den im Bildungs-Begriff enthaltenen Auftrag nicht von sich aus, nicht ohne Weiteres erfüllen. Dieses „Weiteres“ ringt man ihnen wohl nur ab, wenn man sich den Sinn von Bildung, nämlich „ihrem Begriffe nach“, bewahrt hat.

In der Verfassung des Freistaates Bayern werden die folgenden „Ziele der Bildung“ genannt: „zu Vermitteln“ seien

*Erstens:* Können und Wissen, Herzens- und Charakterbildung;

*Zweitens:* Ehrfurcht vor Gott, (...) Aufgeschlossenheit für das Wahre, Gute und Schöne;

*Drittens:* der Geist der Demokratie, die Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk;

*Viertens:* „Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.“

Auch das Schulgesetz Bayerns macht keinen Unterschied zwischen formaler Bildung und der Förderung von „Lebenstüchtigkeit“. Daher das Sammelsurium, in dem weder der strenge Bildungs-Begriff noch sein unterstellter Wandel irgendeine Rolle spielt. Man darf ihn vergessen.

Sokrates war durchaus bereit, die Nützlichkeit von Astronomie und Geologie und natürlich auch von Sprachfertigkeit (Rhetorik) anzuerkennen (Apologie 19b-c); aber dass sie uns anleiten können, richtig zu leben und richtig zu denken, das hat er methodisch bezweifelt.

<sup>1</sup> Wilhelm von Humboldt: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Berlin 1964 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt), Band IV, S. 261.

Eine sorgsame Abgrenzung im Begriff erlaubt die sachgerechte Vereinigung der mit beidem verbundenen Bedürfnisse: nach (nun in umgekehrter Folge) Überleben einerseits *und* Wissen andererseits; man kann auch sagen: nach einer erträglichen, gar erfolgreichen *und* einer von mir gewollten und begründbaren Existenz.

Das sind die Probleme eines sehr alten Mannes, eines Intellektuellen, eines Bürgers der Upper Class, der hiermit das „Spiel“ abbricht.

Auf dieser Konferenz geht es nicht um den Bildungsbegriff, sondern um die Frage: Was meinen wir mit dem „Bildung“ genannten Auftrag? Nützlich war das Spiel, sofern es uns die Erwartung genommen hat: Über den Bildungsbegriff lasse sich auf einer Veranstaltung wie dieser entscheiden; X könne als Sieger über Y aus dem Wettgesang hervorgehen; durch neueste Befunde ließen sich Urbefunde aufheben.

Für den Zweck der Verständigung heute und morgen, beschließe ich für mich mit „Bildung“ das zu bezeichnen, was die öffentliche Pflichtschule leisten soll.

Wenn man das „Sammelsurium“, von dem ich eben gesprochen habe, etwas ordnet, kommt etwas durchaus Vernünftiges heraus. Keines der 15 Fächer, die man an meinem alten Gymnasium absolvierte, scheint mir untauglich und entbehrlich zu sein. Falsch war (und ist), dass man sie in der Tat meist nur „absolviert“ – Lehrer wie Schüler. Ausreichend sind sie vermutlich nicht.

Meine Ordnung sieht so aus (ich habe sie stets vertreten und zitiere darum ungeeignet einen eigenen früheren Text<sup>2</sup>):

Bildung hat drei Bestimmungen.

Sie ist *erstens* das, was „der sich bildende Mensch“ aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz. Diesem Streben folgt er auch unabhängig von der Gesellschaft. Das ist die *persönliche Bildung*, die freilich stark von der Kultur bestimmt wird, in der einer aufgewachsen ist, die aber auch ohne sie Geltung hat.

Bildung ist *zweitens* das, was dem Menschen ermöglicht, in seiner geschichtlichen Lage zurechtzukommen: das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihm helfen, sich in der Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft sowohl zu überleben wie nützlich zu sein. Das ist die *praktische Bildung*. („Technai“ hätten die Griechen dazu gesagt.)

Bildung ist *drittens* das, was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen. Sie richtet den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, die Kenntnis und die Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit und die Achtung für Ordnungen und Anstand. Sie ist für die *dikaïosyne*, die richtige Balance, in der Gesellschaft zuständig. Sie hält zur Prüfung der Ziele, der Mittel und beider Verhältnis zueinander an. Sie befähigt zur Entscheidung angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit. Das ist die *politische Bildung*; um ihretwillen muss es die öffentliche Pflichtschule geben; den anderen Aufgaben könnte anders genügt werden.

Alle drei Bildungsaufgaben haben wir der Schule übertragen. Keine darf der anderen geopfert werden. Der Schule freilich fällt es nicht leicht, sie in Einklang und Gleichgewicht zu halten. Ja, es gibt mit gutem Grund mal ein Übergewicht der

<sup>2</sup> Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken, Weinheim 2003 (Beltz), S. V 26ff.

einen, mal der anderen Aufgabe. Dann müssen die Verantwortlichen korrigierend eingreifen. Dass dies in vernünftiger Weise geschieht, dafür sollen Untersuchungen sorgen.

PISA untersucht, in welchem Maße an heutigen Schulen bestimmte formale Kompetenzen erworben werden, die für alle drei Bildungsaufgaben wichtig, ja unentbehrlich sind – in unserer Zeit. Aber sie sind es für die unterschiedlichen Bildungsaufgaben in unterschiedlichem Maß. Die durch PISA getesteten „literacies“ sind aufgrund ihres instrumentellen Charakters heute die eigentliche Erfüllung der „praktischen Bildung“. Wissenschaft und Technik, Herstellung und Handel, Verwaltung, Verkehr, Vermittlung von Information sind so komplex, ja sie expandieren und wandeln sich so schnell, dass man die nötigen materiellen Kenntnisse ständig „neu“ erwerben muss, wozu man sich dann der drei formalen Schlüssel – der drei „Sprachen“ – bedient.

Was wir abkürzend PISA nennen, zeichnet sich durch drei Merkmale besonders aus:

- 1) die teils durch das Untersuchungsdesign erzwungene, teils aus Einsicht in den gesellschaftlichen Bedarf gewollte Abkehr von Wissensstoff hin zu Kompetenzen, also zu formaler Bildung;
- 2) die Prüfung der Leistung unserer Bildungseinrichtungen, also dessen, was man überflüssigerweise *output* nennt und ebenso gut „Ergebnis“ nennen könnte;
- 3) eine schon zur Absicherung der Befunde notwendige Prüfung eines bestimmten außerschulischen *inputs*, nämlich des Einflusses des Elternhauses, also die Aufdeckung der so genannten „sozialen Koppelung“ der Bildung, der Bildungswege, der Bildungschancen.

Das kluge und wohlmeinende Unternehmen PISA hat Folgen, die niemand wollen kann. Die ernstesten Einwände sind:

- 1) die drei Kompetenzen, also die „literacy“ in „sinnentnehmendem Lesen“, in „Mathematik“ und in „Naturwissenschaften“ drängen alle anderen Aufgaben und Leistungen der Schule an den Rand der Aufmerksamkeit;
- 2) das *learning for the test* tritt an die Stelle anderer Bildungsanstrengung und zwar in einem Maß, das einer gründlichen, umfassenden Untersuchung durch die OECD oder das MPI für Bildungsforschung wert wäre; es erstickt die natürliche und kulturelle Lehr- und Lernbereitschaft bei Lehrern und Schülern, ja versetzt die Elternschaft in kollektive Karrierepanik; die „Risikogruppe“ wird noch mehr entfremdet.
- 3) PISA hat die Bildungspolitiker verführt, das Migrantensprachunfähigkeits-Schulverweigerungs-Gewaltbereitschafts-Begabungsverwundungs-etc.-Syndrom mit Maßnahmen zu beantworten, die nach ihrer Vorstellung schnell wirken – bis zur nächsten PISA-Runde und zur nächsten Wahl.

So wird das nicht gehen, und alle in diesem Raum wissen das.

Alle werden freilich – und mit Recht – zurückfragen: Wie sonst?

Förderlich könnten die folgenden Stichworte sein:

- 1) Die drei vorhin genannten Bildungsaufgaben sollten in der Schultheorie, in den Lehrplänen, in der Lehrerbildung deutlich ausgewiesen werden. (Also kein Sammelsurium!)
- 2) Jedes Schulfach – wir haben so etwas nun einmal! – sollte angeben, welcher

der Aufgaben es auf welcher Alters- oder Schulstufe mit welchen Verfahren und Mitteln dient.

3) Eine Didaktik der *allgemeinen* und also formalen Bildung könnte ihrerseits zu einem gehörigen Ausgleich zwischen den Bildungsabsichten der heutigen Schularten führen.

4) Es muss ein (nicht ganz so erheblicher) Ausgleich zwischen den Schulstufen gesucht werden – nicht mehr nur unten „Handwerk“, nicht nur oben „philosophieren“. Hierbei wäre das Modell des Spiralcurriculums hilfreich, das in unserem Land noch immer eine Geisterexistenz führt.

5) Eine Verwandlung von *pensum* in *opportunitates* wird sich vor allem dort ergeben, wo man meinem Vorschlag zur Entschulung der Mittelstufe folgt.

6) Die Einführung der Ganztagschule – ach, hieße dieses Gebilde doch anders, zum Beispiel „Verteilung der Lerngelegenheiten auf den ganzen Tag“! – dürfte die größte Chance der Wandlung der Schule aus einer Belehrungsanstalt zum Zweck der Nachwuchssicherung in eine wirkliche Bildungseinrichtung sein.

7) In den nächsten Jahren wird man die Verteilung der pädagogischen Aufgaben insgesamt neu bedenken müssen.

8) Dies betrifft vor allem die neuen Medien. Keine meiner drei Bildungsaufgaben ist medienfeindlich. Umgekehrt sind die Medien in mancher Hinsicht bildungsstörend; sie erschweren die Besinnung.

9) Einen in den Bildungsgegenständen und -verfahren begründbaren Einschnitt sehe ich nach zehnjähriger gemeinsamer Schule. Mit 16 ist man erwachsen oder wird es, wenn man konsequent wie ein Erwachsener behandelt wird.

10) Es ist höchst nachteilig, dass wir in Deutschland kein College haben. Eine 1968 für den Deutschen Bildungsrat entworfene „Neue Tertiärstufe“<sup>3</sup> würde unter anderem die Berufsschule und die Fachschulen einbezogen haben. Gäbe es diese Tertiärstufe, dürfte das dazu beitragen, den empfindlichen Fachkräftemangel zu beheben.

Noch einmal: „Bildung“ ist kein Gegenwort zu Welt, Wirklichkeit, Lebenskampf. Bildung ist nicht Elfenbeinturm, nicht Bücherwissen, nicht Besinnungsaufsatz. Aber es liegt eine Zumutung der Fremdheit in der Bildungsidee. Diese Fremdheit hat Humboldt „Welt“ genannt. Er hat sie als das definiert, „was wir nicht sind“, und darum sowohl erkennen müssen als auch erkennen können. Sie ist das, was uns gegenüber unseren Mittelaggregaten, unseren Gewohnheiten, unserer Gefühlsabhängigkeit frei, zum „Herren“ macht.

<sup>3</sup> Hartmut von Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung/Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968 (bevorzugt die erweiterte 2. Auflage 1969) (Ernst Klett Verlag), S. 175 ff.

# Schule zwischen Bildungsauftrag und pädagogischem Realismus<sup>4</sup>

## Prof. Dr. Jürgen Baumert

Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

Ohne die Differenzen in ihren grundlegenden Orientierungen zu verschweigen, sieht Jürgen Baumert in einem pragmatischen Bildungsverständnis eine wichtige Übereinstimmung mit der Auffassung von Hentigs. Als Konsens könne man unterstellen, dass der Terminus „Bildung“ einen nicht abschließbaren Selbstformungsprozess bezeichne, der allerdings nicht kontextfrei erfolge, sondern immer in der Auseinandersetzung mit Kultur, mit dem beruflichen Leben, in Auseinandersetzung mit den Bedingungen des privaten Lebens und mit den Angelegenheiten des politischen Gemeinwesens, mit der *res publica*. In dieser Abstraktionslage lässt sich die von Jürgen Baumert vorgestellte Konzeption auf die von Hartmut von Hentig skizzierten drei Dimensionen des Bildungsbegriffs beziehen, der die *persönliche*, die *praktische* und die *politische* Seite der Bildung unterscheidet.

Jürgen Baumert geht davon aus, dass ein in dieser Breite verstandener Bildungsprozess nicht allein Sache der Schule ist und dass die Schule für dessen Gelingen nicht verantwortlich zu machen ist. Allen berechtigten Kritiken zum Trotz, so Baumert, ist dennoch die Geschichte der Schule als Institution der Moderne eine Erfolgsgeschichte. Das werde deutlich, wenn man bedenke, welche spezifischen Leistungen die Schule jenseits nationaler und kultureller Differenzen für die Gesellschaft erbringe. Fasse man den Bildungsauftrag in den Begriffen kognitiver Basiskompetenzen und unverzichtbarer Mindeststandards, so lässt sich in Anlehnung an eine Formulierung von Heinz-Elmar Tenorth allgemeine Bildung bestimmen als die „*Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation durch die Garantie des Bildungsminimums und die Kultivierung der Lernfähigkeit.*“

Als diese universellen Prämissen gelten in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion jene Basiskompetenzen, von denen die muttersprachliche Kompetenz, die mathematische Modellierungskompetenz und die Fremdsprachenkompetenz Gegenstand der internationalen Vergleichsstudien sind. Hinzu komme die Kompetenz zur Beherrschung informationstechnischer Verfahren zur Wissenser-schließung und die Kompetenz zur Selbstregulation des Wissenserwerbs. Mit dieser kompetenztheoretischen Konzeption werde ausdifferenziert, was man in der klassischen Bildungstheorie als *formale Bildung* verstanden hat, wodurch sie nun für empirische Forschung zugänglich sei. Im Konzept der Basiskompetenzen liege jedoch auch begründet, dass diese nur begrenzt direkt lehrbar seien, sondern sich in einem längeren Prozess im Zusammenspiel der Fächer entwickeln müssten.

Die Frage, was die Schule leisten könne, führt Jürgen Baumert auf die Funktion des Kanons als einen historisch variablen und dennoch relativ überdauernden Bestand an Inhalten zurück, die als Medium der schulischen Bildung unverzichtbar seien. Dieser Kanon werde aber nicht einfach normativ gesetzt oder dekretiert, sondern von der Schule selbst erzeugt und erst im Nachhinein durch institutionalisierte Lehrplanarbeit kodifiziert. Eine empirisch-analytische Frage laute also nicht, was die Kinder lernen sollen, sondern wie das Schulwissen weltweit strukturiert ist. Ein

Vergleich der Schulsysteme zeige, dass es einen in seiner inhaltlichen Grundstruktur universellen Kanon gebe. Charakteristischer Grundzug des in der modernen Schule institutionalisierten „Kerncurriculums“ sei sein reflexiver Charakter. Die Stärke der Schule bestehe geradezu in einer reflexiven Haltung gegenüber den Gegenständen, die die Schule selbst erzeuge und fortschreibe, weniger in einer handelnden. Während die Grundschüler im handelnden Umgang mit den Dingen abgeholt werden, begegnet ihnen in der Oberstufe sogar der Sportunterricht im Leistungskurs als eine intellektuelle Beschäftigung, bei der es um Reflexion von Expressivität geht, erläutert Baumert. In der Schule gehe es um die reflexive Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung und der Weltaneignung, die in der Zahl begrenzt seien. Diese bildungstheoretische Behauptung habe auch in ihrer analytischen Interpretation einige Plausibilität. Offenbar sind diese Horizonte in ihrer spezifischen Rationalität nicht wechselweise austauschbar, woraus sich erkläre, dass sie universell in allen modernen Schulsystemen zu finden sind.

Jürgen Baumert skizziert folgende Modi der Weltaneignung:

*Erstens:* den Modus der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, also den die Moderne charakterisierenden technischen Durchgriff auf Realität, die Gestaltung der sozialen und natürlichen Umwelt. Hierfür stehen Mathematik und Naturwissenschaften prototypisch im Schulkanon.

*Zweitens:* die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung. Hierfür stehen Sprache und Literatur, aber auch Musik, Malerei, Bildende Kunst sowie die physische Expression im Sportunterricht.

*Drittens:* die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, d.h. die Verständigung darüber, was gutes Leben ist, wie wir zusammen leben wollen. Dafür stehen die Fächer Geschichte, Ökonomie, Politik, Gesellschaft und Recht als Momente jedes modernen Curriculums.

*Viertens:* Probleme konstitutiver Rationalität in Gestalt von Religion und Philosophie. Hier geht es um den reflexiven Umgang mit der Frage nach den letzten Gründen, der Frage nach dem Ultimativen und nach dem Sinn des Lebens. Strittig und deshalb brisant sei hier, inwieweit die Beschäftigung mit diesen Fragen an die verbindliche Dogmatik eines religiösen Bekenntnisses gebunden sein soll.

Unverkennbar, so Baumert, sind diese unterschiedlichen Horizonte der Weltdeutung an die Beherrschung der Verkehrssprache auf einem elaborierten Niveau gebunden. Folglich seien nichtliterare Personen systematisch von der Selbstbildung in Auseinandersetzung mit den kulturellen Angeboten der Schule ausgeschlossen oder in ihr begrenzt. Das Gleiche gelte für die mathematische Modellierungskompetenz. Dabei gehe es nicht um bürgerliches Rechnen, sondern um jene Fähigkeiten, auf die man unwissentlich täglich zurückgreift, wenn man beim Lesen der Zeitung eine hier abgebildete exponentielle Wachstumskurve sofort versteht. Es gehe um Übersetzungsleistungen von Alltagssituationen in formale Modelle und die Rückübersetzung von formalen Modellen in Alltagssituationen. Das, so Baumert, ist der Kern einer modernen mathematischen Grundbildung und unverzichtbar auch als Voraussetzung für das Verständnis der modernen Gesellschaft, die ohne mathematische Modellierungskompetenz in ihren komplexen Interdependenzen unbegreiflich bleibt.

Die bildungspolitisch und schulpädagogisch relevante Konsequenz dieses modernen Bildungsverständnisses sei die Frage nach dem Bildungsminimum, das jeder Jugendliche erreichen muss, um den gesellschaftlichen Anforderungen ebenso gewachsen zu sein wie zur Selbstregulation seines persönlichen Lebens, und in welchem Maße Differenzen in den individuellen Entwicklungen toleriert werden können.

<sup>4</sup> Auf Basis der Mitschrift überarbeiteter Text.

Die Ergebnisse der vergleichenden Leistungsstudien belegen die differentiellen Effekte schulischen Lernens. So erklärt Jürgen Baumert, dass der Einfluss der Schule auf die kognitiven Leistungen erheblich ist, denn ungefähr 30 Prozent der Unterschiede in der Leistungsentwicklung lassen sich auf Effekte der Klassen, der Einzelschulen und der Schulform zurückführen (30 Prozent Varianzaufklärung). Im Gegensatz dazu belegen die Untersuchungsergebnisse nur einen sehr geringen Einfluss der Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden. Die schulischen Faktoren klären die Varianz in den Veränderungen selbstbezogener Kognitionen und Einstellungen nur zu etwa 8 Prozent auf. Diesen Befund des geringen erzieherischen Einflusses der Schule führt Baumert auf die organisatorische und strukturelle Gleichförmigkeit des deutschen Schulsystems zurück. Die Befunde korrespondieren mit der von Hartmut von Hentig vertretenen schultheoretischen Position, der zufolge der Unterricht in dem oben bestimmten pragmatischen Sinne bildet und die Organisation der Schule erzieht. Folgenreich für die Diskussion des Zusammenhangs von Bildung und Erziehung ist Baumerts Hinweis, dass der eklatante Mangel an grundlegenden Schulexperimenten das Entwicklungspotenzial für das gesamte Schulsystem und unsere Einsichten in die möglichen Wirkungen der Schule einschränke, denn Entwicklungsprozesse erwachsen aus der Variabilität des Systems und neue Erkenntnisse gewinnt man nur aus dem Vergleich von Alternativen. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden und die Laborschule in Bielefeld seien Ausnahmen, denen eine breite Nachahmung zu wünschen wäre. Insbesondere Untersuchungen an der Laborschule belegten die erzieherischen Potenzen einer Schulverfassung, die die Idee der Schule als Polis umsetze und wo die Verantwortung der Schüler nicht nur dirigiert, sondern delegiert werde.

Baumert hält ein eindringliches Plädoyer für das Konzept der „Verführung zum Lernen“, indem er entwicklungspsychologische Befunde zur Dynamik der Lern- und Leistungsmotivation im Jugendalter referiert und ihre Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts darstellt. Als Erklärung für den bekannten und oft beklagten Motivationsschwund mit wachsendem Schulalter werden konkurrierende Hypothesen diskutiert, die unterschiedliche Plausibilität und empirische Absicherung für sich geltend machen können. Zur Erklärung dieses Phänomens seien weder der uninteressante und langweilige Unterricht noch die konkurrierenden Freizeitinteressen und die Prävalenz nichtschulischer Entwicklungsaufgaben (Partnerschaften und Ablösung von der Familie) oder der Widerspruch zwischen dem wachsenden Autonomiebestreben der Jugendlichen und einer rigiden Schulumwelt hinreichend.

Nichts sei falscher als der Glaube, man könne die Jugendlichen zum Lernen verführen, indem man nur den Unterricht anschaulicher mache und die Kinder und Jugendlichen nur in ihrer Alltagserfahrung abhole. Solche Bemühungen könnten nicht jene epistemische Neugier stiften, die die Lernprozesse über 13 Jahre hinweg trägt. Die einschlägigen Forschungsbefunde zur Lernmotivation belegten, dass in den Standardbereichen Englisch, Mathematik, Physik und Biologie bereits nach ihrer Einführung im 7. Jahrgang ein steiler Abfall des mittleren Interesses zu verzeichnen sei. Diese Tendenz sei offenbar nicht umkehrbar, flache aber in den Folgejahren ab.

Statt dies als Schulmisere zu beklagen, erörtert Baumert die Konzeption von der Interessendifferenzierung durch selektive Optimierung des Ressourceneinsatzes als Weg zum Verständnis der dynamischen motivationalen Prozesse. Sie beruhe auf der Verallgemeinerung von Erkenntnissen über den Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstkonzept, der sich aus dem Wechselspiel zweier voneinander unabhängiger Vergleichsoperationen ergebe, zu denen Individuen in leistungsthematischen Situationen unausweichlich genötigt werden. Der soziale Vergleich der eigenen Ergebnisse mit denen der Mitschüler beeinflusse demnach die Selbsteinschätzung in Abhängigkeit von der Position in der Referenzgruppe. Der intraindividuelle Vergleich von Erfolg und Misserfolg führe hingegen

zu einer Gewichtung von Anforderungsbereichen, für die je nach Erfolgswahrscheinlichkeit der Einsatz von Ressourcen kalkuliert werde. Man vergleicht die Bereiche, in denen man selbst gut und schlecht ist und man investiert dort durch selektive Optimierung, wo man gut ist und zieht Ressourcen dort ab, wo Erfolg wenig wahrscheinlich ist. Das habe Konsequenzen für die Profilierung der Motivation: Hohe Leistungen in Mathematik hätten zur Folge, dass über die Zeit das verbale Selbstkonzept sinke, also wird dort weniger investiert. Hohe Leistungen in sprachlichen Fächern hätten umgekehrt zur Folge, dass durch den internen Vergleich das mathematische Selbstkonzept sinke. Im Laufe der Schulkarriere, so Baumert, verstärken sich durch den Unterschied sozialer und individueller Kompetenzrückmeldungen die tatsächlichen Differenzen zwischen den Personen. Was unter individueller Perspektive eine optimale Entwicklungsstrategie sei, habe für die Schule ausgesprochen unangenehme Konsequenzen. Die Folge ist, dass das mittlere Interesse einer Klasse mit aufsteigendem Jahrgang, und zwar in allen Fächern, notwendigerweise als Folge individueller Entwicklungsprozesse sinke. Baumert hält dies für einen erfreulichen Tatbestand und sieht darin keinen Grund für pädagogische Klagelieder.

Lehrer, die von dieser Einsicht in die individuell ausdifferenzierte Interessenstruktur der Schüler ausgingen, würden sich nicht mehr auf deren frei schwebende Neugier verlassen wollen. Stattdessen sollten sie sich auf die Bedeutung des situativen Interesses besinnen, das immer neu erzeugt werden müsse. Hier sieht Baumert den realen Gehalt der Rede von der „Verführung zum Lernen“. Wenn man den eingangs umrissenen Allgemeinbildungsauftrag der Schule ernst nehme und akzeptiere, dass die Schule die Basisqualifikationen als Voraussetzung der Begegnung mit Kulturgütern systematisch allen Schülern auf einem Mindestniveau zu vermitteln habe, dann könne die Wahl von Fächern oder Fächergruppen nicht frei gestellt werden. Aus bildungstheoretischer Fürsorge, so Baumert, erzwingen wir die Teilnahme am Unterricht bis zur Oberstufe. Unter diesen Prämissen gerät das beschriebene Motivationssystem in Konflikt mit den bildungstheoretischen normativen Vorgaben, nämlich insofern, dass man Personen mit sinkendem Interesse dennoch gewinnen müsse. Baumert beschied die Praktiker mit der paradoxen Botschaft, dass die Schule gut daran tue, mit sinkendem mittleren Interesse zu leben, aber gleichwohl zum Interesse situativ verführen müsse, um ihrem Auftrag gerecht zu werden.

# Über Kontinuität des Lernens und klugen Unterricht

## Diskussion

**Was ist Bildung?** Hartmut von Hentig schlägt in der Diskussion vor, zum Zwecke der Verständigung mit „Bildung“ das zu bezeichnen, was die öffentliche Pflichtschule leisten soll. Damit entschärft er die Konfrontation zwischen einem „idealistischen“ Bildungsbegriff, in dessen Licht die Schule immer nur scheitern kann, und den Befunden einer „empirischen Bildungsforschung“, die zwar – wie das gesamte Erziehungssystem – am Wort Bildung festhält, aber die pädagogische Praxis nach Indikatoren vermisst. Jürgen Baumert greift diesen Vorschlag auf und stellt statt eindeutiger empirischer Gewissheit provokative Einsichten in die Bedingungen schulisch intendierter Lernprozesse vor. Er stellt die Illusion der politischen und institutionellen Beherrschbarkeit von Lernprozessen in Frage und macht auf die prinzipielle Offenheit des Lernens und auf die Autonomie der Lernenden aufmerksam.

Hartmut von Hentig bekennt, dass trotz der Erklärungen Jürgen Baumerts der Befund des nachlassenden Interesses der Schüler für die Schule verstörend und den Schulpraktiker enttäuschend ist. Er wünscht sich von der Wissenschaft eben auch eine Lösung für das zentrale Problem. Zentral für die Aufrechterhaltung der Lernbereitschaft und des Interesses der Schüler ist für ihn die **Kontinuität des Lernens**. Von Hentig kritisiert die Struktur der heutigen Schule mit ihren Jahrgangsklassen, dem 45-Minuten-Takt und den eklektischen und übervollen Lehrplänen. Er stellt fest, dass es für die Schüler notwendig ist, zu wissen, an welchem Punkt bei der Erschließung einer Sache man sich befindet und wie es weiter geht. Diese Erfahrung der inhaltlichen Kontinuität legt die Idee des Spiralcurriculums nahe, mit dem die Unterrichtsstoffe so arrangiert werden, dass die gleichen Grundprobleme aus immer neuer Perspektive und mit wachsendem Schwierigkeitsgrad thematisiert werden.

Zur **Bewältigung des Motivationsproblems** ist nach von Hentigs Auffassung ein Stück neuer Unterrichtstheorie nötig, die sich mit den didaktischen Konsequenzen aus Baumerts Befunden befasst. Zugleich aber wirft er die Frage auf, ob nicht die Pubertätszeit ein von der Schule ignoriertes und nicht bewältigtes Problem darstellt. In dieser Phase sinke das Interesse nicht nur, sondern breche ab. Von Hentigs Forderung: Will die Schule dem tatsächlich begegnen, muss sie sich grundsätzlich umstellen.

**Spiralcurriculum statt Stoffsammlungen:** Baumerts Ausführungen zum notwendigen Kanon an Kulturgütern als Medium des Unterrichts fügt von Hentig die Mahnung hinzu, dass dies leicht als Freibrief für überbordende Stoffsammlungen missverstanden werden könne. Ein Beispiel dafür sind für ihn die neuen Bildungspläne von Baden-Württemberg, an deren Ausarbeitung von Hentig beteiligt war. Er berichtet, dass wider besseren Wissens am Ende doch dicke Stoffkataloge für alle Fächer entstanden sind, in denen sich die üblichen indikativen Sätze finden, die Lehrziele nicht als hypothetische Entwürfe, sondern als Seinsgewissheiten formulieren. Doch damit helfe man den Lehrern in ihrer notvollen Lage nicht, sondern sende die falschen Signale aus und vermittele trügerische Sicherheiten.

Auch Baumert vertritt die Ansicht, dass nichts schlimmer ist als schiere Stoffsammlungen, die der Schule zur Abarbeitung aufgetragen werden. Er äußert die Hoffnung, dass die durch PISA angestoßene Diskussion den seit 50 Jahren währenden Kampf für die Reduktion des Stoffes unterstützt. Ein **kluger Unterricht** sei Wissensvermitt-

lung mit dem Ziel, ein tiefes Verständnis von Konzepten, von Zusammenhängen zu ermöglichen. Baumert erklärt, dass dies in Mathematik anders ist als in Geschichte. Hier geht es für ihn um Normen und deren Veränderung, um das Verständnis der sozialen Welt in ihrer Genese, um die Formen menschlichen Zusammenlebens, dort geht es um Konzepte und elementare Operationen, die verstanden werden müssen: Was heißt Proportionalität? Was ist eine Funktion? Das sei der Kern des modernen Unterrichts und der sei nicht identisch mit „Stoff“. Aber es gehe eben auch nicht ohne Inhalte.

**Wie wird gelernt?** Baumert nennt hierfür zwei gewichtige Punkte. Zum einen habe sich die Hoffnung auf fachübergreifenden Transfer nicht bestätigt, etwa wenn man traditionell davon ausging, der Mathematikunterricht schule das formale Denken oder der Lateinunterricht ermögliche Transfer auf andere Fremdsprachen. Baumert führt Forschungen an, die belegen, dass es so gut wie keinen Transfer gibt, außer der direkten Anwendung von Gelerntem in den gleichen Kontexten. Zum anderen – und auch das ist ein Ergebnis der aktuellen Forschungen – sei der beste Prädiktor für künftiges Lernen das Wissen, das man in derselben Domäne habe. Nur wer etwas weiß, der lernt auch etwas hinzu. Baumert räumt gerade den Anfängen hohe Priorität ein, weil man hier mit kumulativen Prozessen rechnen kann. Domänenspezifisches konzeptuelles Wissen sei deshalb unverzichtbar. Das entscheidende Argument für die Rahmung des Wissens in Sachfächern, Disziplinen oder Domänen liegt Baumert zufolge jedoch in der gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierung an Leistungsfortschritten selbst. Ohne sie sei es unmöglich, Fortschritt überhaupt zu definieren.

**Kurzfristige Verbesserungen des Leistungsniveaus?** In diesem Zusammenhang warnt Jürgen Baumert davor, die PISA-Studien in ihrem Anspruch zu überschätzen. Hier gehe es nur um die Prüfung von Basisqualifikationen, die überhaupt den Zugang zur Allgemeinbildung eröffnen. Und diese Basiskompetenzen kann man seiner Meinung nach nicht kurzfristig trainieren, wie die Kritiker befürchten. Lesekompetenz entwickle sich in einem langfristigen Prozess aktiver Lektüre und mathematische Kompetenzen bauten sich ebenso langfristig in aktiver Auseinandersetzung mit entsprechenden Problemen auf. Baumert disqualifiziert so alle Vorstellungen, es könnte innerhalb von wenigen Jahren die Leistungsverteilung oder das Leistungsniveau ernsthaft verändert werden.

Baumert betont noch einmal die **Erfolgsgeschichte der Schule**. Das werde oftmals vergessen, wenn man sich nur auf die Kritik der PISA-Befunde konzentriere. Er stellt fest, dass auch in Deutschland die Schule insgesamt relativ gut funktioniert. Es gebe andere Schulsysteme, die in unterschiedlichen Bereichen besser aufgestellt seien. Damit weist er darauf hin, dass für eine Verbesserung der Schule in Deutschland nur die Optimierung von Teilbereichen notwendig ist. Er warnt davor, das Kind mit dem Bade auszuschütten, indem man behauptet, dass nichts funktioniere.

# Bildungsverständnis – Aus politischer Perspektive

## Wolfgang Thierse

MdB, Vizepräsident des Deutschen Bundestages

Nachdem der Bildungsbegriff beleuchtet und Möglichkeiten der „*Verführung* zu Bildung und Kultur“ diskutiert wurden, möchte ich mich dem Thema aus politischer Perspektive nähern – als jemand, der eine Reihe Bildungsprozesse durchstanden, durchlitten, überlebt hat und der sie jetzt gewissermaßen als Politiker betrachtet, der aber kein Bildungspolitiker oder Pädagoge ist!

Ich kann nicht über Bildung, über moderne Bildungsprozesse reden, ohne zugleich auch über Werte und Werteerziehung zu sprechen – das ist mein Aspekt, mein Interesse, das hat mit meiner eigenen Sozialisation und mit eigenen, eindringlichen Prägungen durch Bildungsprozesse zu tun. Das hat zu tun auch mit meinen politischen Überzeugungen, mit meinem politischen Engagement: Die SPD ist eine wertorientierte Volkspartei, sie versteht sich so, und als Vorsitzender der Grundwertekommission diskutiere ich mit anderen über die Grundlagen von Politik und die langfristigen Ziele von Politik. Gleichwohl: Wenn man über Werte und Werteerziehung redet, stellt sich allzu schnell ein kulturkritischer Jammerton ein. Den gilt es zu vermeiden! Man ist ohnehin auch in der Gefahr – wie soll ich das nennen – Trivialitäten und Gemeinplätze zu verkünden. Welcher Politiker ist davor gefeit? Machen Sie sich auf etwas gefasst.

In einem Aufsatz, den ich vor einiger Zeit gelesen habe, mit dem hübschen Titel „Vom Mehrwert der Werte“ fand ich folgende, wohl zutreffende Beobachtung: „Der moralisierende Zeitgeist liefert zahlreiche Belege dafür, dass die Kommunikation über Werte noch keine Kommunikation von Werten befördert. Der Begriff Wert ist inzwischen ein Container geworden für respektable Motive und Prinzipien, Charaktereigenschaften und Bildungsinhalte, mit denen moderne Menschen auszustatten seien“.<sup>5</sup> Das stimmt wohl.

Politikern mag ja eine gewisse begriffliche Unschärfe erlaubt sein, die Wissenschaftlern nicht erlaubt ist, trotzdem ist die Warnung vor einem begrifflichen Müllkübel höchst berechtigt. Zudem, es gibt ja genügend Anlässe für polemischen Überdruß, etwa wenn ich einen Banker, z.B. den Chefvolkswirt der Deutschen Bank, über Werte reden höre. Zum Glück hat sich Herr Ackermann noch nicht über Werte geäußert, das wäre dann ein gewisser Gipfelpunkt von Obszönität gewesen. Das soll kein persönlicher Angriff auf Herrn Ackermann sein, denn der mag ein wirklich honorierter Mann sein, das ist nicht mein Punkt: Aber das öffentliche Rollenverhalten von

---

<sup>5</sup> Hans-Joachim Höhn: Vom Mehrwert der Werte, in: KSI inform, Ausgabe 1/ 2007, S. 5, URL: [http://tagen.erzbistum-koeln.de/export/sites/tagen/ksi/download/institut/inform/KSI-Info-01-2007\_x3x.pdf]

Managern und Unternehmern ist nicht sehr Werte fördernd, es verletzt jedenfalls, wie wir sehen, elementare Gerechtigkeitsgefühle von sehr vielen Menschen.

Es stellt sich auch ein gewisser polemischer Überdruß ein angesichts der an- und abschwellenden Leitkulturdebatte, die Bundestagspräsident Lammert immer wieder antreibt, die aber nicht an begrifflicher Schärfe gewinnt, wenn ich es richtig beobachte. Es gelingt auch nicht, sie wirklich zu fokussieren. Vielleicht, wahrscheinlich liegt es schon am Begriff „Leitkultur“. Trotzdem, es geht ja um eine richtige und wichtige Frage: Was hält unsere Gesellschaft, unser Land, unseren Kontinent zusammen? Das muss doch mehr sein als die Marktbeziehungen und die Rechtsbeziehungen. Das vermuten wir alle, das wissen wir alle. Die Frage nach diesem Zusammenhalt hält an, sie beschäftigt viele, sie ist offensichtlich auch drängender geworden. Das Reden über Werte, über Werteerziehung ist also vielleicht oder hoffentlich doch mehr als eine der vielen Modeerscheinungen.

Anlässe und Gründe gibt es ja genug für diese Debatte. Ich will nur ein paar disparate Beobachtungen zusammentragen und hinweisen auf das immer neue Erschrecken über Gewalt, über Amokläufe an Schulen, über die Wirkungen gewalttätiger Computerspiele, über die Verwahrlosung von Kindern, über Kindesmorde, über Untersuchungsbefunde, die eine vermehrte Erziehungsunfähigkeit von Eltern nachweisen. Klaus Hurrelmann sagt, *15 Prozent der Eltern seien mit der Erziehung völlig überfordert. Dies stehe in engem Zusammenhang mit Armut und mangelnder Bildung.* Ich erinnere auch an die irritierende Schlagzeile zu einem Urteil des Bundesgerichtshofs: *Eltern bekommen Schadenersatz für ungewolltes Kind* – eine ziemlich starke Botschaft! Nicht weniger irritierend ist folgendes Umfrageergebnis: *Nur die Hälfte der Menschen will Ehe mit Kindern in Deutschland.*

Ich verweise aber auch auf die letzte Shell-Studie, die gewissermaßen einen gegenläufigen Vorgang benennt: „Soziale Ängste“, so der Befund, „führen bei Jugendlichen nicht zu Renitenz und Auflehnung, sondern zu Anpassung, zu extremer Leistungsorientierung, zu Fleiß, Zuverlässigkeit, Höflichkeit, Pünktlichkeit“, also gewissermaßen zu einer Renaissance der geschmähten Sekundärtugenden als Wertmaßstäben. Dazu passt eine neue Disziplin euphorie, wenn ich die Aufregung um das Buch von Herrn Bueb richtig verstanden habe.

Aber verlassen wir die Oberfläche. Die Befunde sind ja nicht neu. Die Kräfte der Traditionen, die sozialen und religiösen Bindungen nehmen ab. Das ist ein lang anhaltender Vorgang. Wir erleben eine Vertrauenskrise der Demokratie. Alle Umfragen sind eindeutig in dieser Hinsicht. Die Wahlbeteiligungen belegen es, ebenso der Erfolg rechtsextremistischer und populistischer Parteien. Der rasante ökonomische, wissenschaftliche, technische, soziale Wandel, die Informationsflut, die Gleichzeitigkeit und Nähe des kulturell Verschiedenen, ja Fremden, all das erzeugt Veränderungs- und Überforderungsängste bei vielen Menschen und führt zu Verunsicherungen. Das wiederum erzeugt unübersehbar ein heftigeres Bedürfnis nach Sicherheit, nach Vergewisserung, nach Orientierung, nach Identität.

Gewiss hat Politik – sie ist vielleicht noch nicht mal der erste Adressat für all diese Bedürfnisse – darauf zuerst und vor allem mit sozialen und wirtschaftlichen, mit politischen Antworten zu reagieren. Es geht um Arbeitsplätze. Es geht um Bekämpfung von Armut. Es geht um soziale Sicherheit – riesige Aufgaben, über die ich heute nicht rede. Aber darüber hinaus – und das ist wichtig – sollten wir drei Folgerungen, drei Konsequenzen ziehen.

Erstens, es geht um menschliche Sicherheit. Denn über den durch den Staat garantierten Schutz und die durch ihn verbürgten Rechte hinaus, über die soziale Sicherheit hinaus, die der Sozialstaat als organisierte Solidarität gewähren kann, also über rechtliche und soziale Sicherheit hinaus haben Menschen ein tiefes, ein gesteigertes Bedürfnis nach empfundener und erfahrener menschlicher Sicherheit, um

nach ideeller und emotionaler Beheimatung und Geborgenheit, nach Identität und Anerkennung, die den Menschen durch rechtliche und soziale Sicherheit noch nicht gewährleistet wird.

Dieses Bedürfnis wird heftiger, wir sehen es, wenn die einzelnen Menschen heute in Wirtschaft, Gesellschaft und Alltag Veränderungen ausgesetzt und mit Entwicklungen konfrontiert sind, die sich ihrer Kontrolle entziehen, die ihre Existenz zu gefährden drohen, die ihr Wissen entwerten oder ihre Wertvorstellungen relativieren. Dann werden existenzielle Sicherheiten zunehmend wichtig.

Viele Menschen erleben als Kehrseite des beschleunigten Wandels und geforderter Flexibilität und Mobilität den Verlust familiärer, nachbarschaftlicher und bürgerschaftlicher Geborgenheiten. Die Kraft der Traditionen schwindet. Kulturelle Heterogenität und weltanschaulich-religiöse Pluralität nehmen zu. Individualisierung und soziokulturelle Differenzierungen werden nicht nur als Fortschritt, sondern auch als Belastung empfunden.

Wir Sozialdemokraten haben – glaube ich – diese Seite der Entwicklung lange unterschätzt. Wir haben das Vorhandensein solidarischer Nahbereiche immer vorausgesetzt und gewissermaßen die Geltung von Tradition und Orientierung unterstellt. Wir wissen heute, dass jetzt und in Zukunft persönliche Sicherheit, kulturelle Identität und soziale Integration zu Grundfragen des Friedens, der Demokratie und einer freiheitlichen Ordnung werden. Deshalb übrigens widersetzen wir uns (oder müssen uns widersetzen) der totalen Ökonomisierung des menschlichen Lebens, uferloser Flexibilisierung und immer radikaler werdenden Mobilitätsanforderungen, weil sie den menschlichen Grundbedürfnissen widersprechen!

Familie, nachbarschaftliche Solidaritäten, das Netzwerk geselliger Beziehungen, Vereine, die Parteien, Gewerkschaften und Organisationen bürgerschaftlichen Engagements in Sport, Freizeit und Kultur, die Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften – sie alle bilden ein kostbares soziales Kapital, auf das Staat und Gesellschaft um ihres Zusammenhalts willen auf fundamentale Weise angewiesen sind. Sie ermöglichen zugleich und vor allem den Individuen die ihnen so notwendige menschliche Sicherheit und Geborgenheit. Und weil sie etwas leisten, was Staat, was Politik nicht selbst leisten können, müssen wir als Sozialdemokraten das partnerschaftliche Verhältnis zu ihnen ernst nehmen, haben wir ein außerordentliches Interesse an ihrer Freiheit und Vitalität, halten wir die Förderung und Unterstützung von Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften, von den Formen und Organisationen politischen, sozialen und kulturellen Engagements für absolut lebensnotwendig.

Eine zweite Folgerung: Es geht um die Stärkung, die Befähigung des Individuums, mit dem Wandel fertig zu werden, sich in ihm behaupten zu können, die Herausforderungen annehmen und erfolgreich bewältigen zu können (auf neuhochdeutsch „Empowerment“). Genau dies ist ein zentraler Gedanke des Konzepts vom vorsorgenden Sozialstaat, das die SPD in ihrer gegenwärtigen Programmdebatte diskutiert.

Im Zentrum des Konzepts steht folgerichtig die Bildung. Dies ist neu und nicht neu zugleich. Denn das Bildungsdenken in Deutschland, die Bildungsphilosophie ist mindestens seit dem 18. Jahrhundert durch einen doppelten Anspruch gekennzeichnet. Einmal ging es immer um die Bildung des Subjekts, die Befähigung, sein Leben selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu gestalten, also Autor des eigenen Lebens sein zu können, und zugleich dies zurückzubinden an die Gemeinschaft, an die Aufgabe des kulturellen Fortbestands und der kulturellen Weiterentwicklung. Insofern ging es nie und darf es weiterhin nicht gehen nur um die Bereitstellung von künftigen Arbeitskräften, sondern bei Bildung ging es immer auch um soziale Kohäsion, um kollektive Muster der Lebensführung, um

Integration der Individuen in die Gesellschaft als solidarische, als teilhabende, als mitgestaltende Gesellschaftsglieder. Bildung in diesem ja wirklich nicht neuem Sinn geht damit über bloße Verwertbarkeit von Qualifikationen weit hinaus und kann folglich nicht einseitig mit Blick auf Ausbildung und Arbeit definiert werden – sondern Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbständigen Lebensführung gehören dazu. Und das erfordert mehr als Wissen, mehr als die Anhäufung von Wissen.

Damit bin ich bei einer dritten Folgerung, die selbstverständlich ist. Es gilt die Verengung des Bildungsbegriffs, die Verengungen in der Bildungspolitik zu überwinden, Verengungen, wie sie sich gewissermaßen wie in einem sprachlichen Inbegriff in dem Wort vom *Fit-Machen* verräterisch zeigen. (Achten Sie darauf, wie oft dieses Wort in bildungspolitischen Debatten verwendet wird. Ich will darüber nicht weiter polemisieren, aber mich erschreckt es immer neu – Menschen *fit* machen für etwas.)

Ich zitiere etwas ausführlicher aus einem Text des Forum Bildung der SPD vom November 2006. Da heißt es ausdrücklich: „Bildung ist beides, kognitives Lernen und soziale Verantwortung, Wissen und Werte.“ Dann heißt es weiter: „Die Bildungseinrichtungen in Deutschland stehen unter dem Druck einer so genannten „kognitiven Mobilisierung!“ Und dann ist die Rede davon: „Für die Entwicklung von Wissenschaft und Forschung, für die Ausbildung technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist eine kognitive Mobilisierung in der Tat angemessen, denn sie verlangen nach einer Orientierung der Bildung an intelligentem, anschlussfähigem Wissen, Kompetenzen und Standards (statt nur an Inhalten), Metakognition (Lernstrategien, Problemlösefähigkeit, Umsetzungsfähigkeit).“ Und dann kommt die Pointe, die mir sehr gefällt: „Wenn kognitive Mobilisierung allerdings übertrieben und Bildung hierauf einseitig reduziert wird, wird sie dem über allem stehenden Ziel von Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung nicht gerecht. Kognitives Lernen und Wissen müssen vielmehr eingebunden werden in die Vermittlung von Orientierung, von Haltung und Werten. Ohne diese Qualitäten würde Bildung nur reine Unterrichtung sein und eine Tendenz erzeugen“, und jetzt folgen wieder drei wunderbare Begriffe, „zur emotionalen Leere, zur Dreifächerschule mit drei immer zentraler werdenden Fächern, die abgetestet werden können“, PISA, PISA, PISA, „und zum Wertedefizit.“ Und ich zitiere weiter: „Viel Wissen, wenig Werte, das darf weder das Ziel noch Ergebnis von Erziehung und Bildung sein. Im Gegenteil, wir brauchen bei den jungen Menschen ein Bewusstsein von und eine positive Haltung zu Humanität, Freiheit, Gerechtigkeit und Toleranz als Grundwerten menschlicher Existenz. Wir brauchen die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verantwortung, zur Friedfertigkeit, zur Solidarität. Junge Menschen müssen die Chance bekommen, instrumentelle Werte wie Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Verlässlichkeit selbst zu erleben und entsprechende Einstellungen und Verhaltenskonzepte aufzubauen.“

Das, was hier ausgebreitet ist, findet sich dann im Entwurf eines neuen Grundsatzprogramms der SPD in verdichteter Form, in zwei Sätzen, die ich Ihnen ebenfalls zitiere: „Wir“, also wir Sozialdemokraten, „wollen eine ganzheitliche Bildung. Sie richtet sich auf theoretisches Wissen und beruflich verwertbare Inhalte. Sie umfasst nicht minder die ästhetische Erfahrung, die ethische Reflektion und die Wertevermittlung. Um unsere offene Gesellschaft zu stärken, brauchen wir eine Aufwertung der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie.“

Nach dem Vorgetragenen sage ich einen einfachen Satz: *Wertevermittlung, Werteerziehung* ist kein konservatives Projekt.

Denn Bildung – nach dem bisher Gesagten eine triviale Feststellung – ist mehr als bloße Wissensvermittlung, schließt eben Erziehung notwendig ein. Bildungserfolge sind nicht identisch mit dem quantitativ Messbaren, wie die sich häufenden

Rankings suggerieren. Es sollte weniger um die Menge des Wissens gehen und mehr um Orientierungswissen, um Schlüsselqualifikationen. (Dazu eine subjektive und möglicherweise ganz falsche Nebenbemerkung: Als ich zur Schule ging, das ist schon ein bisschen her, habe ich noch gelernt, dass das menschheitliche Wissen sich alle 50 Jahre verdoppelt. Jetzt höre ich, dass das menschheitliche Wissen sich alle fünf Jahre verdoppelt. Was fangen wir mit dieser Beschleunigung des Wissens an? Ich ziehe daraus eine einfache Konsequenz: Wir sollten die Schule von Wissensmassen entlasten, sie kommt sowieso nicht hinterher, und an dessen Stelle das setzen, was ich eben mit den zwei Worten „Orientierungswissen“ und „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet habe!)

Was zu diesem Orientierungswissen gehören muss, welches die Schlüsselqualifikationen sind, darüber muss es immer wieder neu eine gesellschaftliche Verständigung geben. Das steht nicht ein- für allemal fest. Diese Verständigung allerdings sollte das Zentrum der bildungspolitischen Debatten sein und weniger der Streit über Strukturfragen. Und in diesen bildungspolitischen Debatten, das ist wichtig, sollte es auch ein sichtbares Moment von Kontinuität geben. Denn Orientierungswissen und Schlüsselqualifikation, wenn die beiden Begriffe ihren Sinn haben sollen, können nicht so schnell veralten, sie können und sie dürfen sich nicht so schnell verändern wie Wissensmassen sonst.

Mir scheint, dass sich alle mehr oder minder in Folgendem einig sind. Ich benenne jetzt ein paar ganz einfache Punkte. *Erstens*: Das Wichtigste ist, Lernen zu lernen, weil wir lebenslang lernen müssen, nein: lernen dürfen. Wie wunderbar, wenn man als Kind und als Jugendlicher die Freiheit und Freude der Neugier erfährt und erlernt und lernt, fragen zu lernen. Nichts ist schlimmer als das fraglose Unglück, das Unglück der Fraglosigkeit.

*Zweitens*: Es geht darum, dass wir mit Wissen souverän umzugehen lernen, Wissensmengen, Informationen bewerten können, also nicht nur Techniken des Wissens- und Informationserwerbs lernen, sondern ebenso Maßstäbe für die Auswahl, die Einordnung, die Verwendung, die Bewertung von Wissen und Information.

*Drittens*: Das verlangt in besonderer Weise soziale Kompetenz und kommunikative Kompetenz, also die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Solidarität, zu Empathie mit den Anderen, den Fremden, den Schwächeren, den Umgang mit Unterschieden, mit Vielfalt und ebenso die Beherrschung der eigenen Sprache vor allem und die anderer Sprachen auch.

*Viertens*: Gegenwärtig scheint es mir besonders wichtig zu sein, dem Verlust an geschichtlichem Gedächtnis, an geschichtlichem Wissen entgegenzuwirken. Es gibt keine individuelle und kollektive Identität ohne Herkunftswissen. Aber genau da ist, wenn ich es richtig beobachte, ein betrüblicher Zustand zu beklagen, ein erheblicher Verlust an geschichtlichem und kulturellem Herkunftswissen. Indem ich geschichtliches Gedächtnis fordere, will ich zugleich nationalistischer Verengung vorbeugen. Es geht um das Ganze deutscher und europäischer Geschichte und Kultur und um den vergleichenden Blick über diesen doppelten Tellerrand hinaus. Aber ich verstehe nichts von der Welt, wenn ich nichts von der eigenen Geschichte weiß. Es geht in Deutschland dabei auch um eine besondere Dimension, nämlich um das, was man international Holocausterziehung nennt, es geht um den Versuch, in neuen Formen und Angeboten das schwierigste Kapitel deutscher Geschichte zu vermitteln – nicht im Sinne der Weitergabe von Schuld. Nichts wäre falscher als das tun zu wollen. Und wir haben auch keinen Anlass anzunehmen, dass nachfolgende Generationen weniger anständig und weniger moralisch wären als wir in dieser Sache, aber wir müssen ihnen die Chance geben, mit diesem erratischen Block in unserer Geschichte zurande zu kommen, ohne zu verdrängen, ohne erdrückt zu werden, sondern aus Erinnerung moralische Verpflichtung für Gegenwart und Zukunft zu gewinnen.

Und nicht zuletzt wünsche ich mir, dass junge Leute mehr wissen über die Geschichte der deutschen Spaltung und das historische Glück der Wiedervereinigung. Wann hat es das schon einmal gegeben, ein solch glückliches Ereignis in unserer Geschichte? Ich finde, das ist immer noch ein Anlass zur Freude. Das könnten wir doch auch übermitteln.

Der Erwerb von solcherart Orientierungswissen, von Maßstäben, von Haltungen und Einstellungen, also von Werten, ist gewiss Aufgabe von Bildungs- und Erziehungsprozessen insgesamt, von Schule insgesamt, also das, was man üblicherweise eine Querschnittsaufgabe nennt. Aber es ist doch gewiss auch und in besonderer Weise Aufgabe von politischer Bildung, von kultureller Bildung, von religiös-weltanschaulicher Bildung. Über diese drei Felder will ich noch ein paar Bemerkungen machen.

Zunächst über *politische Bildung*, also über Demokratieerziehung: Von Oskar Negt stammt der schöne und treffende Satz: „Die Demokratie ist die einzige Herrschaftsform, die in ständig neuer Kraftanstrengung gelernt werden muss.“ Denn die Demokratie ist zunächst ein Regelwerk und ein Gefüge von Institutionen, aber sie ist damit nicht vollständig beschrieben. Denn beides – Regelwerk und Institutionen – beides kann aus sich heraus nicht das notwendige Maß an Gemeinwohlorientierung erzeugen und gewährleisten, das die Demokratie braucht. Demokratie ist auf verantwortliche Akteure angewiesen, also auf deren Tugenden, um ein altes Wort zu verwenden. Eine Denkschrift der Evangelischen und Katholischen Kirche hat neulich auf diesen Punkt hingewiesen, auf die Tugenden, die die Gemeinwohlorientierung ausmachen. Ethische Standards politischen Verhaltens, ein moralischen Maßstäben verpflichteter „Beruf zur Politik“, wie Max Weber das genannt hat, das ist für eine lebendige funktionierende Demokratie existenziell notwendig. Und es ist eben nicht selbstverständlich, da hat Oskar Negt so unerhört Recht, das genau dies sich gewissermaßen von selber tradiert. Deshalb brauchen wir Demokratieerziehung, gerade auch in Zeiten grassierender Demokratieverdrusses und grassierender Politik- und Politikerverachtung, die immer neu gepflegt wird und für die es Anlässe gibt ohne Zweifel, aber die auch medial verstärkt wird.

*Kulturelle Bildung, ästhetische Erziehung* (ich beherrsche mich, Kulturwissenschaft ist meine berufliche Profession und Ästhetik war meine wissenschaftliche Disziplin): Ich muss Sie, glaube ich, nicht überzeugen von dem außerordentlichen Rang musischer Erziehung und musischer Tätigkeit für die Ausbildung von Intelligenz und Kreativität. Die Ergebnisse der Gehirnforschung haben sich herumgesprochen. Konsequenzen daraus werden noch nicht angemessen gezogen, wenn ich es richtig sehe.

Es geht darum, jungen Menschen den Zugang zu ermöglichen zum Raum der Kultur, denn die Kultur ist in besonderer Weise der Ort der Werte- und Zielverständigung der Gesellschaft wie der Ort der Reflexion und freien Kreativität des Einzelnen. Die Kultur, und darin besonders die Künste, schafft Erfahrungsräume, wie ich das nenne, Erfahrungsräume menschenverträglicher Ungleichzeitigkeit, in denen die Menschen jenseits ihrer Markttrollen, nämlich Produzent und Konsument zu sein, in denen die Menschen jenseits dieser beiden Markttrollen agieren und sich wahrnehmen können. In der Kultur, in diesem Raum wird über Herkunft und Zukunft, über das Bedrängende und das Mögliche, über Sinn und Zwecke, über das Eigene und Fremde reflektiert, kommuniziert, gespielt, gehandelt. Die Kultur ist der Raum des Emotionalen, des Sinnlichen, des Symbolischen, in dem in freierer Weise das Eigene, die eigene Identität ausgebildet und erfahren werden kann, und zugleich das Fremde, das Andere akzeptiert, anerkannt, integriert werden kann. Wo geht dies leichter als genau in diesem Raum der Kultur? Weil er ein Raum der Freiheit ist, und genau deshalb ist dieser Raum so wichtig für die Ausbildung von Identität, ohne Abgrenzung und Ausgrenzung – Unterscheidung ja, aber nicht Ausgrenzung und Abgrenzung, sondern Verständigung und Aneignung! Deshalb halte

ich es für das sozialdemokratische kulturpolitische Projekt schlechthin, *eine Kultur der Anerkennung* zu entwickeln, die weit über die Künste hinausgeht, die unsere Gesellschaft prägen sollte.

Kulturelle Bildung, musische Erziehung soll den Zugang zu diesem Raum ermöglichen, zu dieser wesentlichen, sozialen und individuellen menschlichen Dimension gleichermaßen. Das geht nicht ohne musische Selbstbetätigung, ohne Entfaltung eigener Kreativität, die Kinder als Begabung schon haben und die sie unter Anleitung entwickeln sollen. Und das geht nicht ohne kulturelles Wissen.

Damit bin ich bei einem speziellen Punkt, der besonders umstritten ist. Wenn ich von kulturellem Wissen rede, muss ich unweigerlich ein sehr konservativ erscheinendes Wort in den Mund nehmen: Es geht nicht ohne kulturellen Kanon, also ohne eine Verständigung über das Minimum dessen, was die Mitglieder einer Gesellschaft an gemeinsamem kulturellem Wissen, an Beständen kulturellen Gedächtnisses haben müssen. Das ist nicht etwas starr Fixiertes und ein- für allemal Gültiges, aber es muss etwas Fassbares sein, dieses gemeinsame Wissen als Basis kultureller Verständigung. Das müsste gehen von der Bibel, über Goethe bis hin zum Tagebuch der Anne Frank, um einmal die Bandbreite zu beschreiben. Damit sind unterschiedliche Dimensionen, literarisch-kulturelle Erinnerungsbestände genannt.

Damit bin ich bei dem letzten Punkt – *religiös-weltanschauliche Bildung*. Seien wir ehrlich: Wir machen gerade eine manchen Zeitgenossen befremdende, manchen Zeitgenossen entzückende Entdeckung. Das alte aufgeklärte Europa ist nicht die Regel in der Welt, sondern die Ausnahme in Sachen Religion. Wir erleben, was die Aufgeklärten erschüttert, eine Vitalität, eine hoch widersprüchliche Vitalität von Religion!

Dieses Europa aber hat einen wichtigen geschichtlichen Lernprozess in Sachen Religion hinter sich, nämlich die Mäßigung von Religion, das Erlernen von Toleranz und friedlicher Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Weltanschauungs- und Glaubensansprüchen. Europa hat gelernt, Religion und Politik deutlich zu unterscheiden und die Trennung von Kirche und Staat zu praktizieren. Aber mit diesem Lernprozess – wir erleben es in Europa und die anderen Teile unseres Globus spiegeln es uns zurück – mit diesem Lernprozess sind religiöse und weltanschauliche Sinnfragen und Sinnhorizonte nicht erledigt. Deswegen ist es wichtig, dass wir Kindern und jungen Menschen ermöglichen Sinnfragen zu stellen, Religions- und Weltanschauungsfragen zu stellen.

Ich sage das auch, weil ich gelegentlich den Eindruck habe, dass eine Art unaufgeklärter kämpferischer Atheismus á la DDR weiter lebt, ja sich ausbreitet. Und manchmal, wenn ich manche Debatten in meiner eigenen Partei sehe, habe ich den Eindruck, dass beim Thema Werteerziehung der Staat sich zugleich auch als Weltanschauungslehrer aufspielen möchte, was unserem Grundgesetz widerspricht und auch bestimmten geschichtlichen Erfahrungen. LER ist gewiss eine Möglichkeit, aber besser ist es, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften als authentische Partner auf diesem Feld zu gewinnen und sie fair zu behandeln. Denn Sie kennen das berühmte Diktum des ehemaligen Verfassungsrichters Ernst-Wolfgang Böckenförde: „Der säkulare Staat, die plurale Gesellschaft lebt von Voraussetzungen, für die sie selber nicht sorgt“, sondern für die kulturelle Gemeinschaften, z.B. Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, sorgen.

An dieser Stelle zitiere ich dann noch einmal aus dem Entwurf des Grundsatzprogramms: „Für uns Sozialdemokraten ist das besondere Engagement der Kirchen, der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften bei der Vermittlung von Werten und ihre soziale Verantwortung für das Gemeinwohl unersetzlich. Wir suchen das Gespräch mit ihnen und die Zusammenarbeit in freier Partnerschaft.“ Das sollte auch für dieses Feld der Werteerziehung gelten.

Zum Schluss *Menschenwürde*: Der Artikel 1 des Grundgesetzes, „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, das ist der wichtigste Satz des Grundgesetzes. Menschenwürde, das ist vielleicht der Kern einer Art – und der Ausdruck soll Sie jetzt nicht provozieren – Zivilreligion, nämlich einer fundamentalen Wertübereinstimmung unserer in jeder Hinsicht pluralen Gesellschaft. Am Inhalt, also am Verständnis des Begriffs Menschenwürde, und auch an der Übereinstimmung ist immer neu zu arbeiten. Insofern ist Werteeziehung, jetzt kommt ein klassisches sozialdemokratisches Wort, eine dauernde Aufgabe und wahrlich und wirklich kein konservatives Projekt!

# Moderne Bildungsprozesse und Entwicklungsrealität – Wie lernen Kinder und Jugendliche heute?

## **Für einen erweiterten Lernbegriff – Rituale, performative Erziehungspraktiken und zukunftsfähige Erziehung**

**Prof. Dr. Christoph Wulf**

Institut für Allgemeine Pädagogik, Freie Universität Berlin

Die Frage, wie Kinder und Jugendliche heute lernen, kurz zu beantworten, ist nahezu unmöglich. Zu differenziert und vielgestaltig ist ihr Lernen in den großen Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Kinder- und Jugendkultur heute. Ich kann daher nur einige Aspekte herausgreifen, die mir wichtig zu sein scheinen. Ich möchte Ihnen meine Überlegungen in sechs Thesen vortragen. In der ersten These möchte ich darauf hinweisen, dass die gegenwärtige Diskussion um die Reform schulischen Lernens einen eingeschränkten Lernbegriff fokussiert. Dieser Lernbegriff entspricht nicht der Realität schulischen Lernens. Auch darf seine Fokussierung nicht dazu führen, andere wichtige Dimensionen des Lernens aus dem Blick zu verlieren. An diese Überlegungen anknüpfend möchte ich in meiner zweiten, dritten und vierten These am Beispiel von Ritualen in Erziehung, Bildung und Lernen deutlich machen, wie wichtig über das ‚Wissen lernen‘ hinausgehende Formen des Lernens sind, die in Erziehung und Bildung durchaus praktiziert werden, deren Bedeutung und Gestaltungsmöglichkeiten jedoch vielen professionellen Erziehern nicht bewusst sind. In diesen Überlegungen möchte ich zeigen, dass aufgrund des Missbrauchs von Ritualen zur Verführung und Unterdrückung von Menschen im Nationalsozialismus und der zum Teil durchaus berechtigten Kritik der 68er-Generation an Ritualen die *positive* Bedeutung und die *Produktivität von Ritualen im Bereich von Erziehung, Bildung und Lernen* oft nicht gesehen wird. Ich möchte ferner darauf aufmerksam machen, dass die im alltäglichen Sprachgebrauch verbreitete Gleichsetzung von Ritualen mit konservativem Verhalten unzulänglich ist. Auch jede Innovation im Bildungsbereich benötigt zu ihrer Realisierung neue Rituale und Ritualisierungen; Subjekte können sich nur in sozialen Lernformen entwickeln. Wie z.B. die Friedens- und die Umweltbewegung gezeigt haben, bedarf selbst Widerstand ritueller Inszenierungen und Aufführungen. In meiner fünften These möchte ich verdeutlichen, dass die Wirksamkeit von Ritualen und erzieherischen Praktiken vor allem darin liegt, dass sie *Inszenierungen und Aufführungen des Körpers, also performative Erziehungs-, Bildungs- und Lernpraktiken*

sind. Abschließend möchte ich in meiner sechsten These noch einmal auf die Notwendigkeit eines erweiterten Lernbegriffs zu sprechen kommen und auf drei zentrale Dimensionen zukunftsfähiger Bildung aufmerksam machen.

### 1) Für einen erweiterten Lernbegriff – *Learning : the treasure within*

In dem 1996 unter Leitung von Jacques Delors, dem ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission, veröffentlichten UNESCO-Bericht über die Erziehung im 21. Jahrhundert „Learning: the treasure within“, der mittlerweile auch in deutscher Übersetzung vorliegt, werden vier Arten von Lernen unterschieden: *Wissen lernen, Handeln lernen, Zusammenleben lernen, Sein lernen*, deren Verschränkung miteinander für die Erziehung und Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zentrale Bedeutung zukommt. Die Bildungsreformen der letzten Jahre in Deutschland haben den Bereich des ‚Wissen lernen‘ fokussiert und hier vor allem unter dem Einfluss internationaler Vergleichsstudien die Vermittlung von Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Angesichts der Tatsache, dass Lernen ein äußerst vielschichtiger Prozess ist, besteht die Gefahr, dass die Fokussierung des Wissen Lernens zur Vernachlässigung anderer Formen des Lernens führt, die für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen keineswegs weniger wichtig sind. Zwar steht der Prozess des unterrichtlichen Wissenserwerbs im Mittelpunkt schulischer Erziehung, doch darf seine Fokussierung nicht dazu führen, die Bedeutung des Zusammenleben Lernens, des Handeln Lernens und des Sein Lernens zu übersehen. Diese zuletzt genannten drei Formen des Lernens sind so eng mit dem unterrichtlichen Wissen Lernen verbunden, dass ihre Vernachlässigung darüber hinaus sogar auch negative Auswirkungen auf das Wissen Lernen hat. Schulisches Wissen Lernen setzt das Gelingen des Zusammenleben Lernens voraus, ohne dass unterrichtliches Lernen nicht möglich ist. Zusammenleben Lernen impliziert den Erwerb eines praktischen Wissens, für das das Wertesystem der Menschenrechte eine zentrale Rolle spielt. Auch Handeln lernen und Sein lernen sind wichtige Dimensionen schulischer Erziehung und Bildung, in deren Verlauf Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit gelernt wird. Der Hinweis auf die Bedeutung des Sein Lernens macht deutlich, dass Kindheit eine Zeit des Lebens ist, die ein Eigenrecht hat zu sein und die nicht unter die Ziele eines zukünftigen Lebens subsumiert werden darf (Delors u.a. 1996; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007).

### 2) Rituale und Ritualisierungen in Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen

In unserer auf 12 Jahre angelegten *Berliner Ritualstudie* untersuchen wir die Bedeutung von Ritualen und Ritualisierungen in der Erziehung. Dabei fokussieren wir Lern- und Bildungsprozesse in den vier wichtigsten Sozialisationsfeldern *Familie, Schule, Peer-Kultur und Medien*. Von der in und im Umfeld einer innerstädtischen Berliner Schule angelegten Fallstudie sind bisher drei Untersuchungen erschienen:

1. „Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften“ (Wulf u.a. 2001)
2. „Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien“ (Wulf u.a. 2004) und
3. „Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend“ (Wulf u.a. 2007).

In diesen Untersuchungen konnten wir deutlich machen, welche zentrale Rolle Rituale und Ritualisierungen für das Wissen Lernen, das Handeln Lernen, das Zusammenleben Lernen und das Sein Lernen in Erziehung und Bildung spielen. Wir konnten zeigen, wie Gemeinschaft und Soziales in Ritualen und Ritualisierungen entsteht, wie Kinder und Jugendliche in und durch Rituale gebildet werden und welche zentrale Rolle Rituale und Ritualisierungen für das Lernen spielen. Familiäres, schulisches, Peer-Gruppen- und Medien-Lernen haben ausgeprägte rituelle Komponenten.

Mit Hilfe von Ritualen und Ritualisierungen wird eine für das Lernen in Familie, Schule und Peer-Gruppen konstitutive Gemeinschaft geschaffen, in deren Lernprozessen sich Wissen Lernen, Handeln Lernen, Zusammenleben Lernen und Sein Lernen überlagern und sich nur analytisch trennen lassen. In vielen Fällen ist Wissen Lernen zugleich auch Lernen des Zusammenlebens und des Handelns. Es kommt darauf an, Lernprozesse so zu gestalten, dass in ihnen nach Möglichkeit mehrere der genannten Dimensionen Berücksichtigung finden. Dazu bedarf es z.B. einer Organisation des Lernens, in der unterrichtliches und außerunterrichtliches Lernen ineinander greifen. In der von uns untersuchten reformpädagogisch inspirierten UNESCO-Modellgrundschule bezeichnen die Begriffe „*Gespräch*“, „*Spiel*“, „*Feier*“, „*Arbeit*“ solche zentralen, durchaus vielfältigen Dimensionen schulischen Lernens, zwischen denen die Übergänge u.a. mithilfe ritueller Arrangements organisiert werden.

### 3) Zur Pädagogik von Ritualen und Ritualisierungen

Soziale Gemeinschaften konstituieren sich durch verbale und nonverbale ritualisierte Formen der Interaktion. Rituelle Arrangements werden gleichsam auf „Bühnen“ aufgeführt; auf diesem Weg der Inszenierung und Aufführung werden verschiedene Formen des Zusammenhalts und der Intimität, der Solidarität und der Integration der Gemeinschaft erzeugt. Gemeinschaften zeichnen sich nicht nur durch ein kollektiv geteiltes symbolisches Wissen, sondern mehr noch durch ein kommunikatives Handeln aus, in dem sie dieses Wissen inszenieren und aufführen und dadurch eine Selbstdarstellung und Reproduktion der sozialen Ordnung zum Ausdruck bringen. Gemeinschaften sind dramatische Handlungsfelder, die durch Rituale als symbolische Inszenierungen in Erfahrungsräumen konstituiert werden und die ein Kommunikations- und Interaktionssystem bilden (Wulf 2005; 2004).

Kinder und Jugendliche interagieren in und mit rituellen Handlungen und Arrangements. Rituale sind körperlich, performativ, expressiv, symbolisch, regelhaft, nicht-instrumentell, effizient; sie sind repetitiv, homogen, liminoid, ludisch, öffentlich und operational; Rituale sind institutionelle Muster, in denen kollektiv geteiltes Wissen und kollektiv geteilte Handlungspraxen inszeniert und aufgeführt werden und in denen eine Selbstdarstellung und Selbstinterpretation der gemeinschaftlichen Ordnung bestätigt wird. Rituelle Handlungen haben einen Anfang und ein Ende und damit eine zeitliche Kommunikations- und Interaktionsstruktur. Sie finden in sozialen Räumen statt, die sie gestalten. Rituelle Prozesse verkörpern und konkretisieren Institutionen und Organisationen. Rituale haben einen herausgehobenen Charakter, sind ostentativ und werden durch ihre jeweilige Rahmung bestimmt. In ihnen werden Übergänge zwischen sozialen Situationen und Institutionen gestaltet und Differenzen zwischen Menschen und Situationen bearbeitet (Wulf 2004, 2005).

### 4) Merkmale von Ritualen

1. *Das Soziale als Ritual.* Gemeinschaften sind ohne Rituale undenkbar; denn sie bilden und verändern sich in und durch rituelle Prozesse und Praktiken. Über den symbolischen Gehalt der Interaktions- und Kommunikationsformen und vor allem über die performativen Prozesse der Interaktion und Bedeutungsgenerierung gewährleisten und stabilisieren Rituale die Gemeinschaft selbst. Die Gemeinschaft ist Ursache, Prozess und Wirkung rituellen Handelns.

2. *Das Ritual als Ordnungsmacht.* Als kommunikative Handlungsmuster bilden Rituale eine spezifische Regelmäßigkeit, Konventionalität und Richtigkeit heraus, die für Gemeinschaften einen praktischen Wissens- und Wahrnehmungshorizont implizieren. Dabei ist es nicht entscheidbar, ob das Ritual aus der sozialen Ordnung heraus entsteht, oder diese erst durch Rituale generiert wird. Rituale sind körperliche Praktiken, die Erfahrungs-, Denk- und Erinnerungsformen und -inhalte deter-

minieren, reduzieren und erweitern, kanalisieren und verformen. Daher schaffen Rituale eine besondere Form von Realität.

*3. Identifikationserzeugung durch Rituale.* Betonen Rituale einen Übergang in räumlicher, zeitlicher oder sozialer Hinsicht, so ist die Rede von einem *Übergangsritual* (van Gennep 1981). Dieses verweist vor allem auf die Funktion von Ritualen, Identifikation zu erzeugen und Transformation zu ermöglichen. Ihr Transformations- und Innovationspotential liegt in dem symbolischen und performativen Charakter, in ihrer kreativen die Lebenswirklichkeit erzeugenden Seite. Mit ihrer Hilfe werden auch Einsetzungen (*institution*) vorgenommen, an denen sich wie am Beispiel der Beschneidung oder Einschulung zeigen lässt, dass es in diesen Ritualen vor allem auf die Aufhebung und Bearbeitung von Differenz ankommt.

*5. Das Ritual als Bewältigung von Krisen.* Wenn Gemeinschaften Differenzenerfahrungen machen und Krisensituationen durchleben, sind Rituale erforderlich. Denn sie bilden einen relativ sicheren, homogenen Prozess, in dessen Verlauf Gemeinschaften z.B. die mit dem Übergang in einen anderen Status und die damit verbundenen Integrations- bzw. Segregationserfahrungen verhandeln können.

*6. Das Ritual als magische Handlung.* In Ritualen werden Situationen mit Hilfe gemeinsam ausgeübter Praktiken eingeübt und geprobt, die in „realen“ Lebenszusammenhängen nicht vollkommen beherrschbar und kontrollierbar sind. Daher können Rituale als Arrangements der Komplexitätsreduktion gelten, mit deren Hilfe man sich in Beziehung zu seinem „Außen“ setzt, indem man Trennlinien zieht, Distanzen überbrückt und daran glaubt, dass die im Ritual entfaltenen mimetischen und performativen Kräfte nicht nur nach innen, sondern auch nach außen auf die „Wirklichkeit“ einwirken.

*7. Das Ritual als Medium der Differenzbearbeitung.* Rituale sind Handlungssysteme der Differenzbearbeitung. Indem sie die Integration eines interaktiven Handlungszusammenhangs gewährleisten, zielen sie auf Integration und auf die Bildung von Gemeinschaft. Der Begriff der performativen Gemeinschaft verweist nicht auf eine vorgängige, organische oder natürliche Einheit, eine emotionale Zusammengehörigkeit, auf ein symbolisches Sinnsystem oder auf einen kollektiven Wertekonsens, sondern auf die rituellen Muster der Interaktion (Wulf 2006).

*8. Das Ritual als Initiator mimetischer Prozesse.* Ritueller Handeln erzeugt keine bloße Kopie früher vollzogener Rituale. Jeder Aufführung eines Rituals liegt eine neue Inszenierung zugrunde, die zur Modifikation früherer ritueller Handlungen führt. Zwischen früheren, gegenwärtigen und zukünftigen rituellen Handlungen besteht ein mimetisches Verhältnis, in dem unter Bezug auf vorausgegangene neue Handlungen erzeugt werden. In mimetischen Prozessen wird eine Beziehung zu einer rituellen Welt hergestellt. Häufig beruht diese auf einer Ähnlichkeitsbeziehung, die in der Ähnlichkeit der Anlässe, der handelnden Personen und der sozialen Funktionen der Rituale besteht. Entscheidend ist jedoch nicht die Ähnlichkeit, sondern die Herstellung der Beziehung zu der anderen Welt. Wird eine rituelle Handlung auf eine frühere bezogen und in Ähnlichkeit zu dieser durchgeführt, dann besteht der Wunsch, etwas wie die rituell Handelnden zu machen, auf die sich die Beziehung richtet, und sich ihnen anzuähneln. Diesem Wunsch liegt das Begehren zugrunde, wie die anderen zu werden, sich jedoch gleichzeitig auch von ihnen zu unterscheiden (Wulf 2005).

*9. Das Ritual als Generator praktischen Wissens.* Um in sozialer Hinsicht kompetent handeln zu können, bedarf es weniger eines theoretischen als vielmehr eines praktischen Wissens. Dieses befähigt Menschen, in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, Institutionen und Organisationen den Erfordernissen entsprechend zu handeln. Große Teile dieses praktischen Wissens werden in rituellen mimetischen Prozessen erworben. In diesen nehmen die Handelnden Bilder, Rhythmen, Sche-

mata, Bewegungen ritueller Arrangements in ihre Vorstellungswelt auf. Mit deren Hilfe wird das in neuen Zusammenhängen erforderliche rituelle Handeln inszeniert und aufgeführt. Die mimetische Aneignung führt bei den Handelnden zu einem praktischen Wissen, das auf andere Situationen übertragbar ist. Der rituelle Charakter dieser Aneignung bewirkt, dass das mimetisch erworbene praktische Wissen in der Wiederholung geübt, entwickelt und verändert wird.

*10. Das Ritual als Produzent von Subjektivität.* Lange hat man Ritualität und Individualität bzw. Subjektivität für Gegensätze gehalten. Erst heute weiß man, dass dies in den modernen Gesellschaften nicht der Fall ist. Das Handeln von Individuen ist das Ergebnis praktischen sozialen Wissens, dessen Entwicklung ritueller Arrangements bedarf. Das heißt natürlich nicht, dass es zwischen Gemeinschaft und Individuum keine Spannungen und Konflikte gibt; zu ausgeprägt ist die nicht aufhebbare Differenz zwischen beiden. Doch bedingen sich beide wechselseitig. Erfülltes individuelles Leben ist nur möglich, wenn Individuen in der Lage sind, in Gemeinschaften kompetent zu handeln und zu kommunizieren. Desgleichen bedarf eine Gemeinschaft differenzierter Individuen, die sich sozial kompetent verhalten können und die diese Fähigkeit in rituellen Arrangements erwerben und entwickeln.

### 5) Pädagogik des Performativen

Für die Wirksamkeit von Ritualen und Ritualisierungen, von sozialen und erzieherischen Praktiken ist ihr *Inszenierungs- und Aufführungs-, ihr performativer Charakter* von besonderer Bedeutung. Wenn von der Performativität von Ritualen die Rede ist, dann umfasst dieser Begriff wenigstens drei Dimensionen (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf, Zirfas 2007). Einmal lassen sich Rituale als kommunikative *kulturelle Aufführungen* begreifen. Als solche sind sie das Ergebnis von Inszenierungen und Prozessen körperlicher Darstellung, in deren Verlauf es um das Arrangement ritueller Szenen geht, in denen die Ritualteilnehmer unterschiedliche Aufgaben erfüllen. Indem sie sich im Sprechen und Handeln auf einander beziehen, erzeugen sie gemeinsam rituelle Szenen. Wie Werke der Kunst und der Literatur lassen sich diese Rituale als Ergebnisse kulturellen Handelns ansehen, in dessen Verlauf die heterogenen gesellschaftlichen Kräfte in eine akzeptierte Ordnung gebracht werden.

Zum anderen kommt dem *performativen Charakter der Sprache* bei rituellen Handlungen zentrale Bedeutung zu. Deutlich wird dieser z.B. bei den Ritualen der Taufe und der Kommunion, des Übergangs und der Amtseinführung, in denen die beim Vollzug des Rituals gesprochenen Worte wesentlich dazu beitragen, eine neue soziale Wirklichkeit zu schaffen. Entsprechendes gilt auch für die Rituale, in denen das Verhältnis der Geschlechter zu einander organisiert wird und in denen die wiederholte Ansprache eines Kindes als „Junge“ oder „Mädchen“ dazu beiträgt, *Gender-Identität* herauszubilden.

Schließlich umfasst das Performative auch eine ästhetische Dimension, die für künstlerische *performances* konstitutiv ist. Diese Perspektive verweist auf die Grenzen einer funktionalistischen Betrachtungsweise der Performativität ritueller Handlungen. Wie die ästhetische Betrachtung künstlerischer *performances* dazu führt, dass diese nicht auf intentionsgeleitetes Handeln reduziert werden, so erinnert sie auch daran, dass Rituale „mehr“ sind als die Verwirklichung von Intentionen. Zu diesem „Mehr“ rituellen Handelns gehört u.a. die Art und Weise, in der in rituellen Arrangements Handelnde ihre Ziele verfolgen.

Pädagogische Kommunikation hängt wesentlich davon ab, wie Lehrer/innen und Schüler beim rituellen Handeln ihren Körper einsetzen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gesten sie entwickeln. Über diese Merkmale vermitteln Lehrer und Schüler einander viel von sich. Sie teilen sich etwas mit von ihrem Lebensgefühl, ihrer Art und Weise, die Welt zu sehen, zu spüren und zu erleben. Trotz ihrer zentralen Bedeutung für die

Wirkung sozialen Handelns fehlen diese Aspekte körperlicher Performativität in vielen traditionellen Ritualtheorien, in denen die Handelnden unter Absehung der sinnlichen und kontextuellen Bedingungen ihrer Handlungen noch immer auf ihre kognitiven Seiten reduziert werden. Um diese Reduktion zu vermeiden, muss man erforschen, wie rituelles Handeln emergiert, wie es mit Sprache und Imagination verbunden ist, wie seine Einmaligkeit durch gesellschaftliche und kulturelle Muster ermöglicht wird und wie sich sein Ereignischarakter zu seinen repetitiven Aspekten verhält (Hüppauf/Wulf 2006).

#### 6) Zukunftsfähige Bildung

Abschließend möchte ich auf drei Dimensionen von Erziehung und Bildung hinweisen, deren Bearbeitung in der Schule einen erweiterten Lernbegriff voraussetzen und die meines Erachtens nicht die erforderliche Aufmerksamkeit finden, obwohl ihre produktive Gestaltung für die Zukunft der Menschheit von zentraler Bedeutung ist. Dabei handelt es sich um Fragen des *Friedens, der kulturellen Vielfalt und der Nachhaltigkeit*.

#### Frieden

Ohne Bezug auf Vorstellungen von einer gerechteren, d.h. friedlicheren Gesellschaft ist Erziehung unzulänglich. Eine den Traditionen der Aufklärung verpflichtete Erziehung enthält daher auch eine kritische Perspektive auf die bestehenden Zustände und den Anspruch, die nachwachsende Generation zu befähigen, diese zu verbessern. So gesehen muss sich eine diesen Vorstellungen verpflichtete Erziehung auf „Frieden“ als Zielvorstellung gesellschaftlicher und individueller Entwicklung beziehen und ist daher auch Erziehung zum Frieden. Dennoch erscheint es heute sinnvoll, von Friedenserziehung im engeren Sinne zu sprechen. Denn die Bedrohung des Menschen durch Krieg und Gewalt ist so groß wie nie zuvor. Frieden ist zu der Voraussetzung menschlichen Lebens geworden. Von seiner Erhaltung bzw. von seiner Herstellung hängt heute nicht nur das Leben einzelner Menschen, Generationen oder Nationen, sondern das der Menschheit ab. Daher ist es unerlässlich, im Rahmen der Erziehung die Voraussetzungen und Bedingungen von Krieg, Gewalt und materieller Not zu behandeln und nach Möglichkeiten zu suchen, zu ihrer Verminderung oder gar Überwindung beizutragen. *Friedenserziehung* stellt also den Versuch der Erziehung dar, einen Beitrag zum Abbau dieser Bedingungen zu leisten. Dabei verkennt sie nicht, dass viele dieser Probleme makrostrukturell verursachte Systemprobleme sind, deren Verringerung mit Hilfe der Erziehung nur teilweise möglich ist. Friedenserziehung geht davon aus, dass die Auseinandersetzung mit den großen die Menschheit heute bewegenden Problemen Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein muss, der in der Kindheit und Jugend beginnt und im späteren Leben nicht abreißen sollte.

Friedenserziehung muss also nach wie vor auch auf zentrale Leitvorstellungen wie „organisierte Friedlosigkeit“, „strukturelle Gewalt“, „soziale Gerechtigkeit“ zurückgreifen, wie sie die Friedensforschung in den späten sechziger Jahren entwickelte. Diese Vorstellungen machen den gesellschaftlichen Charakter des Friedens deutlich und schützen vor Allmachtsphantasien und naiven Problemreduktionen. Nach Galtung nach wie vor gültiger Unterscheidung wird unter Frieden nicht nur die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt (negativer Friedensbegriff) verstanden; Frieden muss auch als Verringerung von struktureller Gewalt begriffen werden, bei der es um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit geht (positiver Friedensbegriff). Aufgrund eines so gefassten Friedensverständnisses werden nicht nur der Krieg oder die direkte Gewalt zwischen Nationen und Ethnien zum Gegenstand der Erziehung, sondern auch die gewalthaltigen innergesellschaftlichen Lebensbedingungen. Im Rahmen der Friedenserziehung werden organisierte offene Gewalt und strukturelle Gewalt abgelehnt; man setzt sich ein für Verfahren gewaltfreier Konfliktlösungen, für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, für die Verbesserung

von Mit- und Selbstbestimmung. Dabei ist man sich bewusst, dass Frieden ein zwar nicht erreichbares, jedoch unbedingt erstrebenswertes Ziel ist und dass Friedenserziehung eher einen Prozess als einen Zustand kennzeichnet. Dementsprechend ist Erziehung zum Frieden kein deutlich abgrenzbarer und bestimmter Bereich.

#### Kulturelle Vielfalt

Im Zusammenhang mit der Globalisierung lassen sich heute zwei gegenläufige Entwicklungen unterscheiden. Die eine zielt auf die Vereinheitlichung; die andere betont die Vielfalt und Diversität biologischer und kultureller Entwicklungen sowie die Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit von Differenz und Alterität. So vollziehen sich einerseits Prozesse, die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen. Mit dieser Entwicklung gehen die Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen, die Globalisierung vieler Lebensformen sowie die Bedeutungszunahme der Bilder im Rahmen der Neuen Medien einher (vgl. Wulf 2006; Wulf/Merkel 2002). Andererseits regt sich Widerstand gegen diese Entwicklung. So wird die Notwendigkeit hervorgehoben, die Vielfalt der Arten, die Vielfalt der Kulturen, kulturelle Diversität und Alterität zu schützen. Im Artensterben und im Aussterben vieler Kulturen wird eine Gefährdung der Vielfalt des Lebens und der Kulturen gesehen. Der Schutz der Vielfalt des Lebens und der Kulturen wird daher als Aufgabe der gesamten Menschheit betrachtet. Zwischen den Befürwortern und Gegnern des Schutzes kultureller Vielfalt bestehen unauflösbare Differenzen.

Für einen kompetenten Umgang mit kultureller Mannigfaltigkeit spielt der Umgang mit dem Anderen bzw. mit Alterität eine wichtige Rolle. Weder können sich Kulturen noch einzelne Menschen entfalten, wenn sie sich nicht in anderen spiegeln, sich nicht miteinander auseinandersetzen und sich nicht voneinander beeinflussen lassen. Kulturen und Menschen bilden sich erst durch den Tausch bzw. den Austausch mit Anderen. Mit Hilfe reziproker Tauschprozesse entwickeln Menschen Beziehungen zu anderen Menschen und deren Alterität und erweitern dadurch ihren Lebens- und Erfahrungsraum. Tauschprozesse umfassen Geben, Nehmen und Weitergeben von Gegenständen, Zuwendungen und symbolischen Gütern. Das Eigene und das Andere sind keine fest- und einander gegenüberstehende Größen. Was das Andere und das Eigene ist, ergibt sich erst im Kulturkontakt, in der Begegnung von Menschen, die je nach dem kulturellen Kontext, in dem die Begegnung stattfindet, und nach ihren singulären Voraussetzungen bestimmen, was das Eigene und was das Andere ist. Sowohl das Eigene als auch das Andere müssen dynamisch gedacht werden; erst in Prozessen der kulturellen Begegnung ergibt sich, was jeweils als Anderes bzw. Eigenes erfahren wird.

Gesellschaften und Menschen konstituieren sich also in der Auseinandersetzung mit Alterität. Bereits in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen spielen die Erfahrung anderer Menschen und Kulturen eine zentrale Rolle. Nur im Spiegel und in den Reaktionen anderer Menschen und Kulturen können Menschen sich selbst begreifen. Dies impliziert, dass Selbsterkenntnis das Verstehen des Nichtverstehens von Alterität voraussetzt. Wie kann es gelingen, die Erfahrungen der Alterität anderer Menschen und Kulturen zuzulassen, ohne Mechanismen in Gang zu setzen, mit denen sie auf bereits Bekanntes und Vertrautes reduziert werden? Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Je nach Kontext werden sie unterschiedlich ausfallen. Ein Weg, die Alterität fremder Menschen auszuhalten, besteht darin, Erfahrungen der Selbstfremdheit mit sich zu machen, also zu erleben, wie man von seinen Gefühlen und Handlungen überrascht werden kann. Solche Ereignisse können zur Steigerung der Flexibilität und zur Neugier auf die Andersartigkeit anderer Menschen und Kulturen beitragen.

In der Erfahrung der Selbstfremdheit liegt eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis und den Umgang mit Alterität. Sie bildet eine Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit eines Empfindens und Denkens vom Anderen her, eines hetero-

logischen Denkens, in dessen Rahmen der Umgang mit dem Nichtidentischen von zentraler Bedeutung ist. Von solchen Erfahrungen ist eine Zunahme der Sensibilität und der Bereitschaft zu erwarten, sich Neuem und Unbekanntem auszusetzen. Eine allmähliche Steigerung der Kompetenz, komplexe Situationen emotional und mental auszuhalten und in ihnen nicht stereotyp zu handeln, ist die Folge. In der Auseinandersetzung mit der Unverfügbarkeit der Alterität anderer Menschen und Kulturen liegt für die emotionale, soziale und geistige Entwicklung jedes Menschen eine Chance. Heidegger hat dies schon früh gesehen, als er davor warnte, dass dem Menschen kaum etwas Schlimmeres geschehen könne, als dass er sich in der Welt nur noch selbst begegne. Auch aus dieser Perspektive bieten Erfahrungen der Fremdheit und Alterität, der Hybridität und Transkulturalität Aussichten auf ein reiches und erfülltes Leben (Wulf 2006, 2005, 2004).

### *Nachhaltigkeit*

Ziel nachhaltiger Entwicklung ist die Verwirklichung eines kontinuierlichen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der dazu führen soll, die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation zu erhalten und gleichzeitig die Wahlmöglichkeiten zukünftiger Generationen zur Gestaltung ihres Lebens zu sichern. Nachhaltige Entwicklung ist heute ein anerkannter Weg zur Verbesserung der individuellen Zukunftschancen, zu gesellschaftlicher Prosperität, wirtschaftlichem Wachstum und ökologischer Verträglichkeit. Nachhaltigkeit ist eine regulative Idee; wie Frieden kann sie nie ganz verwirklicht werden. Bildung zur Nachhaltigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die graduelle Realisierung der Nachhaltigkeit. Als Bildung zur Nachhaltigkeit wendet sie sich an den Einzelnen, dessen Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft sie fördern möchte. Dazu muss sie an den bestehenden Strukturen ansetzen und – unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Bedingungen – die Gestaltungskompetenz der jungen Menschen in diesem Bereich entwickeln. Diese ist die Fähigkeit, das eigene Leben und den eigenen Lebensraum im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Dazu bedarf es eines Lernens in konkreten Problemen, eines Erarbeitens von deren Zusammenhängen und der Anbahnung reflexiven Handelns. Bildung für Nachhaltigkeit impliziert ein reflexives und kritisches Verständnis von Bildung und eine Bereitschaft zur Partizipation an entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen. Dazu gilt es Minimalstandards für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, die der Mehrperspektivität der Nachhaltigkeit gerecht werden.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit zwischen den Nationen, Kulturen und Weltregionen und den Generationen beitragen. Neben der Förderung und Umgestaltung des Sozialen, der Ökologie und Ökonomie sind auch die globale Verantwortung und die politische Partizipation zentrale Prinzipien der Nachhaltigkeit. Mit diesen über den bloßen Umwelt- und Ressourcenbezug weit hinausgehenden Zielsetzungen greift Erziehung zur Nachhaltigkeit Vorstellungen auf, die bereits in den 70er Jahren in der Friedenserziehung angebahnt worden sind (vgl. Wulf 1973, 1974). Hier ging es in erster Linie um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit (positiver Friedensbegriff). Hinzu kam die Einsicht, dass die Erhaltung und die Herstellung von Frieden eine globale, regionale, nationale, lokale und individuelle Aufgabe ist, in deren Rahmen die Verringerung der Umweltverschmutzung und die Umwelterziehung wichtige Bereiche darstellen. Der intergenerative Anspruch auf soziale Gerechtigkeit und die immer wichtiger werdende Aufgabe, die nicht erneuerbaren Ressourcen zu schonen, wurde damals jedoch erst in Ansätzen gesehen.

Frieden, Vielfalt und Nachhaltigkeit sind heute als drei mit einander verschränkte Aufgaben zukunftsfähiger Bildung anzusehen. Dabei bietet es sich an, sowohl die historische und anthropologische Dimension als auch strategische und organisatorische Fragen mit der pädagogischen Arbeit in diesen Bereichen zu verbinden.

## **Widersprüche in der Lebens- und Bildungswelt von Kindern und Jugendlichen – Praktische Konsequenzen**

**Prof. Dr. Wilfried Breyvogel**

Universität Duisburg-Essen

Die Gegenwart ist für Kinder und Jugendliche durch fundamentale Widersprüche gekennzeichnet. Ich wähle drei Bereiche aus, in denen ich die Widersprüche skizziere. Das sind die neuesten Veränderungen in Schule und Unterricht am Beispiel NRW, die Anforderungen der Ökonomie an das Subjekt der Produktion und die Kluft von Schule, Bildung und Jugendkulturen. Ich schließe mit einigen praktischen Hinweisen.

### *1) Die neuesten Veränderung in Schule und Unterricht*

Bezogen auf NRW haben sich in den letzten zwei bis drei Jahren folgende Veränderungen vollzogen:

- Lernstandserhebungen im 3. Schuljahr an den Grundschulen und im 8. Schuljahr an allen weiterführenden Schulen;
- Zentrale Abschlussprüfungen im 10. Schuljahr in Deutsch, Englisch und Mathematik, die als Test 50 Prozent der Note ausmachen;
- Zentralabitur und die geplante Reform der Oberstufe mit einem 5-Fächer-Kanon von Deutsch, 1. Fremdsprache, Mathematik, eventuell einer 2. Fremdsprache oder Naturwissenschaften und einem Neigungsfach;
- Alle Maßnahmen finden in Zukunft unter der Voraussetzung einer verkürzten Schulzeit an Gymnasien statt.

Zusammengefasst: In den letzten Jahren hat sich ein verstärkter Leistungsdruck aufgebaut und durchgesetzt mit erhöhten Anforderungen besonders an die Abschlussprofile der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.

Eine Jugendliche:

*„Ich gehe in die Schule, damit ich später viel Geld kriege, das haben die uns konsequent so gesagt, ab der siebten Klasse. Und das find ich einfach nur zu hässlich, weil am Ende lernt man für sich selber, weil das einfach nur zu schön ist, wenn man so einen Geistesblitz hat und es so geht, flumm, oh, schön, ich hab's verstanden, ich hab's endlich gerafft und so und [Lächeln] und von daher...es wird einem einfach so genommen, so krass, diese Freude am Lernen, durch diese ganzen Formen, diese Einteilungen und Fächerunterteilungen und Lehrplan – so mit das Schlimmste, dass man schon vorher auf dem Zettel stehen hat, was man am Ende in seinem Kopf raushaben soll und das dann auch noch möglichst genau in dieser Wortformulierung und das ist, echt, dass man in der Schule da schon gelernt kriegt, wie man sich anderen gegenüber am besten durchsetzt und sich drüberstellen kann und die anderen schön runtermacht, damit man höher steht, anstatt wirklich miteinander umzugehen. Und das ist auch so, dass sich das soziale Gefüge, in der zwölften Klasse, ist das nur noch ein Fake, so irgendwie, so ne komplette...so...hm...wir sitzen jetzt hier alle und sind ne Schulklasse und vielleicht gehen wir am*

*Wochenende auch noch mal zusammen weg und saufen uns einen rein und so aber ansonsten sitzen wir halt da und Punkte, Punkte, Punkte, Punkte, Punkte, Punkte, Punkte, ja, ja*<sup>6</sup>

Dieses Mehr an Leistungsdruck ist nicht ein Mehr an Bildungsqualität, sondern ein Mehr an Routinewissen, ein Mehr des Herkömmlichen. Schauen wir noch mal etwas genauer hin. Diese Jugendliche spricht so etwas wie eine gefühlte Bildungskritik aus und zwar an Bildung, die sich in geldwertem Ertrag misst. Bildung als „courante Münze“, als gut laufender Geldwert, könnte es sein, dass diese Schülerin bereits Nietzsches Kritik (1872) über die „Zukunft der Bildungsanstalten“ gelesen hat? Diese jugendliche Kritik erfolgt – und das ist hier wichtig – nicht mit Hilfe einer ethischen oder ökonomischen, sondern mit einer ästhetischen Kategorie, die das Ethische integriert. Schön heißt dann auch sittlich gut:

„...und das find ich einfach nur zu hässlich...“

Dagegen ist es in ihren Worten „...einfach nur zu schön...“, wenn wirkliche Bildung geschieht, wenn so ein Geistesblitz passiert, „flumm, oh, schön, ich hab's verstanden...“.

Diese Bildung ist Selbstbildung im Sinne sich erweiternder Einsicht und Kompetenz, Transferkönnen, gefestigt durch emotionale Beteiligung, ein Geistesblitz, eine Metapher, die darauf verweist, dass gleichsam eine innere Flamme entzündet wird.

Diese Freude am Lernen „wird einem einfach so genommen“, sie wird durch das geschlossene System der Erwartungen zerstört. Ziele sind leider schon immer vorgedachte Ziele, ohne Erfindung, ohne Geist. Das Soziale dieser Schulklassen ist ein „Fake“, längst wurde gelernt, „wie man sich drüberstellen kann ...damit man höher steht“, und in dieser Konkurrenz geht es nur um eins: Punkte, Punkte bis zum Überdruß (sieben Mal).

Solche Schulkritik ist nicht neu, ungewöhnlich ist allerdings der explizite Anspruch an Bildung im Sinne des neuhumanistischen Bildungsbegriffes. Die angestrebte und gewünschte Bildung ist ein Sich-selbst-Erfahren und zugleich die Hindernisse und Schwierigkeiten Überwinden. Es ist kein Ausweichen vor den Anforderungen, sondern die Suche nach einem Wachsen durch Herausforderung. Wenn wir uns auf den Vorrang der ästhetischen Kategorie einlassen, dann wäre Bildung zugleich im Glücksmoment des Verstehens ein anderer zu werden, sich zu verschönern und zu „strahlen“.

## 2) Die Anforderungen der Ökonomie

Der zweite fundamentale Widerspruch geht tiefer, er ist noch grundsätzlicher und betrifft die ökonomischen Grundlagen der industriellen Werterzeugung. Andreas Schleicher, der Koordinator der OECD-Studie, nennt drei Bedingungen des ökonomischen Fortschritts:

1. Wettbewerbsvorteile aus Innovation und Zeitnähe, d.h. Schnelligkeit
2. Beschäftigte, die bereit sind, ihren eigenen Horizont in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt zu erweitern
3. In diesem Sinne anpassungsfähige und innovative, zu Konvergenz und Transformation bereite Beschäftigte

Denn Routinewissen, das in Gleichschritten vermittelt werde, sei am leichtesten zu digitalisieren, zu automatisieren und outzusourcen.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Dokumentation „Amok in der Schule – Die Tat des Robert Steinhäuser“, von Thomas Schadt und Knut Beulich, Erstausstrahlung: ARD 21.04.2003.

Andreas Schleicher plädiert daher für eine umfassende Schulreform unter dem Titel der Individualisierung des Lernens. Von ähnlicher Durchschlagskraft ist der Befund, den der Wirtschaftswissenschaftler Jürgen Kluge inzwischen wiederholte Male herausstellte: Bildung sei das wertvollste Gut.

*„Schon heute [Juni 2007] machen Kreativität und Einfallsreichtum fünf von zehn Euro in der Wertschöpfungskette aus. In vielen Branchen bereits mehr. Noch vor wenigen Jahrzehnten wurde der Wert einer Werkzeugmaschine größtenteils durch ihren Materialwert und ihre Produktionskosten bestimmt. Heute machen diese Faktoren nur noch etwa 20 % aus, während der größte Teil des Wertes in Entwicklung, Software, Design und nachgelagerten Dienstleistungen steckt.“<sup>8</sup>*

Angesichts der niedrigen Geburtenrate und des steigenden Anteils nicht erwerbstätiger älterer Menschen steigert sich dieser Sachverhalt aus der Perspektive der Jugendlichen nochmals. Denn die wenigen jungen Menschen müssen um so mehr über Kreativität, Neugier und Innovationsbereitschaft verfügen, um den Bedingungen des internationalen Wettbewerbs standzuhalten. Nochmals Kluge: „Bildung ist in diesem Kontext die volkswirtschaftlich wichtigste Investition.“

Oder anders ausgedrückt und mit dem ersten Argument verbunden: Die Aufrechterhaltung einer Vorstellung von Bildung, in der Bildung Überschreitung, Transgression und Transformation des Bestehenden ist, mit einem entsprechenden Grad der Risikobereitschaft und der Neugier, ist möglicherweise die entscheidende Triebfeder der Durchsetzungsfähigkeit im ökonomischen Wettbewerb.

Ich komme damit zum dritten grundlegenden Widerspruch, den Jugendliche gegenwärtig erfahren und auszuhalten haben.

## 3) Schule, Bildung und Jugendkulturen

Kurz und thesenartig formuliert, Jugendkulturen sind ein im Bildungsprozess abgespaltenes Reservat an Kreativität. Der Anschluss an sie erfolgt aufgrund einer freien Wahl, und zwar in Form des Anschlusses an ein Zeichenensemble. Kleidung, Schuhe, Haartracht, Schminke und anderes wirken wie ein Erkennungszeichen, das ganz oder teilweise übernommen werden kann, mit dem einfachen Ziel dazu zu gehören. Baggy Jeans, Baseballkappe, Schlabber-T-Shirt, Kapuzenjacke – schon ist der Anschluss geglückt. Ein entsprechendes Musikgenre, eine kleine Auswahl sprachlicher Idiome, eine bestimmte Körperhaltung, cool bleiben in jedem Fall, schon gehört man dazu, schon kann man sich gegenüber anderen präsentieren, sich gegenseitig „dissen“, kann den Rap oder Breakdance üben und ist Teil einer Szene. Jugendkulturen sind in allen sozialen Schichten gegenwärtig Provokations-, aber auch Kompensationsfeld für Enttäuschungen in Schule und Familie. Für nicht wenige Jugendliche sind sie die letzten, häufig auch die wichtigsten Haltepunkte, wenn Schulkarrieren scheitern oder die Familien zerfallen. Das Entscheidende ist, dass sie Neben- und Sonderwelten etablieren, in denen eine andere Form von Gemeinschaft oder, besser gesagt, Sozialität erfahren wird, eine Sozialität, die der der Erwachsenen überlegen ist. Ohne Beitrittsklärung, ohne Zustimmung zu einem Programm kann man ein- und aussteigen, sich mehr oder weniger fest anbinden und findet im Handumdrehen eine Gegenseitigkeit mit je nach Szene unterschiedlichen Formen der Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. Jugendkulturen sind – wie wir alle wissen – ein sich ständig wandelndes Erprobungsfeld zwischen Chance und Gefährdung, aber genau darum geht es!

<sup>7</sup> Andreas Schleicher: Individuelle Förderung. Herausforderung und Chance, in: inform 2/2007, S. 3f.

<sup>8</sup> Jürgen Kluge: Risikofaktor Wissen, in: Bildung und Karriere, FAZ 9. Juli 2007, S. B1.

Jugendkulturen entstehen nicht aus sich heraus, sondern sind von Anfang an im Konflikt mit den Anpassungsforderungen und Normalitätsvorstellungen der gesellschaftlichen Mehrheit zu sehen. Diese nicht durch Anpassung, sondern über Konflikte freigesetzte jugendliche Kreativität und die zunehmende ökonomische Bedeutung und Kaufkraft Jugendlicher sind zugleich die korrespondierenden Bedingungen ihrer fortgeschrittenen Kommerzialisierung, d.h. ihrer Integration in Ökonomie und Warentausch. Um es zu wiederholen, in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen repräsentieren sie ein abgepaltenes Reservat an Kreativität, zugleich sind sie in den letzten sechzig Jahren Schrittmacher in Mode und Design.

Deshalb, provokant formuliert: ein Teil der Lösung der Bildungskrise wäre die Fähigkeit zur Integration dieser Kreativität nicht nur in Mode und Design, sondern in Schule und Unterricht.

#### 4) Praktische Konsequenzen

Individualisierung des Lernens wäre eine erste Verbesserung. Sie könnte bedeuten, dass Veränderungen im Verhalten Jugendlicher und ihre Anschläge an Jugendkulturen nicht nur mit Angst und Schrecken wahrgenommen werden, sondern deren häufig kompensatorische Funktion gesehen wird. Dazu wären allerdings fallanalytische Kenntnisse über die Schülerinnen und Schüler notwendig. Von der Lehrerbildung ausgehend sollte das Repertoire qualitativer Forschung zum methodischen Grundwissen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer gehören und das, was ihnen heute fremd ist, das Spektrum der Jugendkulturen, sollte ihnen zumindest als solches bekannt sein. Sie sollten wissen, dass es, trotz Ähnlichkeit, einen deutlichen Unterschied zwischen Skins und Psychobillies gibt, dass es bei den Skins ca. sieben Unterscheidungen, u. a. Sharps und Gayskins gibt, oder dass es zwischen Punks und Hardcore auch eine Straight-Edge-Fraktion gibt, die höchst anspruchsvoll „No drugs, no alcohol and no sex“ fordert, wobei letzteres ein Verdikt der Promiskuität meint und Treue sehr ernst genommen wird.

Was Andreas Schleicher zu Individualisierung sagt, ist insgesamt sehr plausibel:

- Fallbezogene Diagnose zur Bewertung des individuellen Lernbedarfes;
- Förderung der Fähigkeiten und der Motivation ohne ständige Konfrontation mit dem, was nicht gekonnt wird;
- Individuell gestaltete Lernpläne in auch altersheterogenen Lerngruppen.

Umorganisation der Schule, die den individuellen Lernfortschritt in den Mittelpunkt stellt, d.h. die jeweils die Verantwortung für den Lernerfolg selbst übernimmt, „anstatt Schwierigkeiten auf Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen abzuwälzen.“<sup>9</sup>

Zuletzt zwei Szenen, die ineinander übergehen. Bei der Besichtigung einer Schule erhielten die Besucher zunächst eine Augenbinde. „Jetzt ist Freiarbeit!“ erklärte die Schulleiterin, Ulrike Kegler: „Hören Sie doch einfach mal nur zu!“

*Manch einer kommt mit der Erwartung, in einer so frei arbeitenden Schule müsse man sich wohl häufig die Ohren zuhalten. Falsch. Mit verbundenen Augen bemerkt man erst, wie vorsichtig und rücksichtsvoll die Kinder miteinander sprechen. Und dabei macht jeder etwas anderes: Vorträge vorbereiten, sich gegenseitig Rechtschreibübungen diktieren, mit einem der vielen Materialien zum Rechnen experimentieren. Manche machen scheinbar gar nichts.*

*Die achtjährige Daniela hat eben noch einen Vortrag über Schneeglöckchen gehalten. Jetzt geht sie durch den Raum, bleibt stehen, guckt nach unten, mindestens eine halbe Minute lang, blickt ganz ernst, lächelt in sich hinein, kehrt um, holt sich einen Holzkasten mit Perlen für Rechenübungen aus dem Regal und setzt sich auf den Boden. Was mag da wohl passiert sein?<sup>10</sup>*

Dieses kleine Mädchen wird, ähnlich der Schülerin aus der zwölften Klasse, nicht vergessen, was das Besondere der Bildung ist.

<sup>9</sup> Andreas Schleicher 2007, S. 4.

<sup>10</sup> Reinhard Kahl: Vom toten Pferd absteigen. Wie in Deutschland auch unterrichtet wird, in: Mck Wissen 14, 4. Jg. September 2005, S. 103.

# Über Individualisierung des Lernens und Ungerechtigkeiten des Bildungssystems

## Diskussion

In welcher Weise kann die Schule das **Kreativitätspotenzial der Jugendkultur** mit ihrer Stilistik, ihren Differenzierungsformen und Individualisierungsangeboten aufgreifen und nutzen? Auf die von Wilfried Breyvogel dargestellte Weise domestiziert und als Motivationsersatz instrumentalisiert – so ein gewichtiger Einwand – würde die Jugendkultur ihrer sozialisatorischen Funktion als Medium kultureller Diversifikation und Innovation beraubt. Genau in diesem Sinne äußern sich die Schüler gegen Versuche von Lehrern, sich in Kleidung und Auftreten jugendkulturell anzubiedern und die Generationendifferenz zu verwischen. Eine der Schülerinnen aus dem Grauen Kloster zu Berlin nennt dies „unseriös und inakzeptabel“. Lehrer werden den Schülern zufolge dann akzeptiert, wenn sie die Normen und Positionen der Erwachsenenwelt authentisch und souverän vertreten und zugleich die unvermeidliche Opposition der Jugendlichen gegen diese Normen aushalten. Eine schulinterne Routinisierung des Umgangs mit Jugendkulturen lehnt Breyvogel allerdings entschieden ab. Er plädiert für eine inhaltliche Sensibilisierung der Lehrkräfte. Es gehe darum, die sich hier ausdrückenden Haltungen und Weltansichten ernst zu nehmen.

Können aber aus dem von Christoph Wulf vorgetragenen Plädoyer für den Umgang mit Fremdheit und Heterogenität tatsächlich Schlüsse für die Schulpraxis gezogen werden? Die **Notwendigkeit interkulturellen Lernens** wird zwar nicht in Abrede gestellt, aber die Möglichkeiten der Integration über religiöse und kulturelle Differenzen hinweg sind nach den Erfahrungen der Teilnehmer doch eher ernüchternd. Woran schon die Politik scheitert, könne von der Schule und den Lehrern nicht kompensiert werden. Wulf macht noch einmal deutlich, dass es dennoch unumgänglich ist, dass sich auch die Schule den normativen und kognitiven Anforderungen stellt, die mit der Fremdheitserfahrung im Umgang mit anderen Menschen und mit sich selbst verbunden sind. Für die Versuche, die mit Fremdheitserfahrungen verbundenen Risiken und Verunsicherungen aufzufangen, führt er ermutigende Beispiele an, die es an vielen Schulen gibt. All zu optimistischen Erwartungen hinsichtlich der sozial und interkulturell integrativen Kraft gemeinsamer Schulerfahrungen wird nicht nur mit dem Hinweis auf sozialpsychologische Forschungen zu gruppeninternen Exklusionsprozessen widersprochen, sondern auch von den kommentierenden Schülern auf der Grundlage ihrer eigenen Schulerfahrungen.

**Didaktische Veränderungen versus organisatorischer Monokultur:** Die Teilnehmer gehen davon aus, dass die Pflichtschule in ihrer aktuellen normativen und organisatorischen Verfasstheit die allgemeinen Bedingungen des Lernens setzt, und dass diese notwendigerweise restriktiv sind. Sie schließen Alternativen aus, um eine bestimmte Form des Lernens und einen bestimmten gesellschaftlich sanktionierten Kanon zu ermöglichen. So macht Marianne Demmer, Stellvertretende Vorsitzende der GEW und Leiterin des Vorstandsbereichs Schule, darauf aufmerksam, dass die von Wulf entworfenen didaktischen Vorstellungen im Kontrast zur organisatorischen Normalform der Schule stünden. Politisch sieht sie wenig Chancen für neue Formen der Weiterentwicklung. Zu der von Baumert konstatierten organisatorischen Monokultur des Schulsystems und der Gleichförmigkeit ihrer Erziehungseffekte gibt es nach Demmers Auffassung auf absehbare Zeit keine Alternativen. Die Diskussionsteilnehmer versprechen sich

auch von der aktuellen bildungspolitischen Debatte in diesem Punkt keine Veränderungen. Wulf macht gegen den Einwand die bildungstheoretische Position stark, dass sich Bildungsprozesse nicht auf ein instrumentelles Ziel hin planen ließen. Während alle wissenschaftlichen Untersuchungen auf die Komplexität der Wirklichkeit hinwiesen, favorisiere die Bildungspolitik einfache Maßnahmen mit unrealistischen Wirkungsannahmen. Wulf bezeichnet im Rückblick die politische Bildung in der Bundesrepublik der letzten 50 Jahre als Erfolgsgeschichte, aber diese lasse sich nicht mit exakten Indikatoren und Parametern messen. Der fruchtbare Moment, die alles verändernde Einsicht, auf die Bildungsprozesse angelegt seien, lasse sich nicht planmäßig herbeiführen. Wulf geht davon aus, dass die Rahmenbedingungen derartige Ereignisse wahrscheinlicher machen können, warnt aber davor, im gegenwärtigen Trend der Formalisierung und Standardisierung des Bildungssystems die anthropologischen Voraussetzungen des Lernens zu ignorieren.

Wie soll aber Andreas Schleichers Individualisierungsidee umgesetzt werden, wenn es in der Schule wesentlich darum geht, reliable und vergleichbare Abschlüsse zu erwerben? Breyvogel nennt das Beispiel der Odenwaldschule, die noch immer als Modell für die **Individualisierung der Lehrpläne** gelten könne. Selbst wenn man dieses Modell für unrealistisch halte, so wäre in der Schule schon viel gewonnen, wenn man sich hier die von Baumert skizzierte lehrplantheoretische These in ihren praktischen Konsequenzen zu Eigen machte. Diese besagen, dass die Curricula genuin vor Ort in den Einzelschulen reproduziert, also erzeugt werden. In diesem Sinne programmiert das Schulsystem sich selbst. Aus dieser theoretischen Einsicht könnten Motive zur bewussten Nutzung der schulischen Autonomie erwachsen. Denn die allgemeinen Vorgaben des Lehrplans entfalten ihre Wirkung immer nur vermittelt über die schulinternen Prozeduren der Interpretation und Auslegung, sei es in den Jahresplänen der Fachkonferenzen, in den Planungsarbeiten der Lehrkräfte oder in den Aushandlungsprozessen im Unterricht selbst. Von einer mechanischen Steuerung des Unterrichts durch die Lehrplanvorgaben kann nach allem, was man aus der Forschung weiß, keine Rede sein. Auch die Befürchtung, die neuerdings praktizierten Vergleichsarbeiten und Abschlusstests verdammt den Unterricht zu einem „teaching to the test“, wird von Jürgen Baumert entkräftet. Er erklärt, dass man die Basiskompetenzen, die in PISA gemessen werden, nicht kurzfristig antrainieren kann, da sie Resultate langfristiger Lernprozesse sind.

**Lernen durch emotionale Erfahrungen:** Otto Herz, Mitbegründer der Laborschule Bielefeld, erinnert an die schlichte Einsicht, dass nachhaltiges Lernen seit jeher verbunden ist mit tiefen emotionalen Erfahrungen. Deshalb absolvierten die Schüler an der Laborschule Bielefeld ein Kindergartenpraktikum, um sich im Stadium eigener pubertärer Krisen- und Fremdheitserfahrungen im Umgang mit Kindern zu erproben und zu bewähren. Weitere emotional tief greifende Erfahrungen vermittelten Auslandspraktika, die zum festen Programm der Laborschule gehören.

Renate Valtin von der Humboldt-Universität Berlin begrüßt die produktive Rezeption des Bildungskonzepts aus dem Delors-Report, auf den sich Wilfried Breyvogels Vortrag bezieht. Sie macht aber auch darauf aufmerksam, dass dieses Konzept in eklatantem Widerspruch zu den empirischen Befunden, nach denen der Schulerfolg mit der sozialen Herkunft korreliert, steht. Den Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft müsse man schließlich sehen vor dem Hintergrund wachsender Verarmung der Kinder. Valtin stellt fest, dass man in der aktuellen Debatte diesen Aspekt der Chancenungleichheit und der **Ungerechtigkeiten des Bildungssystems** aus den Augen verloren hat. Folge man Breyvogels demographischen Interpretationen, so stehe fest, dass es politisch wie wirtschaftlich unverantwortbar ist, die durch die Schule erzeugte Risikogruppe ins gesellschaftliche Abseits zu manövrieren. Breyvogel macht daraufhin deutlich, dass die heutige Schuljugend in besonderem Maße zum Erfolg verdammt ist, denn der massenhafte Wegfall ungelerner

und unqualifizierter Arbeitsplätze verschärft das Risiko des sozialen Abstiegs und der Exklusion infolge fehlender Schulabschlüsse.

Die aktuellen **Reformen im Hochschulstudium** wurden ebenfalls thematisiert, weil davon auch die Ausbildung der künftigen Lehrer berührt wird. Die Teilnehmer sind sich einig, dass auch deren Lernbedingungen durch die Modularisierung gravierend verändert wird und zu fragen ist, wie dies zu der von Schleicher propagierten These von der notwendigen Individualisierung des Lernens passt. Wulf zweifelt aber daran, dass die deutsche Bildungstradition in der Modularisierung zu retten ist. Für diese spreche, dass 80 Prozent der Studierenden auch Abschlüsse erwerben. Aber was, so wird eingewendet, nützen diese Abschlüsse, wenn sie im Sinne der von Breyvogel zitierten Schülerin „hässlich“ sind?

## Lernen mit neuen Medien, Motivation und Ansprüche an Schulwissen

### Thesen der Schüler und Schülerinnen

Bei ihrer Beschäftigung mit der Frage „Wie lernen Kinder heute?“ gelangen die Schüler Malte Garms, Michael Ginzburg und John Roggan zu anderen Ergebnissen als in der Diskussion skizziert. Die Ideen der Schülerinnen und Schüler vom Alfred-Wegener-Institut in Bremerhaven und aus dem Evangelischen Gymnasium Zum Grauen Kloster in Berlin zeichnen sich durch eine theoretisch unverstellte pragmatische Sicht auf ihre eigene Schulrealität aus. So berührten die Erwachsenen in der Debatte nicht jenen Punkt, den die Schüler für zentral halten: die **Veränderungen der Lernbedingungen aufgrund des technischen Fortschritts in den neuen Medien**. Die durch die neuen Medien revolutionierten Kommunikationsformen und die noch vor zehn Jahren unbekannt allgemeine Zugänglichkeit zu Informationen jeder Art ist nach dem Urteil der Schüler das gravierendste Merkmal der heutigen allgemeinen Lernsituation. Mehr denn je gelte heute, dass man nicht mehr alles wissen könne und müsse. Wichtig sei, die geeigneten Wege und Methoden zur Informationsbeschaffung zu beherrschen und hier seien Jugendliche den Lehrern zum Teil weit voraus. Allerdings sind sich die Schüler bewusst, dass man vom Internet zwar unterstützt wird, man aber immer auf dem Niveau von Autodidakten lernt. Die Schule trage kaum etwas zum kritischen Umgang mit dem Internet bei. „Wir lernen zwar, wie wir recherchieren, aber nicht, wie man das gründlich tut“, erklärt John Roggan. „Wir lernen auch nicht, wie wir uns komplexere Zusammenhänge selbst im Internet erschließen können.“ Vor allem aber lerne man in der Schule nicht, wie man mit den Medien kritisch umgeht. So fordern die Schüler, dass die Schule ihren Teil dazu beiträgt, und zwar mit medienkompetenten Lehrern und einem multimedial unterstützten Unterricht. In einem Unterricht ohne diese Medien lasse sich auch kein kritischer Umgang damit erlernen.

**Lernen unter lernfeindlichen Bedingungen:** Außer an der unzureichenden Medienpräsenz mangelt es nach dem Urteil der Schüler auch in didaktisch-methodischer Hinsicht. Im Unterricht dominierten nach wie vor die traditionellen Medien. Kurzfilme oder Animationen aus dem Internet, die zum Teil anschaulicher seien als der

theoretische Unterricht in Physik, würden nicht genutzt. Schließlich konstatieren die Schüler, dass Lernen in der Schule nach wie vor „uncool“ ist. Auch für ihre Schulen gilt nach Aussage der Jugendlichen, dass Lernen noch weitgehend unter lernfeindlichen Bedingungen stattfindet. Als die wichtigste Voraussetzung für mehr Spaß am Lernen und gesteigerte Aufmerksamkeit im Unterricht gelten motivierte Lehrer. „Ein lustloser Lehrer kann uns nicht verführen, dann haben auch wir keine Lust zum Unterricht.“

Die Schüler greifen die Beiträge der Professoren Wulf und Breyvogel auf und äußern ihr Unbehagen an der Diskrepanz zwischen den konzeptionellen Entwürfen und grundsätzlichen Erwägungen einerseits und ihren eigenen Erfahrungen andererseits. Das **Schulwissen ohne Anwendungs- und Realitätsbezug** bleibt für sie bloßer „Stoff“, den man nur lernt, um ihn wieder zu vergessen. Auch die von Wulf formulierte Idee des „Zusammen leben lernen“ erweise sich als Illusion, weil es in den Schulen unvermeidlich zu internen Gruppenbildungen komme, die kaum miteinander Kontakte pflegten und deren gegenseitige Abgrenzung von den Lehren weder problematisiert noch verhindert werde. Die Idee vom Sein-Lernen trifft nach der Analyse der Schüler nicht die Realität, weil die Schule keinen Raum für individuelle Entfaltung biete, sondern stattdessen zur Anpassung an Gruppennormen nötige und besser als Einübung in „kollektives Sein“ zu beschreiben sei. Die These vom mimetischen Lernen anhand von Bezugspersonen spitzen die Schüler zu der – für die erwachsenen Teilnehmer und Teilnehmerinnen – verblüffenden Forderung zu, die Lehrer sollten ihrer Vorbildfunktion gerecht werden. Zu oft habe man als Schüler das Gefühl, dass **Lehrer keine Vorbilder** sein möchten. Es gehe ihnen schlicht nur darum, ihren Stoff los zu werden. Als negatives Beispiel wird der Fall eines Politik-Lehrers geschildert, der sich im Unterricht damit brüste, nicht zur Wahl zu gehen.

Zweifel äußert der jugendliche Kommentator an Wulfs Plädoyer für die Nutzung von Ritualen. Zwar sei die Bedeutung von Ritualen in Familie, im Freundeskreis, in der Schule und in den Medien unstrittig. Aber er frage sich, ob **Rituale als Erziehungsinstrumente** nicht der Idee der Individualisierung abträglich sind. Er sieht die Gefahr, dass die Schule mit ihren Ritualen die Jugendlichen geradezu orientierungslos macht. Außerhalb der Schule wüssten viele nicht, wie man sich ohne diese Rituale verhalten soll.

**Verstärkung des Leistungsdrucks durch Schulreformen?** Die von Breyvogel beschriebenen Änderungen der Schule und des Unterrichts sind für die Schüler nicht eindeutig einzuordnen: Sind sie Wunsch oder Wirklichkeit? Und wenn man es begrüße, dass die Schulzeit verkürzt werde, das gleiche Pensum also in kürzerer Zeit bewältigt werden soll, so müsse man sehen, dass damit der Leistungsdruck auf die Schüler steige. Die Schüler geben zu Bedenken, dass dies nicht ohne eine Änderung der Qualität des Unterrichts möglich ist oder zu einer verschärften Selektion unter den Schüler/innen führt. Bei einer solchen Sicht stehen auch die Lehrer unter verstärktem Leistungsdruck, da sie ihren Unterricht nicht mehr wie bisher durchführen könnten.

**Zwischen dem Anspruch an Bildung und ökonomischen Zwängen:** Wenn Breyvogel einerseits meine, Bildung solle nicht als Mittel zu Geld und Erfolg missverstanden werden, sondern der inneren Befriedigung der Person dienen, so stehe dies im Widerspruch zu den Überlegungen, wie die moderne Bildung den Ansprüchen des ökonomischen Weltmarktes gerecht werden könne. Wenn die Bildung sich auf den ökonomischen Weltmarkt bezieht, wird argumentiert, könne man in der Schule nicht so tun, als gebe es keinen Leistungsdruck. Vielmehr meinen die Schüler, es sei sogar davon auszugehen, dass wirtschaftlicher und schulischer Leistungsdruck proportional sein müssten. „Denn wie sollen wir später dem wirtschaftlichen Leistungsdruck stand halten, wenn wir nicht schon während der Schulzeit damit konfrontiert werden?“

Dem Plädoyer Breyvogels für ein subtileres Verständnis der Jugendkulturen halten die Schüler die Frage entgegen, wie sich die **intellektuelle Eingliederung in Jugendgruppen** vollziehe. Sie lehnen die jugendkulturell typische Orientierung an Kleidung und Musik als unzureichend ab und artikulieren ihr Bedürfnis nach intellektueller Orientierung. „Wenn wir eine leistungsstarke Jugend haben wollen, müssen wir auch intellektuelle Gruppierungen finden.“

## Lehrer und Vorbilder

Kommentar von Dr. Dieter Wunder, Ehemaliger Vorsitzender der GEW

Dieter Wunder schlussfolgert aus den Thesen der Schüler, dass die **Bedeutung der Medien** den Erwachsenen offenbar noch nicht hinreichend bewusst ist. Sie impliziere eine früheren Schülergenerationen unbekannt Form von Selbstständigkeit. Was das faktisch für Lernen und Schule bedeutet, auch für die Rolle der Lehrpersonen, ist laut Wunder von Politikern und Forschern bisher zu wenig beachtet worden.

Er hebt noch einmal den bemerkenswerten Umstand hervor, dass die Jugendlichen fordern, die Schule, die Lehrer müssten sich mehr Mühe geben, und für ihren Stoff begeistern. Das stehe in Kontrast zu der Baumertschen These von der Diversifikation der Lernmotive und Optimierung des Engagements. Wunder vermutet, dass es im Schulalltag auch an der notwendigen **Identifikation der Lehrer** mit ihren eigenen Gegenständen fehlt.

Überrascht zeigt er sich von der Erwartung der Schüler, die Lehrer müssten als Vorbilder fungieren. Besagt doch das übliche Vorurteil über die Jugendlichen, sie seien sehr selbstständig und eher distanziert gegenüber der Erwachsenenwelt: Offensichtlich erwarteten die Jugendlichen aber Erwachsene, die sich mit der ganzen Person in die Schule einbringen. Auch das sei etwas, was Lehrer noch lernen müssten.

# Keine Bildung ohne Erziehung!?

## Über einige Schwierigkeiten mit Erziehung

Prof. Dr. Michael Winkler

Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena

1. Ich beginne vordergründig weit ab vom gegebenen Thema: Vor wenigen Jahren hat die bayerische Staatsregierung auf Druck der Wirte beschlossen, die Sperrstundenverordnung des Landes aufzuheben; Saufen rund um die Uhr war angesagt, um den Bedürfnissen der modernen Wirtschaft und der Freiheit des selbstverantwortlichen Bürgers zu entsprechen. Weil aber die Wirte aufgrund der somit gesteigerten Konkurrenz günstige Angebote machen müssen, führen sie so genannte Flatrate-Parties durch. Das Prinzip ist schon länger bekannt; Jugendliche und junge Erwachsene haben es an Szenetreffs zuweilen neben der „Tanke“ entwickelt. Nun wird es also kommerzialisiert. Gaststätten, vorzugsweise Discos bieten zu früher Abendstunde die Möglichkeit an, zu einem geringen Einstandspreis nahezu unbegrenzte Alkoholmengen zu sich nehmen; manchmal wird ausdrücklich belohnt, wer noch mehr zu sich nehmen kann: Fünf Bier kosten 12,50 Euro, zehn Bier erhält man für zwanzig Euro, fünf Kräuterschnäpse kosten acht Euro, zehn werden für zwölf Euro ausgegeben. Kommentar eines Jugendlichen: „Es ist geil, wenn die Getränke quasi nix kosten, aber mir ist das egal, ich geb’s mir am Wochenende so oder so.“<sup>11</sup>

Inzwischen ist die Situation in einigen bayerischen Städten eskaliert – nachdem schon vorher im Land exzessives Trinkverhalten beobachtet wurde.<sup>12</sup> Regelmäßig torkeln bis zur Besinnungslosigkeit betrunkene Jugendliche durch die Stadtviertel, greifen systematisch Polizisten an, die sich einem alkoholisierten Mob gegenüber gestellt sehen.<sup>13</sup> Eine Lösung ist nicht in Sicht. Gegen die Wiedereinführung der Sperrstunde wehren sich die Wirte ebenso wie die jungen Leute. Was wird also empfohlen? Eltern wie Schulen sollten, so der wohlmeinende Rat, doch schon frühzeitig einwirken, um die Gefahren des Alkohols aufzuzeigen, die Achtung vor der Polizei beizubringen, um die jungen Menschen zu disziplinieren, diesen Selbstkontrolle

<sup>11</sup> Aus: Nürnberger Nachrichten, 23.7.2007, S. 8.

<sup>12</sup> Nach Berichten verschiedener Tageszeitungen aus dem süddeutschen Raum laufen insbesondere (kleinere) Volksfeste, Kirchweihveranstaltungen und Sportfeste komplett aus dem Ruder. Neben dem exzessiven Alkoholkonsum – in Bayern wurde die so genannte „Betonmaß“ sprichwörtlich, ein schon der Rezeptur nach lebensgefährlich anmutendes Mischgetränk, das in kurzer Zeit konsumiert werden soll – haben vor allem schwere Formen der Gewaltausübung, von der Körperverletzung bis hin zum Totschlag, dramatisch zugenommen.

<sup>13</sup> Ein besonderes Problem stellt dabei die Zunahme der alkoholbedingten Aggressivität bei Mädchen und jungen Frauen für die Polizei dar; insbesondere männliche Polizisten sehen sich in einem Dilemma zwischen der Notwendigkeit eines harten Zugriffs und einer Hemmung, massiv gegen Frauen einzuschreiten.

zugänglich zu machen und beizubringen. Eigentlich, so der implizite Vorwurf, haben sie schon im Vorfeld versagt und ihre Verantwortung für die junge Generation nicht wahrgenommen, weil sie diese nicht mit einem vernünftigen Umgang mit Alkohol vertraut gemacht oder Abstinenz beigebracht hätten.

Kurz: Die Öffentlichkeit, Medien und Politik rufen nach Erziehung. Um Missverständnissen vorzubeugen: Sie tun dies nicht bloß in meiner Deutung, sondern explizit. Sie empfehlen Erziehung irritierenderweise sogar gegenüber den jungen Erwachsenen, die an dem Geschehen beteiligt sind; vor allem klagen sie darüber, dass nicht genügend erzogen worden sei. Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, selbstverständlich auch die Jugendarbeit haben wieder einmal versagt<sup>14</sup>, einen Erziehungsnotstand, eine Erziehungskatastrophe heraufbeschworen, die sich jetzt zeige.

Warum nun dieses Beispiel? Niemand soll denunziert werden, obwohl man gelegentlich schon Ross und Reiter nennen möchte. Aber: Wenn Eltern zunehmend Schwierigkeiten mit der Bewältigung pädagogischer Aufgaben haben, so hängt dies nicht zuletzt damit zusammen, dass ihnen die Lösung von Problemen zugemutet wird, welche in der modernen Gesellschaft sozusagen hausgemacht sind und durch Politik durchgesetzt wurden. Es geht objektiv nicht zusammen, wenn Mütter als Verkäuferinnen bis um Mitternacht in häufig leeren Geschäften tätig sein sollen, aber gleichzeitig von ihnen gefordert wird, dass sie ihre Kinder gut mit Abendessen versorgen, nachdem sie vorher die Hausaufgaben kontrolliert haben und ihnen später noch eine Gutenacht-Geschichte vorlesen. Ebenso wenig kann man es schaffen, Kinder mit einem guten Essen zu locken, wenn zugleich die Werbung so angelegt ist, dass schon Zweijährige den Buchstaben „M“ als Hinweis auf Fastfood identifizieren. Immerhin, der Macht der elektronischen Medien und ihren Einflüssen kann man entgehen, indem man systematisch den Fernseher abschafft; selbst dann bauen Kinder allerdings massive Druckkulissen auf, um größere oder kleinere Spielkonsolen erwerben zu können. Nüchtern betrachtet hat man kaum eine Chance, dem Zusammenspiel von Werbung und Einfluss von Gleichaltrigen zu entgehen, nicht zuletzt, weil die Verkaufsstrategien der Unternehmen diese Kombination notorisch und konsequent bedienen. Zudem steigert das Elterndilemma, dass die Politik, allzumal sogar die Bildungspolitik und ihre ministeriellen Vertreter häufig ein Doppelspiel treiben; sie verlangen eben, dass junge Menschen frühzeitig, zuweilen möglichst schon im Vorschulbereich, mit modernen Medien, dem PC etwa umgehen und diesen nutzen sollen. Ob und wie dieser Gebrauch dann wieder eingeschränkt werden soll und kann, bleibt dabei völlig offen; der hinreißend kluge Rat lautet, Eltern sollten kontrollieren, was ihr Nachwuchs mit dem PC so treibt. Ganz nebenbei stellt sich übrigens in der empirischen Forschung heraus, dass der Verdacht jener zu Bedenkensträgern erklärten Pädagogen wohl zutrifft, Lernen am PC erziele die gleiche Wirksamkeit wie die Übungen im Sprachlabor der sechziger und siebziger Jahre.

Jedenfalls: Wann immer wir über Erziehung und vielleicht über Bildung reden, sollten wir vorher kurz das Schlagwort „Zynismus“ aufsuchen. Denn: wer heute das Geschäft der Erziehung ernsthaft betreiben will, ist mit einer objektiv zynischen Situation konfrontiert. Mit Zynismen, die geradezu systematisch aufgebaut werden, Eltern und Pädagogen in eine Situation der Ausweglosigkeit treiben, die dann mit Krisenszenarien, Notstandsbehauptungen und Katastrophenmeldungen geschildert, nein: überzogen werden, stets mit dem Appell an die pädagogische Verantwortung. Zum Zynismus mag dann noch gehören, dass nicht zuletzt Medien, aber auch mediennahe pädagogische Publizisten Einzelfälle dramatisieren und verallgemeinern; Einzelfälle, die den „Praktikern“ durchaus bekannt sind,

<sup>14</sup> Der Hinweis „selbstverständlich“ bezieht sich nicht zuletzt auf Äußerungen von Christian Pfeiffer, den Leiter des Kriminologischen Instituts Niedersachsen, der pauschal von einem Versagen der Jugendarbeit gesprochen und diese für überflüssig erklärt hat.

zum Teil sogar ihren Alltag ausmachen, aber erst durch die auf Aufmerksamkeit zielende und die Dynamik publizistischer Verwertung aufnehmender Darstellung zu einem Fall werden, der das Urteil von der Katastrophe rechtfertigen soll. Auch dies verstärkt das Dilemma: War das eben auf dem Schulhof eine „normale Rauferei“ oder Ausdruck einer bislang nicht bekannten Gewalttätigkeit, die neue Strategien verlangt?

2. Doch zurück zum Beispiel der Folgen von Flatrate-Parties (nicht nur) in den bayerischen Städten. Ich habe dieses Beispiel aus mehreren Gründen gewählt:

Zum einen soll es das Problem deutlich machen, dass *Erziehung*, zunächst also nur das Wort, dann aber doch der Sachverhalt eine Art Joker darstellt, mit dem wir, d.h. eben Gesellschaften versuchen – mehr denn je – Probleme zu bearbeiten, welche in dieser Gesellschaft selbst entstehen. Probleme, welche vielleicht besser durch Verbote und polizeiliche Maßnahmen, aber bitte nicht durch Pädagogik bewältigt sein sollten. Weil das einfach nicht geht, da es sich eben um soziale Probleme handelt, die nicht pädagogisch bearbeitet werden können, genau so wenig wie sie etwa medizinisch zu bewältigen sind. Es gibt objektive Grenzen von Erziehung, Grenzen ihrer Zuständigkeiten und Möglichkeiten, welche jedoch regelmäßig überschritten werden.

Diskurse über Erziehung, Diskurse, die sich gleichsam hinter oder unter diesem Begriff verstecken, haben häufig genug Themen gesellschaftlicher und kultureller Verständigung zum Inhalt. Deren „Pädagogisierung“ bietet eine Art Ersatzbühne, schön praktisch, weil ein paar zuständige Schauspieler schon immer zur Verfügung stehen, gleichwohl eben Theater spielen, also eigentlich gar nicht ernst genommen, aber für schlechte Aufführungen dann doch mit nicht mehr zu tilgenden Folgen kritisiert werden. Lob an Lehrer als Helden des Alltags steht gleich neben Vorwurf der Faulheit. Fatalerweise darf man nicht übersehen, dass im Erziehungsgeschehen selbst solche gesellschaftlichen und kulturellen Themen zum Tragen kommen, nämlich sowohl als Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis wie als Gegenstand in dieser, auf den sich – um die altmodischen Ausdrücke zu verwenden – *Erzieher* und *Zögling* gemeinsam beziehen müssen.

Gleichwohl: Bildung und Erziehung sind Begriffe, die zwar gut für öffentliche Debatten und das eine oder andere Schreckensszenario taugen, aber worüber wir wirklich sprechen, das bleibt dann doch – vorsichtig formuliert – offen. Oder anders gesagt: jeder packt unter das Thema, was ihm so gerade in den Kopf schießt. Und meistens handelt es sich um Dinge, die man geändert haben will, während saubere Lösungen einem nicht einfallen. Weil das aber so ist, spricht die Öffentlichkeit, sprechen Medien, Publizisten und Politiker dann von *Erziehung* – zumal sie selbst mit der Realität dieses Geschehens meist gar nicht so viel zu tun haben. Dem entspricht das schon angesprochene Verfahren, durch das singuläre Beobachtungen und Erfahrungen dramatisiert und verallgemeinert werden, obwohl solide Kenntnisse über das Geschehen oftmals fehlen. Ich zitiere einen Satz aus Susanne Gaschkes Buch über die Erziehungskatastrophe. Sie schreibt: „Auch wenn die systematische Empirie fehlt, die diese Einzelbeobachtungen in eine soziologische Tatsache verwandeln: es scheint Eltern heute schwer zu fallen, bestimmte allgemeine Verhaltensstandards zuverlässig in ihren Kindern zu verankern“ (Gaschke 2001, S. 43 f.).

Darin liegt nun ein Problem – ich komme auf das Zitat übrigens gleich noch einmal zurück: Es fehlt schlicht die Empirie. Wo es sie aber gibt, wird sie nicht genutzt. Stattdessen werden Beobachtungen kultur- oder pädagogiekritisch verallgemeinert, die objektiv betrachtet eben doch einzelne Beobachtungen sind und bleiben, sich freilich in der Wahrnehmung des Einzelnen dann geradezu

weiter auf Seite 64 >>

# INSERT

Konferenz  
„Der Bildungsbegriff im Wandel“  
am 5. Juli 2007 Jerusalemkirche und  
6. Juli 2007 Friedrich-Ebert-Stiftung  
Berlin











>> Fortsetzung von Seite 53

festsetzen und diese prägen. Man kennt das Problem: jemand sagt, dass er viele schwangere Frauen gesehen hat, mit dem Effekt, dass man selbst nur noch schwangere Frauen sieht, selbst wenn die Daten anderes sagen. Psychologisch bezeichnet man das als „priming“. Was wir hingegen in pädagogischen Dingen wissen, aus angelsächsischen Untersuchungen, dann aus etwas vorsichtiger zu behandelnden Befragungen in unserem Land, lässt sich einerseits in einem schlichten Befund zusammenfassen: In der überwiegenden Mehrzahl versuchen Eltern etwas zu leisten, was man im Englischen als *good parenting* bezeichnet; sie wollen gute Eltern sein, gute Bedingungen für das Aufwachsen ihrer Kinder schaffen und diesen eine Chance für ein erfolgreiches Leben geben. Wenn wir heute so tun, als ob Eltern geradezu notorisch versagen, im Erziehungsnotstand eine Katastrophe hervorrufen, dann ist das nicht nur falsch und ungerecht, sondern verschärft eigentlich die schwierige Lage. Es verschärft die Lage, weil eine unscharf geführte Debatte nicht nur alle unter Generalverdacht stellt, sondern damit die kleine Zahl von hoch belasteten Familien dann wieder übersehen lässt, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind. Und man komme mir bitte nicht mit dem schönen Wort von der Wohlstandsverwahrlosung, welche denn nun alle treffen würde. Das ist so ein alter Hut, dass er schon ganz löcherig ist; das taugt nichts zur Beschreibung und Analyse von Erziehung und den Problemen, die mit ihr bearbeitet werden. Denn andererseits zeigt Forschung einen weiteren Befund: Das mit „Erziehung“ diskutierte Problem darf und kann nicht auf einfache Lösungen zurechtgestutzt werden. Erziehung stellt wohl einen der kompliziertesten Sachverhalte dar, den menschliches Leben so bereit hält, nicht nur, weil in ihm – um es etwas vereinfacht zu formulieren – natürliche Reifungs- und Entwicklungsprozesse mit sozialen, kulturellen und – altmodisch formuliert – geistigen Sachverhalten, mit sittlichen Regelungen und der Aufforderung zu moralischer Autonomie geradezu zusammenschießen, und von den Beteiligten in eben dieser explosiven Mischung bewältigt werden müssen – wer jemals mit pubertierenden Kindern zu tun hatte, weiß, wovon ich rede. Vor allem ist die Art dieses Zusammenschießens von Natur und Geist historisch (und vielleicht sogar: individuell) unterschiedlich. Hier platte Lösungen zu verlangen, etwa die von Bernhard Bueb beschworene Disziplin, den blinden Gehorsam gegenüber einer elterlichen Autorität, der er selbst nicht vertrauen mag und deshalb Ganztagschule fordert, ist schlicht tollkühn!

So macht das Beispiel der Flatrate-Parties also deutlich, wie Erziehung immer eingebunden ist in gesellschaftliche und kulturelle sowie in wirtschaftliche Vorgänge. Sie ist bestimmt durch diese, man kann sich ihnen kaum entziehen. Deshalb ist es zynisch, Eltern und Pädagogen in eine Verantwortung für den Nachwuchs zu nehmen, wenn sie diese Verantwortung gar nicht wahrnehmen können, weil sie keinen Einfluss auf soziale und kulturelle Prozesse haben. Umgekehrt besteht sozusagen die Kunst der Erziehung gewiss darin, dass wir uns auf diese Prozesse beziehen und versuchen, sie im Blick auf die so genannte Entwicklungstatsache zu kontrollieren und zu steuern. Aber das ist nicht einfach. Ich erinnere noch einmal an das Zitat aus dem Buch von Frau Gaschke. Sie spricht von *bestimmten allgemeinen Verhaltensstandards*. Ich könnte jetzt spitz fragen: welche sind das eigentlich? Ich tue das aber nicht, weil wir sogar wissen, dass der Konsens über die Standards viel größer ist als in den Katastrophenbeschreibungen oftmals anklingt. Dennoch müssen wir uns klar darüber sein, dass die normativen Standards nicht mehr einheitlich sind, dass vor allem ganz zweifelhaft ist, ob man sie wirklich so fest verankern soll, wie Frau Gaschke das behauptet. Solche feste Verankerung könnte nämlich durchaus in Widerspruch stehen etwa zu den Forderungen von Betrieben, die ihren Auszubildenden Flexibilität abverlangen. Kurz: Es besteht doch in dieser Gesellschaft nicht einmal Einigkeit darüber, dass es gut und sinnvoll sein kann, überhaupt Kinder zu haben – ich bewerte das nicht, weil dahinter Ver-

nunft stehen mag (vgl. Hondrich 2007). Nur wenn dieser Konsens fehlt oder zumindest geschwächt ist, erleben wir schlicht und einfach kollektiv, sozial und kulturell Wertedifferenz, die im Alltag zum Tragen kommt, durch Erziehung aber nicht geheilt werden kann. Die beschworenen Verhaltensstandards sind eben nicht so ganz einfach zu identifizieren, sie sind zumindest nicht kollektiv gesichert.

Ich habe das Beispiel mit der exzessiven Trinkerei zudem gewählt, um wenigstens anzudeuten, dass Erziehung nicht nur ein strukturell ungeheuer komplexes Geschehen ist und wir uns hüten müssen, diese Komplexität zu ignorieren. An diesem Beispiel kann man vielmehr erkennen, dass wir bei Erziehung auch diachron, also in der Zeit, mit Vorgängen zu tun haben, für die wir – im Schlechten wie im Guten – mit langer Dauer rechnen müssen. Die in den Erziehungsdebatten gerne gewünschten schnellen Effekte sind häufig nicht zu realisieren. Der Kampf mit einem Kind um Ordnung in seinem eigenen Zimmer und im ganzen Haus dauert zuweilen zwei Jahrzehnte, ehe er entschieden ist. Manchmal wird er erst gewonnen, wenn die eigenen Kinder selbst zu Eltern geworden sind. Es irritiert schon einigermaßen, wenn die entwicklungspsychologische Forschung belegt, wie sich der „lange und sich windende Weg zum Erwachsenen“ – so die Formulierung von J. J. Arnett – inzwischen bis zum dreißigsten Lebensjahr verlängert hat, wir aber alle Effekte sozusagen schon gestern erzielt haben wollen. Die Wirkung von Erziehung zieht sich wohl immer länger hin. Deshalb müssen wir uns davor hüten, allzu sehr auf mehr oder weniger technische Konzepte zu setzen, um Erziehung zu gestalten. (Paradoxerweise ist dies übrigens kein Plädoyer gegen die Super-Nanny. Denn die macht nicht nur aufmerksam darauf, dass es ein paar Grundregeln im Erziehungsgeschäft gibt, sondern sie hat den unerwarteten Effekt erzeugt, dass mehr Familien bereit sind, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen.)

Gleichwohl: Diese Komplexität bedeutet, dass das Erziehungsgeschehen eben nicht einfach zu steuern ist. Abgesehen davon, dass wir uns schon sprachlich auf pädagogische Sachverhalte fast immer metaphorisch beziehen, weil wir die Dinge in ihrer Vielfalt und in ihrer Besonderheit nicht so konkret benennen können, und abgesehen davon, dass wir dabei fast regelmäßig Kategorienfehler begehen. Wer über Disziplin spricht, wie das gegenwärtig geschieht, meint – und hier muss ich bei allen Vorbehalten im Einzelnen Bernhard Bueb in Schutz nehmen – *pädagogisch* etwas anderes als man *philosophisch* oder *politisch* oder *juristisch* unter diesem Begriff versteht. Um es zugespitzt zu formulieren: wer auf die Frage nach der Disziplin in der Erziehung mit der Würde des Menschen kommt, hat Erziehung nicht verstanden. Ihr geht es nämlich gerade darum, die Würde, d.h. die Wahlmöglichkeit des Menschen, seine Verfügung über sich und seine Lebensbedingungen, die Kontrolle der eigenen Lebenssituation und des eigenen Tuns allzumal gegenüber heteronomen Ansprüchen überhaupt erst zu ermöglichen. Sicher: Das geht nicht mit Dressur und Ordnung, wohl aber mit guten, sicheren und geregelten Lebenszusammenhängen, mit einer in Strukturen geordneten Welt, die sich junge Menschen dann selbst zu Eigen machen können. Das meint der pädagogische Begriff der Disziplin im Gegensatz zu dem von Bueb propagierten Verständnis von Disziplin.

3. Damit bin ich bei dem naturgemäß nur kurzen Versuch angelangt, zu skizzieren, worin diese Komplexität von Erziehung besteht (vgl. dazu Winkler 2006):

Zunächst müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass Erziehung so etwas wie eine eigene Rationalität hat, aus der wir nicht herauskommen. Diese Rationalität entsteht daraus, dass – wie angedeutet – im Erziehungsvorgang natürliche Prozesse und soziale, kulturelle, auch geistige Prozesse miteinander verwoben werden; Erziehung ist eigentlich der einzige Bereich im menschlichen Leben, wo wir Natur und Kultur eben überhaupt nicht trennen können, sondern ganz im Gegenteil systematisch zusammenführen. Die Naturprozesse, also insbesondere die Entwicklung und Rei-

fung des neuronalen Systems haben eine ganz eigene Dynamik, die aber zugleich nicht losgelöst werden kann von sozialen und kulturellen Erfahrungen, weil diese wiederum Einfluss haben auf die natürlichen Entwicklungsvorgänge.

Wir laufen jedoch heute in doppelter Weise Gefahr, diese Dynamik zu missachten: *Entweder* ignorieren wir, dass dieser Vermittlungsprozess von psychischer und physischer Reifung zwar von selbst läuft, aber eben doch der Unterstützung bedarf. Banal formuliert: die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen werden ignoriert, wenn wir ihre Entwicklung nicht bewahren und geradezu schützend umgeben, sowie ihnen nicht – um die Sachlage komplizierter zu machen – Aufgaben stellen, auf welche sie antworten können, um sich selbst voranzubringen. Nach unseren aktuellen Kenntnissen ist insbesondere das Gehirn auf einen Schutz angewiesen, damit es seine Eigenleistungen vornehmen kann – früher Einfluss von elektronischen Medien etwa zeitigt wohl katastrophale Folgen. Das kann man bei Manfred Spitzer nachlesen. Ebenso benötigt die Entwicklung der Motorik Zusammenhänge, in welchen die Entwicklungsprozesse gut und langsam unterstützt werden. Immer spielt dabei eine wesentliche Rolle, dass Kinder einen rahmenden Zusammenhang erleben, in welchem sie Sicherheit und Geborgenheit, dann stabile Anregungen, am Ende Regeln und Verpflichtungen erleben. Sie benötigen Konsistenz im Verhalten – man bezeichnet das als autoritativen Erziehungsstil. Die andere Gefahr ist aber mindestens gleich groß. Unter dem Druck eines kollektiven Wahns, man müsse die Testleistung von jungen Menschen erhöhen – ich spreche ganz bewusst nicht von Bildung – versucht man die hohe Plastizität des Gehirns zu nutzen und Zielen zu unterwerfen, die den gerade aktuellen Vorgaben in unserer Gesellschaft entsprechen. Aber nicht nur, dass wir die eigene Konstruktivität des Gehirns damit beeinflussen, also Fehlschaltungen auslösen, vielmehr wissen wir eigentlich überhaupt nicht, wozu das Gehirn dann *nicht mehr* kommt. Wer fordert, dass gefälligst das Spielen dem angeleiteten Lernen weichen soll, ignoriert damit, dass im Spielen relevante kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen erworben werden. Kurz: Die aktuell grassierende, aber leider verkürzte Bildungswut kann Nebenfolgen haben, die wir heute noch gar nicht ermessen. Oder anders: Erziehung hat in der Tat entscheidend eine Schutzfunktion für die Entwicklung des Kindes und sie hat zugleich die Bedeutung, neben aller Sicherheit auch Rahmungen von Erfahrungs- und Erlebnisräumen zu schaffen, in welchen Kinder Anregungen und Orientierung finden. Wenn ich mich nicht täusche, ist das Susanne Gaschkes entscheidendes Anliegen gewesen, mal abgesehen von ihrem freundlichen Plädoyer für Friedrich Fröbel.

Ein *zweites Moment* dieser eigenen Rationalität der Erziehung besteht darin, dass wir – so eigentümlich und wider alle Intuitionen dies klingt - auf Kinder gar nicht einwirken können. Die Aufgabe der Erziehung liegt darin, *gemeinsam mit* den Kindern eine Welt zu erschließen. Welt meint: die Dinge der Wirklichkeit, Verhaltensweisen, Normen, Werte, vor allem den Umgang mit anderen Menschen, nicht zuletzt den Umgang mit sich selbst, ob und wie man sich also selbst in jeder Beziehung des Lebens – in einem weiten Sinne des Ausdrucks – beherrschen kann (oder übrigens einmal gehen lassen kann). Das dazu erforderliche Wissen, die dazu nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten werden in der Auseinandersetzung über die Welt gefunden und entwickelt, im Handeln, im Sprechen natürlich auch. Das Vertrackte daran ist, dass die Kinder dabei von uns tatsächlich nur begleitet und unterstützt werden können. Selbst wenn wir ihnen sagen, wie sie sich beispielsweise verhalten sollen, hat das keine direkt wirkende Funktion. Dass wir Kinder in bestimmter Weise formen könnten, ist also nicht nur ethisch ziemlich problematisch, sondern es funktioniert der Sache nach nicht, weil es die grundlegenden neuronalen und neurophysiologischen Bedingungen des Geschehens ignoriert. Systematisch formuliert: Erziehung ist nicht ein Handeln des Erwachsenen *auf* das Kind, sondern bildet sozusagen ein Dreierverhältnis. Erwachsener und Kind beziehen sich auf die Welt, die der Erwachsene sozusagen vor sich selbst und das Kind hingestellt hat oder auf eine Situation, die der Erwachsene vorbereitet hat – die sich freilich

manchmal aus den Alltagszusammenhängen heraus ergibt, die bewältigt werden müssen. Unter der oben genannten Prämisse einer Dreierstruktur in einer hoch diffusen und komplizierten Welt brauchen wir in der Tat stabile Strukturen, um die Entwicklungsprozesse von Kindern zu stützen – und ich spitze das noch zu: Wir brauchen diese Strukturen für beide, für die Kinder und für die Erwachsenen, welche in der pädagogischen Situation stecken. Das ist die Hauptaufgabe, welche bewältigt werden muss. Dabei darf man sich *heute* nichts vormachen. Eine Struktur zu schaffen bedeutet in einer modernen bzw. vielleicht sogar „postmodernen“ Gesellschaft und Kultur, mit all ihren Spannungen, Widersprüchen und Brüchen, nahezu permanent gegen diese Welt anzurennen, manchmal sogar den Kindern und Jugendlichen etwas an Sicherheit und Stabilität vorzumachen, das ihnen in der Wirklichkeit dann doch nicht mehr begegnet. Mein Eindruck ist übrigens, dass sowohl Susanne Gaschke wie Bernhard Bueb sich eigentlich mit eben diesem Problem auseinandersetzen, dem Problem nämlich, dass wir um der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen willen diesen ein wenig an heiler Welt vorspielen müssen, weil sie andernfalls kaputt gehen. Ich denke, dass sie damit recht haben, weiß aber, dass viele Pädagogen dem nicht zustimmen, schon gar nicht jene, welche als Bildungsforscher Instrumente entwickeln, die für das Überleben in einer modernen Gesellschaft taugen sollen.

*Drittes Moment:* Alle Erziehung ist eine Art Zeigen. Meistens machen Kinder das schon selbst und bringen einen in peinliche Situationen. Wir müssen ihnen etwas zeigen. Hier stehen Werte und Normen zur Debatte, Benimmregeln, dann simple Techniken zur Lebensbewältigung. Wir zeigen, dass und wie man Zähne putzt: Manche Kinder wollen das erst mal nicht akzeptieren, man wird es immer wieder zeigen, vielleicht funktioniert es dann erst, wenn sie die erste Freundin, den ersten Freund haben. Erneut gilt also: Das Geschäft kann fürchterlich lang dauern.

Das entscheidende Problem aber ist – und darin liegt die Besonderheit der gegenwärtigen, der modernen Situation: Es gibt eben nur noch bedingt einen Konsens darüber, was gezeigt werden muss und soll. Wer erzieht, kann sich auf nichts mehr so recht verlassen – obwohl ich, wie schon angedeutet, optimistischer als die meisten Kulturkritiker bin. Das Fehlen eines solchen Konsenses bedeutet aber, dass Eltern und professionelle Pädagogen sehr viel mehr als Personen gefordert sind. Ohne sich auf den Rückhalt in einer Gesellschaft zu verlassen, müssen sie sozusagen das präsentieren und repräsentieren, was ihnen selbst wichtig ist. Es gibt keine allgemeinen Lebensentwürfe mehr, sondern eine Vielzahl von Lebensmöglichkeiten, die Kindern und Jugendlichen in irgendeiner Weise bekannt und zugänglich werden müssen. Möglicherweise gehört das Muster des Erwachsenen selbst zu diesen Lebensentwürfen. Jugendlichen zu zeigen, selbst die Erwachsenenrolle anzunehmen, fällt besonders schwer, weil die Kultur dieser Gesellschaft den Typus des Jungseins präferiert und in den Werbebotschaften zugänglich macht. Ich glaube übrigens, dass genau dies das Problem der Autorität heute ausmacht.

*Viertens* birgt der eben angesprochene Sachverhalt eine fürchterliche Tücke, die ich als Spannung von Authentizität und Objektivität bezeichnen will. Erzieher müssen sozusagen einen Lebensentwurf, die Bedeutung einer Sache glaubwürdig darstellen. Sie wissen aber, dass eigentlich nur sie selbst für diese Sache stehen. Sie können also nur bedingt objektive Geltung und Wahrheit beanspruchen – das reicht noch bis in die Schule hinein, wo sich Lehrer manchmal sagen müssen, dass das von ihnen Vorgetragene vielleicht gar nicht mehr so richtig stimmt. Ein kluger Schüler kann einen schon ganz schön demontieren. Objektiv, mit Sicherheit und Gewiss können wir kaum mehr über die Welt sprechen, obwohl wir uns um diesen Anspruch der Verbindlichkeit nicht herumogeln dürfen. Vermutlich ist die Welt viel weniger relativ, als manche das glauben möchten. Gleichwohl bleibt selbst dieser Anspruch auf Objektivität an uns gebunden, wir müssen in diesem und an diesem

authentisch bleiben, ihn als unseren, möglicherweise nur als unseren deutlich machen. Vielleicht kann man hier an Hannah Arendt anschließen, die in ihren Vorlesungen über das Böse deutlich macht, dass sich manche dem Nationalsozialismus nicht aus ethischen Gründen, mithin sozusagen objektiv begründet, verweigert haben, sondern allein aus dem Motiv der Authentizität, aus dem Motiv, dass „ich das einfach nicht kann“, dass ich nicht mitwirken kann, wenn andere Menschen erniedrigt, misshandelt oder ermordet werden (vgl. Arendt 2006, S. 52).

*Fünftens* trifft zu, dass man in der Tat in der Erziehung sich nicht auf Liebe beschränken kann und darf. Das hat schon Bruno Bettelheim festgehalten. Das skizzierte Geschäft muss vielmehr ordentlich betrieben werden. Dazu gehört, dass Erziehung fundamental – und das hängt mit der oben angesprochenen triadischen Struktur zusammen – darauf angewiesen ist, dass sich die Beteiligten gegenseitig achten, in ihrem Tun und in ihren Leistungen anerkennen. Ich glaube, dass darin das Kerndefizit vieler Schulen, möglicherweise sogar der meisten Eltern und vieler professioneller Pädagogen deutlich wird. Sie sehen Kinder und Jugendliche – vereinfacht formuliert – fast regelmäßig negativ an, haben zu wenig Vertrauen in sie. Der entscheidende Motor aller guten Entwicklung ist aber, das belegt die Forschung recht gut, wenn Kinder und Jugendliche sich nicht nur als selbstwirksam, sondern als anerkannt und geachtet erfahren. Hier bin ich mir allerdings nicht sicher, ob die aktuelle Disziplindiskussion in eine falsche Richtung führt, in welcher dann übrigens alle Bildungsprozesse zerstört werden.

*Ein letztes Wort:* Man wird immer gefragt, ob es denn keine Lösungen für die nun schwierige Lage gibt; man möge doch konstruktiv denken, den Eltern Hilfen an die Hand geben, wie das beispielsweise mit Elternprogrammen geschieht. Die Tendenz lässt sich kaum übersehen, systematische Elterntrainings zu fordern, welche dann mit einem Elternführerschein abschließen. Ich rate zur Skepsis gegenüber solchen Projekten: solche Forderungen halten noch mehr Menschen davon ab, sich überhaupt auf Kinder einzulassen. Allerdings sind solche Projekte hilfreich, sofern sie nämlich die Möglichkeit bieten, dass sich Eltern austauschen. Ein Kernproblem besteht nämlich in der zunehmenden Isolation von Familien und Eltern, darin also, dass sich Eltern gar nicht austauschen können darüber, was ihnen mit ihren Kindern widerfährt und dass das, was ihnen da widerfährt, im Grunde völlig normal ist. Oder anders gesagt: Mir scheint es wichtig, dass wir die Lage nicht dramatischer darstellen, als sie ist – bei allen schrecklichen Szenen, die wir beobachten können, haben wir in Deutschland eine ganz gute Situation. Wir müssen uns aber bemühen, eine Kultur des Aufwachsens sicher zu stellen, in der sich Kinder und Jugendliche als gewünscht erfahren – gewünscht heißt übrigens, dass sie, um es etwas seltsam zu formulieren, angefordert werden. Gebraucht und gefordert, geachtet. Dann übrigens doch geliebt, wobei ich es gerne mit dem großartigen Sozialisationsforscher Urie Bronfenbrenner halte. Bronfenbrenner hat einmal gesagt hat, dass die Grundlage aller gelingenden Erziehung darin besteht, dass man nach dem einen oder anderen Kind ein wenig verrückt sein muss – somebody has got to be crazy about that kid (Bronfenbrenner 1992). Zumindest der Zauber der Erziehung könnte genau darin bestehen.

## Warum Anreize im Unterricht immer wichtiger werden – und wie Verträge die Idee von Schule verändern

Jens Stiller

Journalist und Lehrer an der Robert-Blum-Oberschule, Berlin

Ich habe noch in meiner Lehrer-Ausbildung gelernt, dass Disziplinprobleme vor allem etwas mit dem Unterricht zu tun haben, der Schülern geboten oder zugemutet wird. Die Grundgleichungen lauteten etwa so: Action, Entertainment, klare Strukturen, deutliche Inhalte gleich guter Unterricht. Geschichtskamellen, Politik, Wirtschaftsberechnungen – alles Fächer ohne „Bumm und Peng“ oder Liebesdramen im Klassenzimmer – sie galten tendenziell als langweilig, also gleich schlecht. Was folgte, war also in der Regel Unterricht mit Disziplinproblemen. Aber hier und heute geht es nicht um Disziplinprobleme oder jedenfalls nicht nur. „Keine Bildung ohne Erziehung“ wurde als Thema formuliert, man hört förmlich Fragezeichen und Ausrufezeichen hinter dieser Ellipse miteinander um die Erst- und Zweit-Platzierung ringen. Doch kann man die Themenzeile nicht auch sinnvoll umformulieren? Etwa: Ohne Bildung keine Erziehung? Oder extremer noch: Stehen wir bald ohne Bildung und ohne Erziehung da, wie es Susanne Gaschke mit ihren drastischen Schilderungen aus der deutschen Schul- und Elternwelt beschwört?

Lassen wir den Farbtopf mit der schwarzen Farbe noch einen Moment lang in der Abstellkammer des aufgeschreckten Bildungsbürgers stehen. Zunächst etwas zum Durchatmen: Erziehung ist nicht tot. Erziehung – oder zumindest Prägung oder Vorbild – ist überall. Irgendwas, irgendwer gibt in jedem Moment Impulse oder Handlungsanreize. Selbst die Schüler, die im langweiligen Unterricht über Tische und Bänke gehen, verhalten sich. Selbst wenn der Regelverstoß zur Norm wird, so orientieren sich auch diese Schüler an Vor- und Leitbildern.

Ich bin Lehrer und kein Erziehungswissenschaftler und auch kein Psychologe. Meine erste These aus der täglichen Erfahrung mit dem Thema Erziehung ist einfach und stellt sicher nur einen kleinen Ausschnitt aus den vielschichtigen Prozessen dar, die Erziehung ausmachen. Die These lautet: Auch diese im Volksmund „unerzogenen“ Schüler verhalten sich letztlich – in ihrem Kontext – *rational*, wie jedes ökonomisch vorgehende Wesen. Sie unterliegen bestimmten, sicher nicht immer für jeden wünschenswerten oder auch nur nachvollziehbaren Regeln. Aber auch sie wollen allermeistens mit einem bestimmten, am liebsten geringsten Aufwand einen möglichst großen Erfolg erreichen. Das ist höchstgradig ökonomisch gedacht und gehandelt; man nennt es übrigens das Maximalprinzip. Es gilt auch andersherum: Dann wollen Schüler mit einem gegebenen Aufwand – sagen wir maximal einer Stunde Lernen vor einer Klausur – einen maximalen Erfolg erreichen – sagen wir mit ach und Krach viereinhalb Punkte aufwärts.

Was will ich damit sagen? Bildung ist nicht erst seit dem Privatschulboom ein wirtschaftlich betrachtbares *Gut*. Für unseren Fall soll das heißen, Schüler fragen das nach, was ihnen *nützt*. Damit wir nicht zu weit abschweifen, hier noch einmal die Übersetzung auf unser Eingangsbeispiel: Schüler sind so diszipliniert wie sie es für ihre Zwecke zu brauchen meinen. Solange sie ihrem Imponiergehabe und ihrem Status vor ihren Mitschülern – Marc, Melissa oder Mohammed – einen höheren Wert zumessen als dem Frieden in der Schule und einer angemessenen Lernatmosphäre im Klassenzimmer, fällt der Tisch eben um.

Meine zweite These lautet daher: Wenn wir eine Änderung eines solchen Verhaltens und seiner Folgen wollen – also keine Rütli-Lehrerin, die per Handy aus dem Klassenzimmer um Hilfe ruft –, müssen wir Anreize schaffen. Auch Angst kann übrigens ein Anreiz sein, früher gab es den Rohrstock. Und ich sehe heute mit einigem Schrecken die Verhärtung in Kollegien, die auf Druck im brodelnden Schülerkessel mit schnellerer und härterer Repression reagieren. Doch auch ein brodelnder Druck-Kochtopf, den man mit immer mehr Gewalt zudrückt, fliegt einem irgendwann um die Ohren. Man muss ihn vom Herd nehmen und sich fragen, wer das Menü aus Bildungsunlust, Undiszipliniertheit und Erziehungskatastrophe, um ein weiteres Wort von Susanne Gaschke zu bemühen, angerichtet hat.

Als ich selber noch für die *Berliner Zeitung* schrieb, mahnte ich oft die Hausaufgaben an, die vor allem Lehrer und Eltern in den Fächern Bildung und Erziehung zu machen hätten. Ich meinte damit: Löst einfach eure Grundaufgaben, erzieht mit Konsequenz, lobt, straft – wie auch immer, aber erzieht, lehrt und klagt nicht – verhaltet euch als Eltern wie als Lehrer als Profis! Aber die Metapher von den Hausaufgaben ist ein blasses Bildchen. Auch ich gehe davon aus, dass die allermeisten Eltern ihre „Basics“ erfüllen wollen. Sie wollen gute Eltern sein und natürlich das Beste für ihr Kind. Aber sie stoßen dabei an Grenzen, und ich glaube oft sagen zu können, sie stoßen an ihre Grenzen. Nicht nur Hauptschulleiter berichten, dass sich Eltern mit ihren Kindern nachmittags um die Playstation streiten. Polizeiwachen erhalten Anrufe, dass die Beamten doch das arme Kind mittags sicher nach Hause begleiten mögen, während man selbst im Fernsehsessel sitzt.

Ich verzichte auf weitere anekdotische Evidenz. Ich halte die eben beschriebenen Eltern auch für tendenziell unerreichbar, wollen wir nicht in einem Jugendamt-Polizeistaat oder in einer Erziehungsheim-Diktatur leben. Die Kinder dieser Eltern bleiben allerdings nicht nur in Ganztagsgrundschulen erstaunlich erreichbar. Hier können tatsächlich nur der Staat *und Friends*, allen voran die Schule mit immer weiter ausgebauten Unterstützungssystemen wie Sozialarbeitern und Ehrenamtlichen, helfen. Bevor ich also denen folge, die diese Elterngruppe mit Kindergeldentzug oder Straf-Befehlen – letztlich immer zum Schaden der Kinder – zwangsbeglücken oder erziehen wollen, stelle ich fest: Es gibt noch eine große Gruppe anderer Eltern, die wir vielleicht leichter gewinnen können. Es sind diejenigen, die etwas Besseres für ihre Kinder wollen, aber dies nicht leisten können. Weil sie sich gar nicht in die Schulen oder auf den Elternabend trauen, weil sie kein oder kaum Deutsch können oder weil sie sich ihrer Ratlosigkeit in Erziehungsfragen schämen oder weil sie zwischen allen Stühlen, Kulturen und Erziehungstraditionen stehen. Hier Montessori-Pädagogik und jahrgangübergreifende Schulanfangsphase, dort Satellitenfernsehen und nur bruchstückhafte Alphabetisierung.

Diese Generation Einwanderer ist übrigens der zweiten großen Elterngruppe in Berlin, der privatschulaffinen Elterngeneration „Grundschulflucht“ gar nicht so unähnlich. Beide drängen ihr Kind aufs Gymnasium, die einen schon nach vier Jahren. Und wenn es der Geldbeutel hergibt, gerne auch auf die Schulen, in denen man vom Boden essen kann, aber unter sich bleibt. Die anderen überfordern ihr Kind, ich erlebe es an meiner Schule wirklich, im Glauben ihr Kind müsse sich nur genug anstrengen, die Schule nur unerbittlich und streng genug sein, um der Familie nicht nur Freude, sondern alle Ehre zu machen. Beide ähneln sich darin, dass sie ein nachvollziehbares Ziel mit nicht immer glücklich gewählten Mitteln anstreben. Sie sehen nicht zu allererst das Kind in ihrem Mädchen oder ihrem Jungen, sondern etwas, was das Kind noch gar nicht ist. Ein kluger Feuilletonist der FAZ hat dies kürzlich auf wunderbare Weise als den „Hegelianischen Ansatz“ geißelt. Zu viele Eltern, gerade aus der Generation „Grundschulflucht“, sehen nach den Regeln der Dialektik schon den Erwachsenen in ihrem Kind – und erziehen an ihm vorbei.

Neben der lebenslangen Playstation existiert also vielleicht überraschenderweise ein verstörendes Phänomen des frühen Endes der Kindheit. Ich sehe darin ein Kernproblem. Denn Eltern, die so erfolgsorientiert am Kind vorbei denken, verhalten sich ent-

sprechend konfus. Sie nehmen das Kind nicht als Kind ernst; ein Kind, das sich vielleicht – ich provoziere – auch einmal auf dem Schulhof prügeln muss. Sie nehmen es auch nicht ernst als einen Menschen, der ganz besonders Regeln und Grenzen braucht, auch um dagegen zu verstoßen. Um noch weiter zu verstören: In dieser seltsamen Gemengelage machen sich die Eltern auch noch zum Kumpel ihrer Kinder, wie Susanne Gaschke schreibt. Kumpeln gegenüber kann man großes, ja zu großes Verständnis haben, weil es folgenlos bleibt. Damit macht man in Wahrheit ein Kind grenzenlos ratlos.

Beide Gruppen, Generation „Migration“ und Generation „Grundschulflucht“, sind natürlich mit ihrem Bildungswillen ambivalent zu sehen. Aber ich sage: Beide gehören vielleicht tatsächlich mehr oder weniger auf die Schulbank oder milder gesprochen: ins Klassenzimmer. Elternseminare sind bereits an manchen Schulen verpflichtend. Mehr als der Zwang, den ich nicht für sonderlich produktiv halte, signalisieren diese Seminare: Bildung braucht alle Beteiligten und Bildung braucht eine Kultur der Anstrengung. Der Anreiz – ich bin wieder bei meinem Thema – also lautet: Wenn ihr wollt, dass es euren Kindern besser geht, dann tretet in den Dialog mit der Schule ein. Und zwar verbindlich. Wenn vieles, was früher verbindlich war – Eltern, die sich für die Erlebnisse ihrer Kinder in der Schule interessieren, die nachsehen, ob die Hausaufgaben gemacht wurden, die vorlesen – wenn das alles nicht mehr verbindlich ist, dann lasst es uns wieder verbindlich machen! Schließen wir Verträge, geben wir Verpflichtungen ab! Begreifen wir Schule als Teil von uns allen und sehen wir die Schule nicht nur als Bildungsanstalt, sondern auch als Erziehungsstätte. Wo, wenn nicht dort, soll Erziehung denn sonst stattfinden?

Ich komme zurück zu meiner Grundidee: Die Anreize in Schule stimmen nicht mehr, daher haben wir die Probleme mit den Schülern, mit Erziehung und in der Folge mit Bildung. Denn natürlich brauchen wir *zuerst* ein geordnetes Lernumfeld, um *dann* denjenigen, die Bildung von vornherein wollen, auch Bildung zu vermitteln. Warum aber stimmen die Anreize offenkundig so oft nicht mehr? Warum will der Rütli-Schüler – den es so wie in der *B.Z.* dargestellt, desinteressiert und Steine werfend, übrigens so gut wie nicht und wiederum so ähnlich, nur ohne Stein in der Hand, auch an vielen anderen Schulen längst gibt – warum will der Rütli-Schüler nicht so, wie wir Bildungsbürger ihn gerne hätten?

Ich komme zu meiner Hauptthese. Ursächlich für die defizitäre Nachfrage und für die schwierige Verwirklichung von Bildung und Erziehung sind meiner Meinung nach tatsächlich Langeweile und Unsicherheit. Denn an den Gleichungen zur Disziplin, die ich eingangs nannte, stimmt folgendes: Wer sich langweilt, wird des Lernens überdrüssig. Wer nicht weiß, wofür er lernt, weil er unsicher ist, ob er das Wissen je in Job oder Ausbildung brauchen kann, schaltet ab.

Für beide Gleichungen gibt es zwei Hauptakteure, Variablen. Die ersten habe ich schon benannt. Es sind die Eltern. Susanne Gaschke zitiert eine Sozialarbeiterin in der niedersächsischen Provinz, die mit Jugendlichen zusammenarbeitet, die das Haus eines Freundes bei einer „Party“ in Abwesenheit der Eltern im Wortsinne verwüstet haben. Pizzas an den Wänden, Kot und Urin in Swimmingpool und auf den Teppichen. Man wird sie wohl, meine ich, unerzogene Wohlstandskinder nennen können. Die Sozialarbeiterin sagt: „Niemand sieht diese Kinder und doch könnten sie jedes einzelne von ihnen retten. Wenn sie eine Lebensaufgabe suchten.“ Wer, wenn nicht Eltern sollten den Keim für eine sinnstiftende Lebensaufgabe legen? Einer Aufgabe jenseits von Langeweile, falscher Zeiteinteilung und falschen Prioritäten? Denn welche Signale nehmen Kinder mit, die ihre Eltern kaum zehn Minuten am Tag sprechen, wenn überhaupt, oder die – im anderen Extrem – in Exzessen der Überbehütung zum Non-Stop-Gegenstand des Kümmerns und erdrückenden Betreuens werden als Ersatz für berufliche oder private Erfüllung?

Zu den zweiten Verantwortlichen gehöre ich, endlich bin ich soweit, denn es sind die Lehrer. Inzwischen weiß ich einiges besser als damals als Journalist, der das Erledigen

der Hausaufgaben verlangte. Ich weiß etwas besser, „Besser wissen“ – typisch Lehrer eben. Doch genau das ist der Punkt. Lehrer wissen nämlich in Wahrheit weniger denn je „besser“. Auch sie wissen tatsächlich wenig in dieser neuen Welt aus Globalisierungskonkurrenz, gigantischen Migrationsbewegungen und schneller werdender Wissensvermehrung. Schüler spüren das. Schüler erleben allzu oft, dass das, was von ihnen verlangt wird, nichts mit ihnen und nichts mit den Anforderungen zu tun hat, die sie täglich meistern müssen. Oder, um es in den Wendungen meiner „ökonomischen“ Eingangsbemerkungen zu sagen: Die Zweifel wachsen, ob das, was in der Schule angeboten wird, in ihre Nutzenfunktion passt, ob es ihnen jetzt oder später nützt.

Schule ist folglich kein geschützter Bereich mehr und Lehrer sind nicht länger unangreifbar. Sie müssen um ihren Respekt kämpfen, etwas dafür tun. Der Verweis auf die Schulterklappen oder das berühmte „Es ist so, weil ich es sage“ reichen nicht mehr. Schüler fordern Argumente ein, warum sie einem Lehrer Folge leisten sollen. Ein interessanter und, wie ich finde, grundsätzlich guter Gedanke. Auch hier stimmt sich das Orchester zum gleichen Stück ein, das auch schon die Eltern zu intonieren beginnen. Auch Schüler wollen und brauchen eine Schule, die sich nicht aus Hierarchie und Zwang ableitet, sondern vom Vertragsgedanken her: „Ich mache mit, wenn Du mir etwas bietest.“ Ich bin sehr dafür, diesen Gedanken weiter zu verfolgen. Er beinhaltet, dass Schule ein Angebot unterbreiten muss, sich öffnen muss in ihr Umfeld, dass Schule auch ein gutes Stück Konkurrenz zu anderen Schulen erleben muss.

Für Lehrer bedeutet dies ein neues Rollenbild und eine tatsächlich ungeheuer schwierige Aufgabe. Sie lautet: Wie übersetze ich mein Wissen als Erwachsener in die Ansprüche (!) eines Kindes oder Heranwachsenden? Oder für meine Fächer: Wie vermittele ich, dass wir alle täglich ein Stück Geschichte sind, dass im Klassenzimmer täglich Politik passiert und jeder wirtschaftlich agiert? Dass man für seinen Traum vom Leben etwas tun muss? Wenn ich diesen Anreiz zum Lernen schaffe, wenn er mir gelingt, geschieht etwas Tolles. Dann folgt aus Bildung die Erziehung. Dann strengen sich Anja oder Betül im Fach Arbeitslehre in ein, zwei, drei für die Abschlussnote wichtigen Fächern an, weil sie erkannt haben, dass Straßenbahn-Führerin genau ihrem Berufswunsch entspricht und sie ihr Wissen und ihr Verhalten entsprechend regeln und entwickeln müssen.

Ich bin übrigens Optimist, denn die neuen Rahmenlehrpläne für Berlin atmen genau diesen Geist, die Schüler dort abzuholen, wo sie stehen, Fachinhalte ganzheitlicher zu sehen und mehr Raum für Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lassen als für plumpe Wissensvermittlung. Anja hat übrigens eine Art inneren Vertrag mit der Schule geschlossen. Er lautet: Ich mache mit, weil Du mir etwas bietest, was ich will, weil ich es gebrauchen kann. Diese Goldene Regel des Vertragsschließens löst natürlich nicht alle Probleme, und wir haben hier noch nicht über die *Kultur* des Vertragsschließens, die variablen Inhalte und vor allem über die Vertragsstrafen bei Nichteinhaltung gesprochen.

Was also tun, wenn die Anreize partout nicht gelingen oder nicht ankommen wollen? Ich bin weiterhin Fan von Thomas Gordon und halte es mit seinem Dreiklang aus Verständnis, Empathie und Konsequenz. Es soll Schüler geben, die meinen Unterricht zum Dreiklassenwahlrecht in Preußen langweilig finden. Bedauerlich, aber möglich. Wenn ich ihnen aber dennoch vermitteln kann, dass sie von mir angenommen werden, dass sie und ihr Lernerfolg mich kümmern, bleibt die Erziehungskatastrophe wegen positiven Klimawandels vielleicht doch aus.

Vielleicht leitet sich daraus eine nützliche Formel als eine Art Hausrezept für das Fundament von Disziplin und Erziehung ab: „Ich muss nicht deiner Meinung sein und ich kann auch nicht dein Verhalten in jedem Fall akzeptieren und das wird entsprechend Folgen haben. Aber ich verliere dadurch nicht den Draht zu dir und auch nicht meinen Respekt und auch nicht mein Interesse.“

## Über Wege aus der Überforderung

### Diskussion

Michael Winkler und Jens Stiller haben in ihren Impulsreferaten aus unterschiedlicher Perspektive auf Bernhard Buebs Streitschrift „Lob der Disziplin“ und Susanne Gaschkes Diagnose einer „Erziehungskatastrophe“ reagiert. Während Michael Winkler die Komplexität der Erziehung in modernen Gesellschaften aus erziehungswissenschaftlicher Sicht skizziert, fasst Jens Stiller seine praktischen Erfahrungen als Lehrer in vier Thesen zusammen, wie auf die unleugbaren Probleme der Schule zu reagieren sei. Die Diskussion konzentriert sich auf vier Fragen:

- Sind die Verhältnisse tatsächlich so, dass Erziehung immer schwieriger wird?
- Gibt es einen Konsens über wünschenswerte Verhaltensstandards?
- Erfordert das Anstoßen von Bildungsprozessen notwendigerweise eine Beschleunigung, also eine Störung der eigenen Entwicklung?
- Welche Rolle wird den Erwachsenen zugedacht? Kann man an Eltern legitimerweise Erwartungen richten und Unterstützungssysteme anbieten, damit sie ihre eigenen Kinder unterstützen können?

Michael Winkler bekräftigt seine **Warnung vor pauschalen Katastrophenszenarien**. Sie resultierten sowohl aus unzulänglichem Wissen als auch aus der Neigung zur Dramatisierung von Einzelfällen, die von Journalisten gern verbreitet und von Pädagogen unkritisch aufgegriffen würden. Dennoch ist auch Winkler wichtig, die Probleme ernst zu nehmen, vor denen Eltern bei der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgabe heute stehen. Er macht darauf aufmerksam, dass gerade jene Familien, die unter problematischen sozioökonomischen Verhältnissen leben, unter einer zunehmenden Isolation leiden. Denn unter den heutigen Bedingungen der Kleinfamilie und vereinzelter Lebensverhältnisse in den Großstädten sei ein naturwüchsiger Austausch mit Dritten über Erziehungsfragen und die Probleme im Umgang mit den eigenen Kindern kaum noch möglich. Gerade im Gespräch mit der Nachbarin, mit Vertrauten oder Bekannten ergeben sich Relativierungen der eigenen Probleme und es lassen sich Lösungsansätze finden. Untersuchungen belegen, dass soziale Kontakte deeskalierend auf familieninterne Konfliktlagen wirken können. Für Familien, die aus eigener Kraft die Isolation nicht durchbrechen könnten, biete sich die Schule als Alternative an. Hier sollte es möglich sein, sich über die Erziehungssituation auszutauschen, die ja immer belastend sei. Zugespitzt formuliert Winkler, das Leben mit Kindern trage Züge von Terrorismus, da dürfe man sich nichts vormachen. Diese Belastung sei nur auszuhalten, wenn man mit jemandem darüber reden könne und sehe, dass andere Familien die gleichen Probleme haben.

Der Situation dieser Familien stellt Winkler eine andere dramatische Tendenz gegenüber mit jener Elterngruppe, die ihre Kinder systematisch überfordere, weil sie in ihnen ein ökonomisches Gut sehe, in das möglichst maximal investiert werden müsse. Die daraus resultierende **Spirale der Überforderung** hat laut Winkler zur Folge, dass die Eltern nicht die nötige Ruhe und Gelassenheit aufbringen im Umgang mit ihren Kindern und nicht in der Lage sind, auch experimentelle Phasen zu akzeptieren. Stattdessen suchten sie nach Wegen, ihr Kind noch mehr zu fördern, um karriereträchtige „Bildung“ zu akkumulieren.

Hartmut von Hentig erklärt, dass man in einer Demokratie Eltern nicht erziehen könne. Dagegen berichtet die Leiterin einer Berliner Hauptschule über ihre guten Erfahrungen mit Elternkursen, zu deren Teilnahme sich die Eltern in spe-

ziellen Bildungsverträgen verpflichten müssten. Diese und andere Maßnahmen erscheinen geeignet, insbesondere das Erziehungsklima an den Hauptschulen zu verbessern. Christoph Wulf erinnert an das breite Spektrum an unterstützenden sozialpädagogischen Maßnahmen, die vom Staat vorgehalten werden. Allerdings hätten viele Familien eine beträchtliche Schwellenangst zu überwinden, fremde Hilfe anzunehmen. Ein Grund dafür sei vor allem die Schwierigkeit, die eigenen Erziehungsprobleme zu artikulieren. In dieser Beziehung hat das Fernsehen mit der vielfach belächelten „Super Nanny“ einen nach Winklers Auffassung unverhofft positiven Effekt, denn die Zielgruppe dieser Sendung seien gerade sozial schwache und bildungsferne Familien, die durch das Fernsehen erstmals von plausiblen Alternativen erführen. Diesen Effekt erlebe man in den Jugendämtern als gestiegene Nachfrage. Allerdings beklagt Winkler, dass die Lehrer nicht genügend Bescheid wissen über die Programme der Jugendhilfe zur **Unterstützung problembelasteter Familien**. Hier fordert er die Lehrerbildung ebenso wie eine verstärkte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Dennoch sei vor der Illusion zu warnen, es könne für diese Probleme eine grundlegende flächendeckende systematische Lösung geben. Alle unterstützenden Maßnahmen sind laut Winkler nur auf der Ebene individueller Kooperation erfolgreich. Notwendig sei die Einzelinitiative von Eltern, Lehrern, Schülern und Sozialarbeitern, die miteinander ins Gespräch kommen müssten.

Auf die Frage, ob sich die **Bedingungen der Erziehung und das Generationenverhältnis** insgesamt verschlechtert hätten, erinnert Gerold Becker, langjähriger pädagogischer Berater der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, an die Verhältnisse der 50er Jahre. Damals sei der Blick auf die Jugend durch das Bild vom „Halbstarke“ geprägt und durch die Skandalisierung von Jugendgangs und Gewalt angeheizt worden. Im Vergleich zu diesen Zeiten sind, so Beckers Beobachtung, die Umgangsformen zwischen den Erwachsenen und Jugendlichen heute viel freundlicher, entspannter und menschenwürdiger. Im Übrigen hätten die Jugendlichen heute genau diese Gelassenheit gegenüber den Problemen einer unsicheren Welt voraus; das verunsichere die Älteren, könne aber auch ein Lernanlass sein.

**Die verlorene Generation?** Pädagogen, die ihre alltägliche Arbeit an Hauptschulen leisten, wenden ein, dass man hier von keinerlei Konsens in Erziehungsfragen ausgehen könne, weder im Kollegium noch in der Elternschaft. Die soziale Segregation von Schülern durch das Schulsystem erzeuge eine Gruppe von Jugendlichen, die durch die Schule nicht mehr erreichbar seien und sich im gesellschaftlichen Abseits ohne Chancen auf Ausbildung und legale Erwerbsarbeit wiederfänden. „Wer keine Ziele hat“, so ein Hauptschullehrer aus Charlottenburg, „weiß auch nicht, wozu er lernen soll.“ Das Problem ist ihrer Ansicht nach nicht nur die Distanz zur Schule, sondern zur deutschen Gesellschaft insgesamt, was sich in der Weigerung ausdrücke, die deutsche Sprache zu lernen. Hier versage die Grundschule vollkommen. Wenn die Schüler im 7. Jahrgang in die Hauptschule wechseln, hätten sie schon jede Lernmotivation verloren und an sozialen Kompetenzen herrsche eklatanter Mangel. Schließlich fehle es am Konsens über Erziehung nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Schule. Lehrer seien in der Regel Individualisten und Einzelkämpfer. Mit der Auflage an die Schulen, sich ein Schulprogramm zu erarbeiten, habe sich gezeigt, wie mühselig und langwierig die Abstimmung über elementarste pädagogische Grundsätze sei.

Hinsichtlich der **Rolle der Erwachsenen im Erziehungsprozess** wird schließlich darauf aufmerksam gemacht, dass man nicht nur ein bisschen verrückt nach dem Kind sein müsse, das man zu erziehen habe. Eine solche Verrücktheit verbiete sich nachgerade für die professionelle Arbeit der Lehrer. Aber für sie gelte ebenso wie für die Eltern, dass der Umgang mit Kindern und Jugendlichen existenzielle Irritationen und Verstörungen hervorrufen könne. Man müsse, so eine Diskussionsteilnehmerin, viel über sich selbst und die eigene Erziehung gelernt haben, um die Erziehungsaufgabe zu bewältigen. Denn wer

Kinder erziehen will, lernt notwendigerweise auch etwas über sich selbst. In einem reflexiven Erziehungsstil komme es darauf an, sich dieses Lernen bewusst zu machen, um nicht auf die Jugendlichen Probleme zu übertragen, die den Erzieher selbst betreffen.

**Aushandlung der Schulregeln:** Dies sei dann eine Ursache für die mangelnde Vorbildwirkung der Lehrer, wenn es im Schulalltag am Respekt gegenüber den Kindern fehle. Hier könne die aus kanadischen Schulen berichtete Praxis ein Vorbild sein, in denen Regeln zur aggressionsfreien Kommunikation und friedlichem Umgang ausgehandelt werden, die anschließend für alle Beteiligten – also auch für die Lehrer – bindend sind. An vielen Schulen werden „character matters“ definiert, die fixieren, wie man respektvoll miteinander umgeht und was es heißt, soziale Verantwortung zu übernehmen. In so genannten „Buddy-Projekten“ übernehmen ältere Kinder die Patenschaften für jüngere Kinder, mit denen sie dann gemeinsam arbeiten.

**Problembewältigung durch Projektarbeit:** Dass die pädagogische Arbeit auch an so genannten Problemschulen nicht vergeblich ist, beweisen die positiven Entwicklungen an der Rütli-Schule. Aus der Berliner Lessing-Oberschule, wo sich über Jahre brisante Konflikte zwischen serbischen und kroatischen Schülern zugetragen haben, wird von einem Theaterprojekt berichtet, das der Inszenierung von Lessings „Nathan der Weise“ diene. Im Laufe der zweijährigen Arbeit erarbeiteten die Schüler nicht nur ein ausgezeichnetes Stück, sondern lernten auch etwas übereinander und voneinander. Man solle, so ein Diskussionsteilnehmer, sich klar machen, dass Erwachsene das Aufwachsen von Kindern oftmals eher stören als fördern. Mit etwas Abstand und Gelassenheit ließe sich sagen, dass die Erwachsenen nicht nur ein Problem mit der Erziehung hätten, sondern möglicherweise selbst das Problem seien. Das habe seine Wurzeln in dem Konflikt zwischen dem Freiheitsanspruch der Heranwachsenden und der Ohnmacht der Erwachsenen angesichts offener und unbeherrschbarer Situationen.

**Lernanstalt Schule?** Hartmut von Hentig erinnert daran, dass die Schule ursprünglich nicht zum Zwecke der Erziehung erfunden wurde, sondern zum Zwecke der systematischen Instruktion einer speziellen Fähigkeit. „Die Schule, die wir heute haben“, so von Hentig, „unterrichtet und sie ist kaum in der Lage zu erziehen.“ Allenfalls erziehe die Schule zur Einsicht in die Wichtigkeit von Schule. Sie lehre, dass man ohne Schule nichts werden könne und die Verhaltensnormen, zu denen sie erzieht, dienen der Aufrechterhaltung der Schule und nicht in erster Linie den heranwachsenden Menschen. Wenn man das ändern wolle, müsse man ganz woanders beginnen.

Sein Motto **„Die Schule neu denken“** sei immer falsch verstanden worden, wenn man fragte, was soll denn da neu sein? Die Betonung sei auf das Denken zu legen, anstatt immer neu in bloßen Aktionismus zu verfallen. Die Vorstellungen, die wir uns von der Schule machen, so mahnt von Hentig, müssten anders werden. Das betreffe zum einen das Verständnis der Schule als Polis. Den Umstand, dass das Zusammenleben der Jugendlichen in der Schule selbst erziehe, müsse man pädagogisch positiv interpretieren und würdigen. Dann sind Ereignisse, die das Leben dieser Polis berühren, gegebenenfalls wichtiger als der „alte Cäsar“ oder die Teilchenphysik. Außerdem bietet das Umfeld der Schule, ob Stadt oder Land, nach von Hentigs Auffassung eine Fülle erzieherischer Impulse. Die beobachtbare Welt selbst erziehe unmittelbar vor Ort. Schließlich fordert von Hentig, dass sich die Pädagogik auf die erzieherische Kraft ernsthafter Arbeit, einer ernsthaften Aufgabe besinne. Kurzfristige Projekte bewirkten hier zu wenig und seien pädagogisch domestiziert. Für die Bewahrung der Jugendlichen sei es unverzichtbar, dass nicht ständig nachgeschoben und nachgeholfen werde. Vielmehr müssten Probleme offen bleiben, um länger wirken zu können. Mit dem Hinweis auf die Pädagogik Martin Wagenscheins bekennt von Hentig: „Ich kenne keinen besseren Erzieher als die Problemsituation, die einen vollkommen gefangen nimmt.“

Sibylle Volkholz erinnert an die „Krise der Erziehung“, indem sie Hannah Arendt aus dem Jahr 1968 zitierte: „In jedem Fall stehen hier die Erzieher den Jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber, für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben. Selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders als sie ist. Wer die Verantwortung für die Welt nicht übernehmen will, sollte keine Kinder zeugen und darf nicht mithelfen, Kinder zu erziehen.“

## Schule als sozialer Erfahrungsraum und Anforderungen an Lehrer

### Thesen der Schüler und Schülerinnen

**Keine Bildung ohne Erziehung!** Malte Jahning vom Gymnasium zum Grauen Kloster Berlin stellt fest, dass es hinsichtlich der positiven Antwort auf die Frage „Keine Bildung ohne Erziehung“ allgemeinen Konsens gegeben habe. Strittig hingegen sei die Frage danach, wer für die Erziehung der Heranwachsenden verantwortlich ist, die Eltern, die Lehrer – also der Staat – oder die Jugendlichen selbst. Er hält als wichtigste Botschaft aus der Diskussion fest, dass die Debatte um aktuelle Erziehungsprobleme entdramatisiert werden muss. Jahning geht davon aus, dass die übergroße Mehrheit der Eltern ihrem vom Grundgesetz garantierten primären Erziehungsrecht und der daraus folgenden Pflicht gewachsen sind. Die öffentliche Wahrnehmung sei verzerrt, weil die Normalität nicht berichtenswert ist und stattdessen die Probleme einer Minderheit von Familien überbewertet werden.

Im Kern geht es nach Jahnings Auffassung in der aktuellen Erziehungsdebatte vor allem um die Formen und die Ziele. Er führt aus, dass sich hier in den letzten Jahrzehnten gravierende Änderungen vollzogen haben. So habe sich heute die Rolle des Lehrers gewandelt, vom reinen Wissensvermittler hin zum Erzieher. Die Schüler akzeptieren den Erziehungsanspruch der Schule, sehen deren Wirkungen aber nicht in dem traditionellen Autoritätsverhältnis begründet, sondern in der Schule als sozialem Erfahrungsraum. Sie bestätigen damit, dass die entscheidenden Einflüsse auf das Verhalten der Jugendlichen aus dem Umgang der Schüler untereinander erwachsen. Zwar wurde diagnostiziert, dass es weder gesamtgesellschaftlich noch in der Schule einen Konsens hinsichtlich der Erziehungsziele, der Ideale und Tugenden gibt, Malte Jahning aber erklärt, dass die Schüler die **Erziehung zur Mündigkeit und zum kritischen Denken** für das entscheidende Erziehungsziel der Schule halten.

Jahnings Mitschülerin Pia Söseemann berichtet, dass die Schüler bei der Auseinandersetzung mit den Thesen Bernhard Buebs folgenden Fragen nachgegangen sind: Wie muss Erziehung erfolgen, damit sie Bildung ermöglicht und befördert? Welche elementaren Verhaltensvoraussetzungen sind für Bildungsprozesse unverzichtbar? Sehr zur Überraschung des Auditoriums erklärt Pia Söseemann, dass die Schüler mit den Positionen von Bernhard Bueb weitgehend übereinstimmen. Ausgehend von Buebs Unterscheidung von **liebvoller Zuwendung und Autorität und Disziplin** als den beiden unverzichtbaren Seiten jeder Erziehung erläutert sie an drei Beispielen ihre Sicht der Dinge.

Aus eigenem Erleben schildert sie, welches Maß an Selbstdisziplin notwendig ist, um den anspruchsvollen Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Ohne diese Fähigkeit sei es nicht möglich, den diversen Verlockungen zu widerstehen und sich auf eine Lateinklausur vorzubereiten. Bevor es jedoch zu dieser Meisterschaft komme, sei es nötig, **Regeln und Grenzen** anzuerkennen. Das sei nur möglich, wenn einem durch die Eltern von früher Kindheit Regeln aufgezeigt würden, die es zu akzeptieren gelte. Denn, so Pia Söseemanns Schlussfolgerung, wer als Schüler „die Spielregeln des Lebens kennt“, wird im Umgang mit der Autorität des Lehrers keine Probleme haben und die Grenzen respektieren.

In dialektischer Wendung erklärt die Schülerin, dass die Kenntnis und das Akzeptieren der Regeln Bedingungen für den autonomen Umgang mit ihnen seien. Unverzichtbar für die Entwicklung des Selbstvertrauens der Kinder sei auch die **Auflehnung gegen die Regeln** und das Durchbrechen der gesetzten Grenzen. Damit will sie aber nicht zum Laissez-faire auffordern, sie setzt sich auch hier für eine konsequente Erziehung ein. Denn die Eltern und Lehrer müssten rational und mit Argumenten reagieren. Söseemann ist sich sicher, dass nur so Kinder den respektvollen Umgang mit der Autorität des Lehrers lernen, an der sie sich in jugendlicher Opposition abarbeiten müssen.

Mit dem Eintritt in die Schule werden die Mitschüler und die Lehrer zu den für die eigene Orientierung entscheidenden Personen: die Lehrer als Vertreter der gesellschaftlichen Normen und die Mitschüler als die identitätsstiftende Vergleichsgruppe der Altersgleichen. Deshalb ist es laut Söseemann die wichtigste Aufgabe der Lehrer, ein **strukturiertes Lernumfeld** zu garantieren, das durch Disziplin und Autorität geprägt ist, damit das soziale Zusammenleben sich entwicklungsfördernd gestalten kann. Weder der mit Kleidung und Jugendjargon sich anbietende Lehrer sei das gesuchte Ideal, noch der Lehrer, der seine Autorität nur durch die Androhung von schlechten Noten oder durch Bloßstellung erreiche. **„Wir wollen einen Lehrer“, so Pia Söseemanns Fazit, „der uns feste Strukturen vorgibt und trotzdem noch auf den Schüler einzugehen weiß; der dem Schüler mit dem selben Respekt begegnet, den er selber von den Schülern erwartet. Denn nur dann entsteht ein förderliches Lernumfeld und es steigt die Lernbereitschaft.“**

### „Erziehung ist Vorbild und Liebe“

Kommentar von Dr. Uwe Thomas, Staatssekretär a.D.

Uwe Thomas hält den Thesen der Schüler den Grundsatz seiner Großmutter entgegen: „Erziehung ist Vorbild und Liebe“. Mit der Liebe sei es immer dann zu Ende, wenn Kinder Tiere quälten oder Schwächere unter Druck setzten und verprügelten. Deshalb hält er die **„Erziehung zur Solidarität“** für wichtiger als die von den Schülern präferierten Erziehungsziele „Mündigkeit“ und „kritisches Denken“. Zur Solidarität allerdings könnten die Schüler sich untereinander nur selbst erziehen; Lehrer könnten sie darin allenfalls unterstützen.

Bezogen auf das Motto der Tagung präzisiert Uwe Thomas seine Vorstellung von Solidarität, die es ausschließt, dass Kinder, die Freude am Lernen haben, als „Streber“ verspottet oder gar diskriminiert werden. Auch wenn man dem Satz Hartmut von Hentigs zustimme, dass es nicht die Aufgabe der Bildung sei, die Flucht aus dem Denken ins Wissen zu befördern, so müsse man doch zugeben, dass dem Spaß am Denken ernsthaftes Lernen vorausgehen muss. In diesem Sinne plädiert er für eine „Verführung zum Büffeln“, bei der **die Starken die Schwachen mitnehmen**.

# Verführung zu Bildung und Kultur – Information, Genuss, Verstehen

## **Verführung zur Kunst und die Kunst der Verführung**

**Dr. Klaus-Jürgen Scherer**

Geschäftsführer des Kulturforums der Sozialdemokratie

Das Kulturforum hat die Aufgabe, auch innerparteilich als Lobby für Kunst und Kultur zu fungieren. Es geht also um die nicht immer einfache Aufgabe, auch die eigenen Genossen zu mehr Kultur und Bildung zu *verführen*. In der Bildung ist dies ganz gut gelungen: Im Bremer Entwurf für ein neues Grundsatzprogramm der SPD gibt es ein Kernprojekt des Vorsorgenden Sozialstaats – damit ist eben nicht Sozialstaatsabbau gemeint, sondern vor allem eine neue Schwerpunktsetzung auf lebenslange Bildung als entscheidende Zukunftsinvestition. Zudem ergab eine repräsentative Mitgliederbefragung zu diesen programmatischen Sätzen des Entwurfs, dass Bildung bei den Mitgliedern auf der Agenda ganz weit oben steht:

1. 71 Prozent Zustimmung erhielt: „Eine gerechte Gesellschaft muss Chancengleichheit verwirklichen. Jede Form der Ausgrenzung durch mangelnde Bildungschancen müssen wir durch frühkindliche Bildung überwinden.“
2. 65 Prozent Zustimmung erhielt: „Jeder Mensch hat das Recht auf eine gebührenfreie Ausbildung vom Kindergarten bis einschließlich des Studiums.“
3. 65 Prozent Zustimmung erhielt: „Wir wollen den Ausbau der Ganztagschule, Kinder und Eltern finden in der Ganztagschule verlässliche Lern- und Unterrichtsziele. Sie sind auch Zeiten des sozialen Lernens und der menschlichen Erfahrung.“
4. 58 Prozent Zustimmung erhielt: „Wir wollen ein längeres gemeinsames Lernen mit einer besseren individuellen Förderung verbinden.“

Kunst, Kultur und kulturelle Bildung bedürfen unseres Engagements: Bisher ist das Kulturkapitel nur im Abschnitt zu „Solidarische Bürgergesellschaft und demokratischer Staat“ zu finden. Das kulturelle Leben wird nicht als Dreiklang von „Bildung, Wissenschaft, Kultur“ formuliert, die insgesamt doch die entscheidenden Ressourcen von Innovation und Kreativität in der postindustriellen Wissensgesellschaft sind und deshalb vorne an eine zentrale Stelle gehören, wo über unsere Zukunft gesprochen wird. Deutschland kann eben nicht als Niedriglohnland, nicht als rohstoffreiches Land, sondern nur als „Land der Dichter und Denker“ in der globalen

Standortkonkurrenz reüssieren. Auch in dem zitierten Fragebogen zum Bremer Entwurf sparte man die Kultur gleich ganz aus, außer bei dem Statement „Deutschland ist ein Einwanderungsland. Globalisierung und eine älter werdende Gesellschaft erfordern es, dass wir uns für Menschen aus ganz unterschiedlichen Ländern und Kulturen öffnen“. Zu diesem Punkt gab es nur 29% Zustimmung und mehr Ablehnung. Hier ist Führung und *Verführung* gefragt, wenn kulturelle Fremdheit nach wie vor derart als Bedrohung angesehen wird.

Aber es gibt auch gegenteilige Erfahrungen: Lesen Sie die neuste Ausgabe der Zeitschrift „Politik und Kultur“ des Deutschen Kulturrats mit dem Schwerpunkt Kulturpolitik der SPD. Die Bedeutungssteigerung des Kulturellen gewinnt immer mehr Anhänger, nicht nur Thierse, Nida-Rümelin oder Naumann, sondern auch bei Beck, Steinmeier, Steinbrück, Müntefering und nicht zuletzt Wowereit finden wir spezifische Kulturzugänge. Manchmal gelingt uns die innerparteiliche Verführung eben doch! Bildung und Kultur als Emanzipation, als Postulat der Aufklärung, als Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit – so kennen wir das. Unmündigkeit verstanden als das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, um mit Kant zu sprechen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit bei ihm, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. So wurde „Sapere aude!“, habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, zum Wahlspruch der Aufklärung. „Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozess die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten“, so hatte einst Willy Brandt das Postulat emanzipatorischer Bildung formuliert.

So bin wahrscheinlich nicht nur ich über die ungewöhnliche Formulierung zu dieser Debatte: „*Verführung* zu Bildung und Kultur“ gestolpert. Die „Verführung zur Kunst“ ist im Übrigen die Umkehrung der weit geläufigeren „Kunst der Verführung“: diese Sehnsucht nach dem perfekten Liebhaber, der alle Wünsche der Frauen erahnt, ist kulturgeschichtlich verbreiteter, Casanova lässt grüßen. Der Journalist und Drehbuchautor Robert Greene veröffentlichte 2004 auf Deutsch sein Buch „Die 24 Gesetze der Verführung“. Er schrieb: „Verführung ist die ultimative Form von Machtausübung. Wer sich verführen lässt, tut das freiwillig und ist dabei glücklich. Dem Verführer nimmt man kaum etwas übel, man vergibt ihm seine Manipulationen, weil er Freude bereitet hat, und die ist in der heutigen Welt ein rares Gut.“

In der Moderne steht hierbei die Verführung zu Konsum, Medien und Sex im Mittelpunkt, gewissermaßen den Schmiermitteln der „Erlebnisgesellschaft“. Diese „Erlebnisorientierung“ ist nach dem Kultursoziologen Gerhard Schulze heute die „unmittelbarste Form der Suche nach Glück“. Individualisierung bedeutet, den Sinn des Lebens in einem schönen, interessanten, angenehmen, faszinierenden Leben zu suchen, dabei hilft die Ästhetisierung des Alltagslebens: Nach dem allgemeinen Sprachgebrauch heißt ja Verführung, eine Person so zu manipulieren, dass sie etwas tut, was sie eigentlich bei klarem Verstand so gar nicht wollte.

Auch für *Max Weber* war Verführung eine Form der Machtausübung und *Herrschaft*. Sie ist bei ihm das Hauptmerkmal des *charismatischen* Charakters, der durch seine Begeisterungsfähigkeit andere Menschen für sich und seine Ziele zu vereinnahmen vermag. Welch vorausschauende Analyse für das 20. Jahrhundert.

Doch in der Medien- und Erlebnisgesellschaft des 21. Jahrhunderts sind die Verführer eben nicht mehr politische Führer, höchstens Popstars und noch mehr konsumgesellschaftliche Strukturen der elektronischen Medien, der Werbung und kulturellen Events. Diese kulturkritische Betrachtung hatte bereits Mitte der

1980er Jahre Neil Postman in seinem Buch „Wir amüsieren uns zu Tode“ auf den Punkt gebracht. Er warnte die Menschen vor einem Zeitalter der kulturellen Verwüstung, wenn das kulturelle Leben zu einer endlosen Serie von Unterhaltungsveranstaltungen verkommt: „Es gibt zwei Möglichkeiten, wie der Geist einer Kultur beschädigt werden kann. Im ersten Fall – Orwell hat ihn beschrieben – wird die Kultur zum Gefängnis; im zweiten Fall – ihn hat Huxley beschrieben – verkommt sie zum Varieté.“ In Deutschland war dies bis zum 11. September 2001 die Debatte um die Spaßgesellschaft und die „Generation Golf“.

Das entspricht *nicht* unserem Kulturbegriff – ich sage nur: „Kultur für alle“, Sozietät, kulturelle Teilhabe – die Breitenkultur, die kulturellen Erlebniswelten, die Alltags-, Freizeit-, Populär- und Massenkultur aus dem Blickwinkel elitär-bürgerlicher Hochkultur per se als McDonaldisierung von Kultur zu kritisieren.

Die Verführung kann inhaltlich sehr wohl aber unterschiedlich sein – und darum geht es mir:

1. Sie kann über das Internet zum Abtauchen in problematische Scheinwelten und Abgründe der elektronischen Fantasie führen;
2. Sie kann über anziehende Kulturevents zu einem auf Selbstvergewisserung und Reflexion zielenden Kunsterlebnis werden.

Dazu zwei Beispiele aus diesen Tagen. Ein schreckliches und ein wunderbares:

*Erstens:* Wie ein Blitz aus heiterem Himmel kam es zum Blutrausch: Der 17-jährige Felix D. aus dem mecklenburgischen Dorf Tessin bei Boizenburg hat mit einem gleichaltrigen Freund scheinbar grundlos ein Ehepaar der Nachbarschaft bestialisch erstochen. Weitere Details aus dem wirklichen Leben will ich ersparen. Die Ursachenforschung erbrachte, dass diese Verführung zum Bösen damit erklärt werden kann, dass sich Felix am Computer Mitleid und Gewissen abtrainierte, dass er sich in die Rolle eines Kriegers hineinsteigerte, zu der es irgendwann auch gehört, jemanden zu töten. Im ZEIT-Magazin „Leben“ (21.6.07) konnte man lesen: „Mit der Zeit hatte Felix offenbar einen ganz eigenen Weg gefunden, die ihn überschwemmenden Ohnmachtsgefühle einzudämmen. Von der Wirklichkeit frustriert und bedrückt, wick er – wie viele Jungs – mehr und mehr in die virtuelle Welt der Computerspiele, Horrorfilme und Heldensagas aus. ...In den Spielen stärkte Felix seine Aggressivität und Kampftechnik, mit den Horrorfilmen zwang er seine Furchtsamkeit nieder, und in den computergenerierten Animationen der Heldenepen – wie zum Beispiel *Final Fantasy VII* – fand er seine männlichen Vorbilder... So setzte, unbemerkt von den Eltern, im Kinderzimmer ein Verpuppungsprozess ein: aus Felix, dem Angsthasen, erwuchs Felix, der Amokläufer.“

Wer die Spiele spielt, die den jungen D. monatelang und jahrelang in Atem hielten, kann eine Ahnung bekommen von dem, was in ihm reifte. Viele sind für seine Altersgruppe der unter 18-Jährigen gar nicht zugelassen. Er hatte trotzdem keinerlei Probleme, ihrer habhaft zu werden, sei es durch Tauschen oder Kopieren. Zum Beispiel der Horror-Ego-Shooter *Doom (Das Verderben) 3*:

*„Als Spieler bin ich ein Soldat, der durch die unterirdische Finsternis des Mars stapft und aus allen Winkeln von höllischen Kreaturen attackiert wird, die ich mit martialischen Waffen niederstrecken muss. Verstümmelte Leichen und Körperteile pflastern meinen Weg. Schmerzensschreie und Stöhnen sind die Begleitmusik. Ich sehe die eigene Spielfigur nicht – ich bin die Figur: Der ganze Bildschirm stellt meine eigene Perspektive dar, durch Drehen und Wenden habe ich Rundumsicht, und die brauche ich, um den Angriffen der Bestien auszuweichen. Am unteren Bildrand sind meine eigenen Hände zu sehen. Immer tragen sie ein oder mehrere Tötungswerkzeuge, mit denen ich (per Mausclick) alles kurz und klein metzele, was sich mir in den Weg stellt.“*

Oder *Rey (Die Beute)*, ebenfalls ab 18:

„Jetzt bin ich ein junger Mann, der von menschenähnlichen Außerirdischen auf ein Raumschiff verschleppt wurde. ... Auch durch dieses Spiel kann ich mich mit maximaler Grausamkeit bewegen. Wieder sehe ich nur meine Hände: Die rechte ist blutbesudelt und hält einen blutverkrusteten Schraubenschlüssel, mit dem ich auf alles einhacke, was sich rührt. ... „Ist besser für dich“, lässt der Computer mich sagen, wenn ich ihnen mit dem Schraubenschlüssel den Schädel zertrümmere. Sie sind schwach. Menschlicher Müll, den ich ungestraft beseitigen kann. Ich bin der Terminator, und das ist okay.“

Warum ich das so ausführlich zitiert habe? Diese Kehrseite – Untersuchungen sprechen von mehr als 5 Prozent „Killerspielen“ – sollten wir nicht vergessen, wenn die internetbasierte Kreativwirtschaft zur Versöhnung von Wirtschaft und Kultur stilisiert wird, wenn der Erfolg der Leipziger „Games Convention“ bejubelt wird. Neuen Marktchancen zum Trotz müssen wir doch sehen, was das Virtuelle, wo es grenzenlos und unregelt daher kommt, zerstört. Das Vorgeführte ist ein Ausbildungsprogramm zum faschistischen Charakter – wann, wenn nicht an dieser Stelle ist „altmodische“ Kulturkritik gefragt? Gibt es noch eine Möglichkeit auf das Netz Einfluss zu nehmen – oder ist das bereits illusionär und von vorne herein zum Scheitern verurteilt? Bleibt das Internet ein amoralischer Freiraum, der zur Zerstörung von Werten, politischer Demokratie und Reflexionsfähigkeit beiträgt? Muss Kulturpolitik nicht auch heißen, das wirkliche Leben gegen die Ausbreitung des „Second Life“ zu stärken, also das Authentische und Reale, wie das Museum, das Theater oder das Buch, gegen die Dominanz der elektronischen und (schlimmer noch) interaktiven Bilder zu verteidigen? Ohne kulturelle Bildung, ohne ästhetische Erziehung, ohne Persönlichkeitsstärkung, Werteerziehung und ohne kritisches Denken, das auch Grenzen zwischen Fiktion und Realität thematisiert, wird es nicht gehen. Ohne Bewusstmachung, Bearbeitung und Einhegung der Abgründe der Fantasie und unserer „schwarzen Seele“, wie unseren Gewaltphantasien, werden wir zivilisatorisch scheitern.

*Zweitens:* Auf der derzeitigen documenta 12 gibt es die Installation des 1961 geborenen und in Chicago lebenden Spaniers Inigo Manglano-Ovalle: „Phantom Truck, The Radio“. Wir werden in einen abfallenden leicht gebogenen bunkerartigen Gang hineingezogen und landen in einem dunklen, bedrohlich zugespitzten Beton-Raum, mit einem klitzekleinen Lichtschacht ganz hinten oben. Der Raum erinnert an den Turm der Stille im Jüdischen Museum von Libeskind. Doch vor uns taucht ein schemenhaft angedeuteter Tieflader auf mit großen undefinierbaren Quadern und Zylindern als Ladung. Der nächste Raum ist das totale Gegenteil: Die grell orange-rot verklebte Fensterfront erzeugt ein unnatürliches, blendendes aggressives Licht, aus einem Transistorradio auf dem leeren Fußboden kommt gelegentlich ein eigenartiges Rauschen atmosphärischer Störungen. Es wird einem schwindelig, nichts stimmt mehr, man hat das Gefühl, zu wanken und nur noch schwer in die gewollte Richtung gehen zu können.

Diese Verstörung ist beides: Sie ist zum einen Verführung zum Genuss der künstlerischen Installation und zur ästhetischen Erfahrung. Das bedrohlich Dunkle und das schreckliche blendende orange-rote Licht, ein Gegensatz, der wahrlich Betroffenheit und Ängste auslöst, haben sich die Augen an die Dunkelheit erst gewöhnt, folgt der Schock.

Doch diese Wahrnehmung am Grenzbereich der Sinne ist mehr, sie ist zum anderen auch Verführung zur *Information* und zum *Verstehen*, ja letztlich zur politischen Meinungsbildung. Die Betroffenheit ist so stark, dass man fragt: Was meint der Künstler, was will er uns sagen?

Der Tieflader bildet ein mobiles Labor zur Herstellung biologischer Waffen in Originalgröße nach, auf der Grundlage der Beschreibungen, die der ehemalige

US-Außenminister Colin Powell 2003 der UN vorlegte. Die angeblichen Massenvernichtungswaffen waren die gefälschte Rechtfertigung des Irakkrieges. Es gab sie nie, Grundlage des angeblichen Präventivkrieges war das bewusste Belügen und Täuschen der Weltöffentlichkeit. Die Installation – so meine These – verführt nicht nur dazu, Kunst an sich heran zu lassen, sondern sie verführt auch zum politischen Nachdenken: Unsere Wahrnehmung ist verstrickt, der Künstler will ein intuitives Bewusstsein für die unsichtbaren Kräfte schaffen, die unsere heutige Welt bestimmen. Wie belügen uns Herrscher, um Kriege auszulösen? Wie können wir in der Ära der Massenvernichtungswaffen leben? Wer besitzt die meisten dieser Waffen, wer hat sie in welchem Umfang in der Geschichte zum Einsatz gebracht? Eine gegenüber der amerikanischen Hegemonialmacht wirklich kritische Installation.

Mein Fazit: Was siegt, ob die *Verführung* zum Destruktiven oder ob die Verführung zur Einheit von *Information, Genuss und Verstehen*, wie ich sie glaube in Kassel gefunden zu haben, ist offen. Was wir brauchen, ist vor allem mehr kulturelle Bildung und Medienkompetenz, aber auch mehr Kulturkritik und einflussreichere wertorientierte Kulturpolitik. Doch ist auch mehr Phantasie gefragt, damit die Kultur, die emanzipatorisch und aufklärend wirkt, nicht nur von einer Minderheit aus gut gebildeten sozialen Milieus und aus der älteren Generation, verstanden wird. „Kultur für alle“, der alte Schlachtruf, ist in der Erlebnisgesellschaft neu durchzubuchstabieren.

## Verführung durch authentisches Kunsterleben

**Prof. Dr. Martin Roth**

Generaldirektor, Staatliche Kunstsammlungen Dresden

Da ich kein Spezialist für das Thema Bildung bin, war ich ein wenig überrascht, dass ich zu dieser Tagung eingeladen wurde. Ich bin weder langjähriger Museumspädagoge noch erfahrener Erziehungswissenschaftler, noch habe ich Vermittlungskonzepte zu bieten, aber ich weiß, wie man Ausstellungen macht und Museen leitet. Folglich konnte ich nur den Schluss ziehen, dass Sie mich für einen Spezialisten in Sachen Verführung halten und zwar Verführung durch und hin zur Kultur. Deshalb will ich versuchen, ein wenig von meiner Arbeit zu berichten. Dabei geht es mir nicht einfach um Beispiele aus dem Alltag des Verführens, sondern vor allem um die Fragen an die Institution Museum, die mich auch persönlich bewegen und um Themen, die ich mittels Museen und Ausstellungen für ein breites Publikum zu öffnen versuche. Kurz gesagt: Das politische Interesse, das ich stets mit meinem Beruf verbunden habe, bot die unvergleichliche Chance, komplexe Inhalte möglichst verständlich und attraktiv für ein breites Publikum aufzubereiten.

Meine Argumentation soll möglichst praxisnah erfolgen. Anders wird mir dies auch nicht gelingen, denn Verführung ist keine Frage der trockenen Theorie, sondern der sinnlichen Praxis. Doch vorweg: Das Zitat, das Sie gebracht haben, Herr Scherer, zur Frage „Was ist Verführung?“, das hat schon alles erschlagen, besser geht es nicht. Wir könnten es eigentlich dabei belassen und nur über das Zitat diskutieren, weil es das Thema im Mark wirklich sehr gut getroffen hat. Aber kehren wir zu meiner profanen Praxis zurück.

Was ist das Thema Verführung und wovon grenze ich es ab? Verführung zur Kultur hat nichts zu tun mit Museumspädagogik. Die berühmten Programme à la „Felix strickt und Kathrin kickt“, wie das in den 1980er Jahren im Westen hieß oder der berühmt berüchtigte Kundi des Deutschen Hygiene-Museums waren der Inbegriff des gut Gemeinten. Ich möchte heute wirklich nicht über Museumspädagogik reden, obwohl ich mich nur schwer zurückhalten kann, aber mit ihrer dogmatischen Programmatik hat die traditionelle Museumspädagogik das Genusshafte oder das Verführerische der Kultur nicht wirklich bestärkt, sondern das Kunstobjekt zum Informationsträger deklassiert, anstatt den Kontext der verführerischen Aura des Objekts unterzuordnen. Und vor allem ist nach solch sozial-pädagogischer Behandlung der Kunst die Vermittlung an sich sehr häufig mit der Kunst selbst verwechselt worden.

Lassen Sie uns gemeinsam einen Blick sozusagen hinter die Kulissen wagen und einmal über das Auratische – nicht des Kunstobjekts, sondern der Kunst und Kultur in unserer Gesellschaft – reden, sozusagen der Strahlkraft insgesamt, der wir in den Museen, Ausstellungen und Galerien begegnen können. Wir, die wir die Kultur dieses Landes verwalten, oder sagen wir eher schützen dürfen, arbeiten in einem gesellschaftlichen Bereich, den man eigentlich höher nicht preisen kann. Nicht nur weil wir uns den schönen und ästhetischen Seiten unserer Geschichte und Tradition widmen dürfen, sondern weil Kunst und Kultur zu einem Wirtschafts- und Gesellschaftsmotor wurde, der seinesgleichen sucht. Wenn mir jemand vor Jahren prophezeit hätte, dass wir einmal in Deutschland einen solchen Kunst-Hype haben werden, dass man karawanenartig in einer Woche nach Venedig fährt zur Biennale, anschließend nach Basel, wo man nur absolut freundliche Kunsthändler trifft, weil

sie schon alles verkauft haben, um dann ein paar Tage später vollkommen ratlos von der documenta weg zu gehen, ich hätte es nicht geglaubt.

Noch weniger hätte ich glauben wollen, dass mir Roland Berger erzählen würde, dass die so genannten Creative Industries einmal irgendwo zwischen Automobil- und chemischer Industrie rangieren würden. Wir haben in Dresden phänomenale Besucherzahlen. Allein in einer relativ kleinen Stadt wie Dresden mit einer halben Million Einwohner zählen wir bis zu 2,5 Millionen Besucher in unseren Museen. Das Grüne Gewölbe ist seit seiner Wiedereröffnung in jeder Minute ausgebucht gewesen, die Tickets sind bis März 2008 ausverkauft, alle Wochenenden bis Juni 2008 reserviert und die frühesten Buchungen reichen bis Weihnachten 2008. Da kann man nur staunen und hoffen, dass das so anhält und alles dafür tun, um sich nicht im Erfolg zu sonnen und auszuruhen. Wir können also selbst den Hardcore-Finanzpolitikern gegenüber belegen, dass es bei uns ein breites und grundsätzliches Interesse an Kunst und Kultur gibt. Logische Folge wäre, dass man diesen Kreativbereich als idealen Ausbildungsfundus für die zukünftigen Generationen fördert. Weit gefehlt.

Aber auch wenn wir so genannten Kulturmanager immer mehr eine Schere zwischen immensem Erfolg und immer weniger finanzieller Unterstützung zu überwinden haben, dann werde ich dennoch nicht müde auf das eindrucksvolle Tableau dessen hinzuweisen, was Kunst und Kultur heute zu bieten haben. Und das geht durch alle Schichten und durch alle Altersklassen. Es ist zum Beispiel kaum in Zahlen zu erfassen, wer heute alles Kunst sammelt. Das sind nicht nur Leute wie Ronald Lauder mit seinem diversifizierten Vermögen, darunter 78 Sender allein in Russland, aber eben auch der Neuen Galerie in New York, in der sich mal eben ein Klimt für 135 Millionen befindet. Es sind auch wirklich ganz junge Leute, die sich auch bei uns Rat holen. Kunst ist nicht mehr nur eine Sache bestimmter wohlhabender und bildungsbürgerlicher Kreise; Kunst ist Lebensgefühl, ist Bildung, ist Identität und tatsächlich mittlerweile in wirklich allen Bereichen zu finden. Genießen wir dies doch in aller Bescheidenheit!

Um dialektisch fortzufahren, könnte ich Ihnen stundenlang nur Negatives erzählen. Ich könnte Ihnen im Detail schildern, wie erstaunt ich immer wieder über die Unwissenheit vieler Menschen bin; damit meine ich nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer und auch Kollegen und uns selbst, wenn es um Detailwissen geht. Kunst und Kultur als Lebensgefühl unserer Gesellschaft bedeutet noch lange nicht, dass sich die Lust an der Wissensaneignung verstärkt hätte. Simple Fazit: der Bedarf an Wissensvermittlung ist groß. Der Hype im Kunstbereich bietet die notwendige lustvolle Stimulanz um selbst Bestandteil, gar Akteur, dieser Erfolgsstory zu werden, aus der man noch sehr viel mehr in Zukunft machen kann – man denke nur an das reiche kulturelle Erbe in Gesamteuropa und an seine noch nicht wirklich vernetzten Institutionen – welch ein Potenzial! Aber dafür müssen Voraussetzungen geschaffen werden, denn Verführung alleine ist nur das erfolgreiche Ergebnis. Vor den Erfolg ist der (kultur-)politische Schweiß gesetzt, doch darüber später.

Ein Wort zu den Akteuren – oder besser gesagt, zu den bereits Verführten. Wenn ich in Dresden aus meinem Büro im Schloss schaue und voller Erstaunen die Menschenmengen beobachte, dann gibt es ein vorherrschendes Merkmal: Die graue Haarfarbe. Unsere Besucher rekrutieren sich größtenteils aus der Altersgruppe von 45 Jahren an aufwärts – zumeist deutlich aufwärts. Das große inhaltliche Interesse dieser Altersgruppe, das mir in Dresden beispielsweise von der sehr agilen und erfolgreichen Seniorenakademie vor Augen geführt wird, wird von uns bisher nicht im geeigneten Maße bedient. Man kann dies für immer noch optional halten, aber die Gruppe der älteren Touristen ist meist relativ gut vorgebildet, interessiert und neugierig auf mehr, finanziell gut ausgestattet und offen für neue Themen. Selbstverständlich kann man, wenn man in den Kategorien des Finanzministers denkt, diese Besuchergruppe als Selbstläufer betrachten, in die man nicht weiter Geld in-

vestieren sollte. Aber es gibt eine Gruppe, auf die man allemal mehr zugehen muss und das sind Kinder und Jugendliche. Trotz des allgemeinen Kunst- und Kulturfiebers können wir uns nicht darauf verlassen, dass sich jeder selbst infiziert. Das Virus der Neugierde muss schon ein wenig subkutan und möglichst zurückhaltend injiziert werden.

Bei allen Erfolgsgeschichten über die wir reden, kann man nicht behaupten, dass diese eine Altersgruppe, die für unser heutiges Thema relevant ist, eine große Rolle spielen würde. Ich teile die Position, derzufolge es jungen Menschen, die zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr (und je früher desto besser) nicht ein einziges Mal in einem Theater waren, die noch nie ein Museum besucht oder eine Ausstellung gesehen haben, kaum möglich ist, an diesen kulturellen Formen teilzuhaben. Wer den Umgang mit der Kunst nicht frühzeitig erlernt, kann später die Hemmschwellen nicht mehr überwinden. Also es ist nicht nur Angst vor der Bildung oder vor dem, was in Museen gezeigt wird, sondern es handelt sich auch um wirkliche Angst – oder zumindest Unkenntnis – vor der Institution. Die Überwindung der Schwelle wird immer schwieriger, je älter man wird. Hier muss man ansetzen.

Da ich wenige Arbeitserfahrungen mit Schulen habe, möchte ich nicht auch in die Pisa-Kerbe hauen, die ganzen Missverhältnisse den Lehrern zuschieben, denn damit macht man es sich zu einfach. In einem Elternhaus, in dem nicht über Theater, Oper, Kunst, Literatur geredet wird und in dem man sich nicht am Kulturleben beteiligt, kann man von den Kindern nicht die flammende Liebe zu den unterschiedlichsten Kunstformen erwarten. Aber es gibt ermutigende und Erfolg versprechende Ansätze; das Modell der Kinderuniversität, mit der wir Museen bestens kooperieren können, ist nur ein Beispiel. So war beispielsweise die Eröffnung des Grünen Gewölbes tagelang ein Schauplatz für die Schatzsuche-Programme der Kinderuniversität. Auf sehr ähnliche Weise haben wir uns hierbei auch mit „Ohrenkuss“, einem Magazin, das von Menschen mit Down-Syndrom zu verschiedenen Themen des Lebens gemacht wird, verbunden. Mit anderen Worten: wenn wir nach Verführungskriterien suchen, sollten wir nicht zuletzt an diejenigen Menschen denken, die aufgrund von körperlichen oder geistigen Behinderungen umso mehr von der Attraktivität des auratischen Moments angezogen sind. Besonders schätze ich es, wenn Volunteers sich in dem genannten Bereich engagieren. Derzeit arbeiten wir daran, die Mitglieder der Seniorenakademie gemeinsam mit den Teilnehmern der Kinderuniversität in Erlebnisführungen zusammen zu bringen, bei denen nicht nur Fragen der Kunstgeschichte, sondern die persönlichen Erfahrungen der Senioren im Zusammenhang mit der Kunst weitergegeben werden sollen. Es entsteht ein Wissenstransfer, bei dem das Museum nur als Medium dient.

Die Einbindung des Museums als Medium der Verführung lässt sich auch bestens im elektronischen Bereich demonstrieren. Im Internet werden Führungsprogramme zur Verfügung gestellt, die von Kindern und Jugendlichen selbst gemacht wurden und die je nach Interessenslage ausgewählt und heruntergeladen werden können. Ebenso zu empfehlen sind Führungen im Museum, die beispielsweise von Kindern für Kinder, von Schülern für Schüler oder von Studenten für Studenten gemacht werden. Verführung und Verständnis verlangt eine verständliche Sprache und die wird nun mal am besten von Menschen derselben Altersgruppe oder mit ähnlichem sozialen Hintergrund gesprochen. Auch hier wird auf diese Weise mehr Authentizität geboten.

Dies gilt natürlich auch für die Sprache der Vermarktung. Mehr zu machen heißt nicht, anderes zu kopieren, sondern zu sich selbst zu finden. Nichts ist schlimmer, als in die falsche Identität schlüpfen zu wollen. Ich kann nur davor warnen, dass wir uns im Kulturbereich andere Sprachen aneignen, um an bestimmte Zielgruppen heran zu kommen. Man hat sich bisweilen einer Pseudosprache der Jugend bedient, in dem Glauben, man könne damit Inhalte auf eine andere Art vermitteln. Eine andere Unsitte ist der Gebrauch einer verfehlten Marketingsprache. Ich bin auf der

Fahrt durch Berlin Omnibussen hinterher gefahren mit dem aufgesetzten Slogan „Die schönsten Franzosen kommen aus New York“. Mit diesen sehr marketingorientierten Sprüchen erreichen Sie sicherlich hohe Besucherzahlen, aber die tiefer gehende Vermittlung funktioniert auf einer ganz anderen Inhaltsebene. Ich glaube, da müssen wir manche Programme anders und neu entwickeln und wieder mehr Mut zu Qualität, Wissen und Geist beweisen.

Wie wenig der Verführungskraft der originären Kunst vertraut wird, zeigt ein weiteres, auf den ersten Blick vielleicht etwas abseitiges Beispiel, an dem sich jedoch zeigen lässt, wie unsinnig es ist, mit kunstfremden Phänomenen oder der Wirtschaft zu kokettieren, um auf die Bedeutung von Kunst und Kultur aufmerksam zu machen. Als sich Deutschland während des so genannten Deutschlandjahrs in Japan präsentierte, versuchte man unter anderem mit Rap und mit Mode aus Berlin das junge japanische Publikum für Deutschland zu interessieren. Meiner Einschätzung nach hat jedoch kaum eine Stadt auf der Welt so einen guten Rap wie Tokio und kaum eine Stadt ist für junge Modeschöpfer so attraktiv wie Tokio. Dementsprechend kam die Kampagne nicht sonderlich aufregend bei dem jungen japanischen Publikum an. Auf meine Frage an die Veranstalter: „Warum mit diesen Themen?“ erhielt ich zur Antwort, das würde junge Menschen nun mal an Deutschland interessieren. Die jungen Leute aus Japan kommen aber zu uns, um die Sixtinische Madonna zu sehen und fahren dann weiter nach Leipzig, um eine Rose auf das Grab von Bach zu legen. Das ist gemeint, wenn ich von dem Authentischen und Mut zur eigenen Identität rede.

Nun komme ich auf dem Umweg über Japan wieder auf Deutschland zurück. Je authentischer und je klarer Sie etwas vermitteln, je mehr wir uns um das Wirkliche und nicht um die Verpackung bemühen, desto aufregender, spannender und desto tiefer sind die Themen. Wir haben uns in den letzten Jahren und Jahrzehnten viel zu sehr auf die Verpackung konzentriert und geglaubt, wir erreichen damit eine bestimmte Zielgruppe und können sie näher an Kunst und Kultur heranführen. Doch wir haben damit die verführerische Attraktivität des Inhaltlichen und vor allem die Stärken unserer Kulturgeschichte – mit all ihren Brüchen – vergessen.

Um noch einige weitere Beispiele anzuführen: Auf der Suche nach dem Authentischen gibt es natürlich viele relevante Methoden, über die jeweils in Bezug auf den Kontext geredet werden muss. Eine dieser Verführungs-Methoden ist die Inszenierung. Gemeint ist die Inszenierung mit künstlerischen Mitteln, sozusagen aus der Fachsprache selbst heraus. Ich empfehle als Beispiel das neue Museum in Yad Vashem. Dort wird das Thema Holocaust und Vertreibung in einer überaus facettenreichen, auf der ganzen Klaviatur des Designs virtuos improvisierenden Ausstellung inszeniert. Gerade in einem Bereich, wo man nur relativ wenige authentische Objekte hat, aber Gefühle und Empfindungen, die niemand adäquat in Worte fassen kann, braucht es so etwas wie eine künstlerisch-ästhetische Inszenierung. Yad Vashem ist dabei so authentisch gestaltet, so klar formuliert, dass der Besucher von einer Dramaturgie erfasst wird, die durchaus auch etwas Opernhafes hat und dennoch die pure Realität unverstellt vermittelt. Die Ausstellung ist durchgehend dramatisch aufgebaut, bis hin zu dem erlösenden Blick am Ausgang der Ausstellung hinaus in die wirkliche Landschaft der Hügel Jerusalems. Der Besucher wird allein mit gestalterischen Mitteln in die Dramaturgie eingeführt (darf man sagen verführt?). So etwas ist trotz oder gerade wegen des Themas erlaubt.

Ein anderes Beispiel für Inszenierungen des Authentischen ist das Thema „Second Life“, das von meinem Vorredner bereits angesprochen wurde, allerdings mit einer deutlich negativen Konnotation. Wir sind mit der Gemäldegalerie Alte Meister der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden seit vier Wochen in „Second Life“ präsent. „Second Life“ ist der Versuch, im Internet die Realität noch einmal abzubilden, indem man als Privatperson oder als Institution dort Land kauft und Institutionen baut. Sie bauen das Gebäude gleichsam wirklich im Internet auf. Es ist nicht vergleich-

bar mit der klassischen Präsentation, bei der man ein Bild ins Netz stellt. Vielmehr baut man virtuelle Räume auf und aus. Als erstes Museum der Welt haben wir eine Kopie unserer Einrichtung, den Zwinger, im Netz nachgebaut, und zwar äußerst authentisch (falls Authentizität ins Zweidimensionale übertragen werden kann). Jetzt sagen Sie vollkommen zu Recht, man kann im zweidimensionalen Raum nicht die Wirklichkeit duplizieren. Damit haben Sie recht, aber der Effekt, einen Ort der besonderen auratischen Verdichtung ausgerechnet ins Internet bringen zu wollen, hat so viel Verführerisches, dass eine große Neugierde nicht nur in der virtuellen Gemeinde ausgelöst wurde. Ich war nicht nur von der Qualität unseres Auftritts überrascht, sondern auch von dem Ansturm zu Beginn. Am ersten Abend, gegen 23 Uhr bekam ich eine SMS von einer Mitarbeiterin, die mir mitteilte, man habe soeben den Zwinger wegen Überfüllung schließen müssen. Zugegeben haben wir natürlich auch ein großes Vermarktungsinteresse im Zusammenhang mit dem Auftritt in „Second Life“. Innerhalb kürzester Zeit waren wir in Internetzeitschriften präsent, die wir sonst nie erreichen würden. Wir hatten bei Google bereits am ersten Abend 19.000 Einträge. Raffaels „Sixtinische Madonna“ ist überall dort aufgetaucht, wo sie sonst nie auftauchen würde und wir hatten einen Besucherkreis im virtuellen Zwinger, den wir sonst nie dort vorfinden würden.

Interessant waren auch die Gespräche, die man verfolgen konnte. Es waren viele Leute aus der ganzen Welt dort zu finden, die erklärten, sie hätten den Zwinger im Original gesehen und die nun bestätigten, er sehe wirklich genau so aus. Viele Amerikaner, die darunter waren, schrieben, sie hätten schon von Dresden gehört; das sei doch die Stadt, die im Zweiten Weltkrieg bombardiert worden ist. Und am nächsten Abend meldeten sich die Dresdner, die von unserem Auftritt in der Zeitung gelesen hatten und nun in „Second Life“ Führungen zu den Alten Meistern anboten. Mittlerweile gibt es dort Audio-Guide-Führungen, die sehr gut angenommen werden.

Dies ist nur der allererste Schritt der Verführung. Wir werden viele von denen, die zum ersten Mal auf diese Art und Weise Dresden gesehen haben, in unseren Museen wiedersehen. Ich will damit ganz deutlich nicht ausschließlich das Authentische fordern und nur für den Besuch des Originals als einzig wahre Methode plädieren. Wir haben vielmehr den Auftrag, all das notwendige und zur Verfügung stehende Handwerkszeug zu benutzen und ebenso die Vielfalt der Kommunikationsinstrumente, um die „Sixtinische Madonna“, um Cranach, um Tizian oder das Grüne Gewölbe und die Porzellansammlung in ihrer Einzigartigkeit publik zu machen und zu erläutern.

Das Thema „Authentizität“: Wie bereits schon erwähnt, ist das Grüne Gewölbe gegenwärtig der Publikumsmagnet schlechthin. Der Ansturm auf die Tickets lässt nicht nach. Der Grund, weshalb so viele Menschen kommen, ist nun in der Tat die Rekonstruktion eines authentischen Schatzhauses. Es ist immer wieder überraschend, wie viele Besucher fragen, was noch das Original und was rekonstruiert ist. Es ist erstaunlich, mit welcher Andacht die Menschen, egal welchen Alters, durch das Grüne Gewölbe gehen, in dem Bewusstsein, dass dies ein einmaliges Erlebnis ist.

Ich plädiere für das Einlassen auf das Original, das Erklären des Originals und so wenig wie möglich Verpackung um dieses Authentische herum.

Noch einmal zum Thema „Politik und authentische Kunst“: wer sich mit der diesjährigen Biennale in Venedig auseinandersetzt, dem empfehle ich dringend Thomas Demand, Münchner Fotograf und Künstler, der in Berlin lebt und arbeitet. Er hat die Botschaft in Kinshasa nachgebaut und dann fotografiert. Jene Botschaft, aus der die CIA Dokumente entwendet hat, um damit die angebliche Existenz von Massenvernichtungswaffen im Irak nachzuweisen. Diese Behauptung lieferte bekanntlich den Vorwand für den Irak-Krieg. Es gibt diese Verbindung zwischen Kunst und Kontext, die Demand durch die reduzierte Kopie des Originals und des authentischen Ob-

jektes so provoziert und damit auflädt, dass man sich erst recht mit dem Thema auseinandersetzen muss. Die Verführung durch das Authentische kann auch durch die provozierende Abwesenheit desselben erreicht werden.

Vorletzter Punkt: wir brauchen so etwas wie Tiefenbohrungen in unseren Kulturinstitutionen, um neue inhaltliche Dimensionen zu erreichen. Die Bestände in unseren Museen können noch weit mehr bieten und leisten, als dies bisher geschieht. Gestatten Sie mir dazu ein anekdotenhaftes Beispiel: im Jahr 2002 gab es in Dresden eine Ausstellung mit Bildern von Johann Alexander Thiele (1685-1752) mit dem Titel „Die schönsten Ansichten aus Sachsen“. Thiele war Landschaftsmaler im späten 18. Jahrhundert, der im Prinzip Sachsen „fotografisch“ dokumentiert hat; wunderschöne Landschaftsgemälde und unter anderem auch das Elbtal. Ich erinnere mich an eine Begebenheit in der Ausstellung: ich stand neben einer Familie mit kleinen Kindern, die vor einem Gemälde verharrten, das den Blick über das Elbtal zeigt. Die Kinder wussten damit nicht viel anzufangen, bis der Vater sagte: „Schaut mal, hier ist heute IKEA und da ist die ARAL-Tankstelle,...“ und schon fand man sich auf dem Gemälde zurecht. Man mag darüber schmunzeln, aber so funktioniert realitätsnahe Vermittlung im übertragenen Sinne. Wir haben bisweilen einen zu großen Respekt vor dem authentischen Objekt, trotz all der Debatten der letzten Jahrzehnte um den Symbolgehalt der Kunst. Kunst ist aussagekräftiger, wenn wir uns ihr unverstellt und aus dem Blickwinkel der verschiedenen Disziplinen nähern. Damit meine ich die Naturwissenschaften genau so wie Kunst- und Gesellschaftswissenschaften.

Das verlangt allerdings auch mehr Forschung als Voraussetzung für Vermittlung, doch leider ist Forschung nicht mehr genügend präsent in unseren Kulturinstitutionen. Museen haben so unendlich viel an Forschungsmaterial zu bieten, das bislang überhaupt nicht zugänglich gemacht wurde. Ich bin deshalb dankbar, dass sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf einen offenen Diskurs mit den Museen und Sammlungen eingelassen hat und künftig Forschungsmittel für den Museumsbereich zur Verfügung stellen will. Mir geht es nicht nur um das, was wir bereits dort finden und woran wir schon arbeiten. Es gibt Themenbereiche, die müssen wir für die Forschung erst noch ausloten und erschließen. Das heißt, wir müssen uns überhaupt einmal darauf einlassen und uns für neue Themen öffnen. Das gilt für den Bereich Forschung ebenso wie für die Vermittlung. Deshalb bin ich dankbar für alle Initiativen der Kultusministerien, die versuchen, die unterschiedlichen relevanten Institutionen zu verbinden, d.h. die Ausbildung an den Hochschulen mit den Museen zu vernetzen. Das Programm „LernStadtMuseum“ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus unterstützt beispielsweise das Lernen an außerschulischen kulturellen Lernorten sowie die Öffnung von Schule in die Gesellschaft. Ziel ist es, Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft den Zugang zu kultureller Bildung zu erleichtern sowie Kooperationen von Schulen mit Museen auch über die Laufzeit des Projekts hinaus anzuregen. Momentan kranken wir daran, dass die Lehrer nicht wissen, wie die Angebote überhaupt genutzt werden können. Während meiner Zeit bei der EXPO in Hannover habe ich die Erfahrung gemacht, dass viele Schulklassen kamen und von den Lehrern beim Führungspersonal regelrecht abgegeben wurden. Den Schülern wurde erklärt, man treffe sich am Abend wieder und die Lehrer haben sich solange die Zeit vertrieben. Die Erfahrung mache ich mittlerweile im Museum in ähnlicher Form. Grob vereinfacht: Man schickt die Schüler ins Museum und hat als Lehrer einige freie Stunden. Man verlässt sich auf die Museumspädagogen, die die Schüler übernehmen sollen. Aber da gehört deutlich mehr dazu und es gibt ganz andere Potenziale, die für Schüler und Lehrer längst nicht ausgeschöpft sind. Mit anderen Worten: zur Verführung gehören auch begeisterungsfähige Verführer.

Und dies führt mich nun zu meinem letzten Punkt: die Politik. Auch hier geht es mir um das positive Vorbild. Eine bejahende Einstellung zur Kultur braucht maßgebliche Vorbilder unter den Politikern. Wenn Sie sagen, Bildung und Kultur ist

ein Oberschichtphänomen, dann benötigt es politische Vorbilder, um die Kultur zu einem allgemeinen gesellschaftlichen Thema zu machen und von diesen Vorbildern gibt es leider zu wenige. Ich selbst komme aus einfachen Verhältnissen. Ich weiß, was es heißt, sich selbst die Themen zu erschließen. Aber zu diesem Erarbeiten gehört immer die Möglichkeit, dass es jemanden gibt, der einem die Tür öffnet, der etwas vorlebt, etwas beispielhaft vorführt und zeigt, wie ein möglicher Weg aussehen kann. Vor allem muss von Seiten der Politik vermittelt werden, dass Kultur allen gehört, dass Kunst nicht nur für wohlhabende Sammler reserviert ist. Hier fehlen Vorbilder. Und es hilft auch nicht, wenn große Unternehmen Kunst sammeln oder sich mit Mäzenatentum schmücken. Dieses Schmücken hat nur eine Feigenblattfunktion, wenn die Vorstandsvorsitzenden sich kulturlos alles erlauben dürfen – nach dem Motto „The more you fail, the more you get“ wie dies Kurt Biedenkopf nannte. Es gibt so etwas wie „Idole“ und es gibt Vorbilder in der Politik mit breiter öffentlicher Wirkung, über deren Rolle wir dringend nachdenken müssen.

Und wenn ich zum Abschluss sagen darf, welches verführerische Element die Kunst für mich persönlich besitzt, dann ist es die Lust an der Provokation – wer kann und darf sich dies noch erlauben, wenn nicht der Künstler.

## Über gelungene kulturelle Bildungsarbeit

### Diskussion

Wie kann dem Motto von der Verführung eine positive und mit dem aufklärerischen Bildungsverständnis kompatible Interpretation gegeben werden? Und kann **Kunst und Kultur als Mittel der Verführung zum Lernen** und mithin zur Bildung genutzt werden? Klaus Scherer spitzt diese Frage zu mit dem Hinweis, nicht nur der Schulerfolg hänge mit dem sozialen Status zusammen, sondern die soziale Bedingung auch die kulturelle Exklusion. Das von Martin Roth berichtete wachsende kulturelle Interesse interpretiert er nicht als Ergebnis einer quantitativen Ausdehnung in der Bevölkerung. Vielmehr steigere lediglich das Stammpublikum die Intensität seiner kulturellen Aktivitäten: Man besucht noch öfter eine Ausstellung. Generell gibt Scherer zu bedenken, dass die Rede von der Bildungs- oder Wissensgesellschaft nur die Hälfte der Menschen erfasst. Hier liegt ihm zufolge das eigentliche Problem der Gerechtigkeit des Zugangs zur Kultur. Deshalb erklärt er es zur Notwendigkeit, kulturelle Bildung als **Offensive zur Überwindung der kulturellen Spaltung** der Gesellschaft zu begreifen. Stattdessen, so stellt Scherer fest, konzentriert sich die bildungspolitische Diskussion nach PISA vor allem auf die Lage des Mathematikunterrichts und der Naturwissenschaften; aber es werde nicht diskutiert, wie viel Kunst- und Musikstunden ausfallen.

**Fokus auf die Schüler setzen:** Ob das „Bildungsbürgertum“ als Vorbild für zwanglose Verführung zur Kultur gelten könne, bleibt umstritten. Tatsächlich herrscht aber Einigkeit, dass die Schule vor der Herausforderung steht, für alle Kinder möglichst von klein auf ein Ort der Verführung zum Lernen zu werden. Es gelte bei vielen Schülern überhaupt erst ein Interesse an Bildung und Kultur zu wecken. Das erfordert, so Hans Konrad Koch, Bundesministerium für Bildung und Forschung, einen Paradigmenwechsel, mit dem die sich bildende Person in den Mittelpunkt aller Bemühungen rückt. Ausdruck dieses Bemühens ist laut Koch der Ausbau von Ganztagschulen und ihrer Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern und kulturellen Einrichtungen vor Ort.

**Vernetzung von Schule und Kultureinrichtungen:** Auch Klaus Scherer betont die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung von Kultureinrichtungen, Bildungsträgern und Schulen. Dabei erklärt er eine stärkere Öffnung und Vermittlung der kulturellen Einrichtungen für ebenso wichtig wie die Verhinderung des Abbaus der Musik- und Kunststunden in der Schule. Für die kulturelle Bildungsarbeit an den Ganztagschulen fordert er eine ebensolche Entwicklung wie für die kulturelle Bildungsqualifikation von Kindergärtnerinnen. Schließlich gelte es, den interkulturellen Dialog zu fördern, um auch die viel beschworenen sozialen „Randgruppen“ zu erreichen – das „abgehängte Prekariat“ oder die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, von denen zum Teil 40 Prozent den Hauptschulabschluss nicht schaffen.

**Finanzielle und schulorganisatorische Hürden:** Den Beispielen gelungener kultureller Bildungsarbeit an den Schulen wird entgegen gehalten, dass der Zugang zu und die aktive Beteiligung an Kultur für sozial schwache Schichten auch aus finanziellen Gründen verhindert werde. Der Besuch von Museen und Galerien, gar Exkursionen nach Dresden, all das scheitere am fehlenden Geld. Die Teilnehmer sind sicher, dass die Schulen mehr erreichen können, wenn für Kinder und Schulklassen der kostenlose Zugang zu Museen und Galerien ermöglicht würde. Doch,

so Martin Roth, der Museumsbesuch allein ist noch nicht bildend, man müsse die Museen als Archive für Bildungsgüter aktiv nutzen. Hier sind Lehrer als Multiplikatoren nur bedingt geeignet, meint Roth. Die Künstler selbst hält er hingegen für die besten Kulturvermittler. Deren Bereitschaft sei vorhanden, aber eine längerfristige Zusammenarbeit scheitere oft an finanziellen und schulorganisatorischen Hürden, resümiert eine Schulleiterin aus Hannover ihre Erfahrungen aus der Arbeit in einem „Netzwerk Kultur“.

**Gute Konzepte aber fehlende Umsetzung:** Klaus Scherer räumt ein, dass Kultur zwar ein Leitthema auf der politisch-programmatischen Ebene ist, es aber fraglich sei, was in der Praxis tatsächlich an Umorientierung stattfindet. Wenn man das Konzept des vorsorgenden Sozialstaates ernst nehme, so müsste daraus ein großes Umverteilungsprogramm folgen. Doch das werde es nicht geben. Der probaten Politikerschelte hält Scherer das Argument entgegen, dass die Diskrepanz zwischen Programmatik und ihrer Umsetzung auf lokaler und kommunaler Ebene nicht Folge persönlichen Versagens sei, sondern mit dem Verfall der Mitgliederparteien zu tun habe. Das führe zu einem Schwund an Leuten, die sich öffentlich und vor Ort engagieren.

Umso wichtiger ist für die Teilnehmer das **Engagement der Schulen**. Johanna Rosenthal von der Universität Würzburg macht geltend, dass man authentische Kunst nicht in der Schule erleben kann, aber die Schule der Ort des aktiven künstlerischen Tuns sein soll. Schulen sollten sich zur Gesellschaft hin öffnen und die vorhandenen kulturellen Institutionen vor Ort nutzen; Was Familien nicht leisten können, sollte die Schule leisten und die Lehrer sollten mit den Kindern dorthin gehen, um mit ihnen zu lernen.

## Verführung wozu?

### Thesen der Schüler und Schülerinnen

**Wie wird zum Lernen verführt?** Christina Brandel, eine der anwesenden Schülerinnen, erhofft sich von den versammelten Experten konkrete Antworten auf die Frage, wie man das schulische Lernen, die Bildung und die Kultur verführerisch machen kann. „Es ist nicht nur mit dem Einsatz der Neuen Medien getan oder mit dem Besuch von Museen, die es ohnehin nicht an jedem Schulstandort gibt. Die Frage ist, wie man zum Beispiel trockenen Geschichtsstoff verführerisch darstellen kann.“ Als Antwort darauf könnten all jene von Jochen Schweitzer, Herausgeber der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, ins Feld geführten positiven Beispiele gelingender kultureller Arbeit an Schulen gelten. Die Arbeit von Theatergruppen, das Wirken von Schulorchestern und attraktiver Kunstzirkel beeinflusst nach Schweitzers Erfahrung nicht nur die kognitiven Leistungen der Schüler, sondern wirkt auch auf das bildungsförderliche Klima der Schule insgesamt. Einer kognitiven Verengung des Bildungsbegriffs in Folge der PISA-Debatte könne nur auf diesem Wege entgegen gewirkt werden.

Eine Schülerin aus Bremerhaven greift den von Scherer angeführten Begriff der „Verführung“ als Form „ultimativer Machtausübung“ auf, der in Spannung zum klas-

sischen Begriff der Aufklärung und der darin wurzelnden Idee der Erziehung zur Mündigkeit stehe. Sie zieht aus Scherers Ausführungen den skeptischen Schluss, dass Vernunft offenbar nicht vor Manipulation schützt. Verführung sei immer ambivalent, als **Verführung zum Guten oder zum Bösen**, was Scherer mit der eindrucksvollen Schilderung der Eigenlogik von Killerspielen zu belegen versuchte. Diese sind, hier stimmt die Schülerin zu, geeignet, Kindern und Jugendlichen das Gewissen abzutrainieren und ihre Aggressivität und Kampfbereitschaft zu stärken.

**Wer sind die Vorbilder, die „Verführer“?** Der Behauptung, dass an Stelle von Politikern, Staatsmännern und Philosophen heute die Prominenten und Popstars die Rolle der öffentlich wirksamen Verführer übernommen hätten, stehen die Schüler skeptisch gegenüber. Für sich selbst reklamieren sie andere, seriöse Vorbilder. Voreiligen Verallgemeinerungen wollen sie sich nicht anschließen. Die offene Frage danach, welche Tendenz der Verführung siegen werde, die zum Destruktiven oder die zum Konstruktiven, delegieren die Jugendlichen an die staatliche Kulturpolitik. Wenn es gelingen sollte, auch der jungen Generation den Zugang zu Kunst und Kultur zu eröffnen, stimmten die Schüler den Ausführungen Martin Roths zu, dann müsste mehr für eine möglichst frühe Begegnung getan werden, um die Hemmschwellen und Berührungängste mit Museen, Theatern und Galerien zu überwinden. Hier fordern sie auch die Schule, die inhaltlich nur wenig zu einer solchen Hinführung beitrage. Aber nicht zuletzt müssten auch die Lehrer ein aktives und aufgeschlossenes Verhältnis zu Kunst und Kultur vorleben.

Die Schülerinnen regen an, statt über eine fragwürdige Verführung zur Bildung durch Kultur zu diskutieren, Antworten auf die drängende Frage nach dem sozialen Schicksal jener Jugendlichen zu finden, die in der Schule versagen. Was kann die Schule tun, um Jugendliche zum Lernen zu begeistern und sie zur Beschäftigung mit Kunst und Kultur zu animieren? Wie kann man diesen Jugendlichen begreiflich machen, dass Bildung mehr ist als Beschäftigungsfähigkeit, wo es ihnen doch schon an dieser existenziellen Voraussetzung mangle? Auf diese Fragen hatten die jugendlichen Teilnehmer Antworten erwartet und sehen sich enttäuscht. Es gebe offenbar keine konkreten Ideen, wie man der Jugend „Bildung und die Kultur schmackhaft machen kann“. Statt auf spektakuläre Sonderaktionen zu setzen, kommt es ihrer Ansicht vor allem darauf an, das **Image der Schule zu verbessern**, sowohl durch die Berichterstattung in den Massenmedien, die die öffentliche Meinung beherrschen, als auch durch die Arbeit der Einzelschulen selbst.

## Verführung zu Musik, Malerei, Literatur

Kommentar von Prof. Dr. Klaus Klemm, Universität Duisburg-Essen

Auch Klaus Klemm zeigt sich beeindruckt von der Klarheit und Prägnanz der Stellungnahme der Schülerinnen. Er nutzt die Gelegenheit, das Katastrophenszenario von massenhaft versagenden Schülern etwas zu relativieren. Derzeit erreichten 10 bis 13 Prozent eines Altersjahrgangs keine abgeschlossene Berufsausbildung. Das sei zwar noch immer sehr viel, aber von einem Drittel, wie in der Diskussion behauptet wurde, könne keine Rede sein. Auch Klemm vermisst den Bezug zum schulischen Lernen und richtet an die Schülerinnen und Schüler die Frage, wie sie den Musik- und Kunstunterricht an ihren Schulen erlebten. Vielfach mache man die Erfahrung, dass Jugendliche außerhalb der Schule zwar Instrumente lernten und sich musisch betätigten, den Musikunterricht in der Schule aber abscheulich fänden. „Werden Sie da verführt zu musischem Tun in Musik, Malerei, Literatur?“, so die abschließende Frage.

# Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft – Der Einfluss von peer groups

## **Von der Renaissance der Rituale zu einer „Pädagogik der Anerkennung“**

**Prof. Dr. Meike Sophia Baader**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim

### *1. Vorbemerkung*

Das gestellte Thema hat viele Dimensionen, deshalb möchte ich mich auf einige wesentliche Aspekte konzentrieren. Ich werde zunächst etwas über die Renaissance von Ritualen und ihre Funktion sagen, dann auf einen geradezu inflationären Ruf nach Ritualen in der Pädagogik sowie auf Dimensionen einer „Pädagogik der Anerkennung“ eingehen und schließlich über die Thematisierung von Peerculture und politischer Orientierung zu einem Fazit kommen.

### *2. Renaissance der Rituale*

Seit einigen Jahren gibt es eine Renaissance des gesellschaftlichen Interesses an Ritualen. Wurden diese im Zuge der Auseinandersetzung der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts eher abgelehnt oder kritisch gesehen – auch wenn die Protestbewegungen selbst eine ganze Reihe von Ritualen hervorgebracht haben – so gibt es seit den 90er Jahren eine neue Aufmerksamkeit für die Macht und Funktion von Ritualen. Auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften sind Rituale verstärkt in den Fokus des Forschungsinteresses geraten, so wurden etwa Bildungsprozesse in „schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen“ genauer untersucht (Wulf /Althans et al 2004).

Diese erhöhte Aufmerksamkeit für Rituale ist nicht zufällig, sondern vor dem Hintergrund einer unübersichtlichen, pluralisierten und angesichts von Globalisierungsprozessen immer komplexer werdenden Moderne und den damit verbundenen Herausforderungen zu sehen. Die wachsende Komplexität erzeugt beim Einzelnen Gefühle von Überforderung und Fremdheit in seiner alltäglichen Lebenspraxis, die selbst Wirtschaftsexperten inzwischen thematisieren: „Wir haben uns eingerichtet in einer Welt, die uns ständig überfordert. [...] Die Technik, die Politik, das Leben – selbst den eigenen Versicherungsvertrag versteht man nicht mehr. Wie soll man

sich da noch zurechtfinden, als Mensch, fremd in seiner eigenen Welt ...“, so unlängst die Chefredakteurin eines deutschsprachigen Wirtschaftsmagazins (Fischer 2007, S. 4). Angesichts dieser Lebensgefühle sind mit Ritualen Versprechungen von Ordnung und Stabilität verbunden. Rituale geben eine Struktur vor und entlasten, weil sie angeben, was wir in bestimmten Situationen zu tun haben.

Rituale sind häufig an so genannten Übergängen angesiedelt – etwa der Morgenkreis zu Beginn des Schultages – und haben eine gemeinschaftsstiftende Funktion – wir bilden jetzt eine Klasse und gehören als solche zusammen. Nicht selten haben Rituale ihre Wurzeln in religiösen Praktiken und Liturgien (Baader 2004). Dass Rituale häufig eine stärkere Wirkung als reine Worte haben, hat mit ihrem Aufführungscharakter zu tun – der Stuhlkreis ist zugleich eine Aufführung und Inszenierung – und diese Aufführung vollzieht sich durch körperliche Präsenz (Wulf/Zirfas 2004, S. 7/8). Neben jenen stark gesteuerten Ritualen gibt es zahlreiche Alltagsrituale, die eher beiläufig geschehen, auch sie organisieren jedoch häufig Übergangserfahrungen.

### 3. Inflationärer Ruf nach Ritualen in der Pädagogik?

In der öffentlichen Debatte über Erziehung ist der Ruf nach Ritualen in letzter Zeit auffällig stark. Er findet sich etwa in dem vom Familienministerium 2006 verantworteten „Bündnis für Erziehung“, er durchzieht das intensiv rezipierte Buch von Bernhard Bueb „Lob der Disziplin“ (2006) sowie viele derzeit populäre Erziehungsratgeber. Dieser Ruf nach Ritualen steht für die Suche nach strukturierenden Momenten im Alltag der Erziehung. In Buebs „Lob der Disziplin“ gibt es ein Kapitel, das fast ausschließlich von Ritualen handelt, dort lesen wir etwa: „Rituale bilden das Fundament des Aufwachsens. Das Einschlafen gelingt besser, wenn immer dasselbe Verhaltensmuster abläuft: vorlesen, singen, vielleicht beten, erst hat die Mutter, dann der Vater einen Auftritt, der Teddy muss versorgt werden und die Tür bleibt einen Spalt offen. Die Rituale der Tageseinteilung ordnen den Tag. Das Frühstück, das Mittagessen, das Abendessen sollten möglichst immer zur gleichen Zeit und auf die gleiche Weise stattfinden, dazwischen regelmäßig wiederkehrende Tätigkeiten, ein Spaziergang, der Einkauf im Supermarkt, später der Kindergarten oder der Unterricht am Vormittag, immer zur gleichen Stunde die Hausaufgaben“ (S. 97). Das klingt wunderbar und wer würde Kindern solche Tagesabläufe nicht gönnen, aber die Lebensbedingungen und Mobilitätsanforderungen vieler Väter, Mütter und Kinder bringen die Möglichkeiten, den Alltag in der vorgeschlagenen Weise zu strukturieren, – der in dem Beispiel mit einem ganz bestimmten Familienmodell verbunden ist – nicht unbedingt mit sich. Wenn beide Eltern berufstätig sind, möglicherweise sogar an verschiedenen Orten, wenn die Nachmittage komplizierte Arrangements der Kinderbetreuung erfordern – möglicherweise an jedem Tag andere – dann gestaltet sich die Herstellung solcher Regelmäßigkeiten schwierig, weil Eltern die Zeit-Optionen dafür nicht haben. Deshalb fordert etwa der Soziologe und Familienforscher Hans Bertram andere Zeit-Optionen für Familien – die etwa mit einfacheren Ein- und Ausstiegen aus dem Beruf verbunden sind – und betont, dass es bei der Frage nach der Zeitorganisation um eine politische und gesellschaftliche Aufgabe (time policy) und nicht um reine Privatangelegenheiten von Familien geht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006).

Der abstrakte Ruf nach mehr Ritualen in der Erziehung hilft also nicht unbedingt weiter, Rituale müssen in ihren jeweiligen Kontexten betrachtet werden und sind auch nicht per se pädagogisch wünschenswert, sondern können durchaus mit Hierarchien, Zwang und Unterwerfung, etwa der Bestätigung der Macht des körperlich Stärkeren, verbunden sein. Es bedarf also eines genaueren Hinsehens, um welche Inhalte es jeweils geht und welche Ordnungen im Ritual beglaubigt werden.

### 4. Pädagogik der Anerkennung

„Kein Mensch kann ohne ein Mindestmaß an Anerkennung leben“, dies gelte insbesondere für Kinder und Jugendliche, heißt es im Ankündigungstext dieser Tagung. Anerkennungsprozesse, das wissen wir aus der Sozialphilosophie, der Sozial- und Entwicklungspsychologie, der Sozialisationstheorie und neuerdings auch aus der Neurobiologie, sind wichtig für die Entwicklung der Persönlichkeit, für das Verhältnis zu uns selbst, für die Beziehungen zu anderen, für die Partizipation an den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft und damit für ein gelingendes und gutes Leben. Dieses hängt tatsächlich, wie Untersuchungen immer wieder unterstreichen, wesentlich von der Qualität der sozialen Beziehungen ab. In unser aller „Kampf um Anerkennung“ drückt sich die Sozialität des Menschen als „Beziehungstier“ aus. Emotionale Anerkennung finden wir in Liebe und Freundschaft, Rechte sichern unsere Anerkennung als selbständige Personen, und durch soziale Wertschätzung erfahren wir die Anerkennung unserer je besonderen Fähigkeiten und Eigenschaften (Honneth 1992, Küster/Thole 2005, S. 1010).

Für eine Pädagogik, die auf „Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln“ setzt, sind Anerkennungsprozesse zentral. Dies gilt insbesondere für solche Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft einschließlich Migrationshintergrund, ihrer Bildungsbiographien und Schullaufbahnen im Bildungssystem wenig Wertschätzung erfahren, also etwa für Jugendliche in Hauptschulen, bei denen der Prozentsatz derjenigen, die bereits früh auf Erfahrungen des schulischen Versagens zurückblicken, wie die Bildungsforschung gezeigt hat, erschreckend hoch ist (Tillmann). Deshalb ist der Weg, wie ihn die Berliner Werner-Stephan-Schule geht, die schwache Schüler versetzt, um ihnen die permanente Versagenerfahrungen zu ersparen, Erfolg versprechend (Goddard 2002). Neben dem schulischen Anerkennungssystem, das – jedenfalls in Regelschulen – auf Noten basiert, bedarf es anderer Formen von Anerkennung gerade für diejenigen, denen die Anerkennung durch gute Noten nicht zuteil wird. Diese anderen Anerkennungssysteme setzen jedoch zumeist ein zusätzliches Zeit-Investment, Engagement und Ideen voraus.

Der große Erfolg von Projekten wie das „Education-Projekt“ von Simon Rattle, bekannt durch den Film „Rhythm is it“, besteht darin, dass Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten und aus sozialen Brennpunkten etwas zugemutet wird, von dem viele zunächst unterstellen würden, dass gerade diese Jugendlichen dazu nicht in der Lage seien. Für solche Formen der Anerkennung sind besonders solche Projekte wichtig, die den üblichen Fächerkanon überschreiten, etwa Projekte der ästhetischen Bildung, weil Kinder und Jugendliche hier Fähigkeiten entwickeln können, die im normalen unterrichtsförmigen Schulalltag nicht zum Tragen kommen. Dies zeigt beispielsweise die Auswertung von höchst erfolgreichen Initiativen wie „Künstler an die Schulen“, die etwa in Nordrhein-Westfalen – durchaus auch an Hauptschulen – durchgeführt wurden (Bilstein et al., Curriculum des Unwägbaren 2007, Baader 2007).

Neue Möglichkeiten zu eröffnen, indem die bekannten Sozialisationserfahrungen überschritten werden, ist ein grundlegender Aspekt einer „Pädagogik der Anerkennung“. <sup>15</sup> Ein Beispiel: Die Grundlage für ein Projekt im Jugendstrafvollzug, an dem ich beteiligt war, in dessen Rahmen straffällige männliche Jugendliche über die Modalitäten und Regeln ihres Zusammenlebens selbst befinden und abstimmen konnten, ist, dass Erwachsene, Pädagogen, Strafvollzugsbeamte und Juristen sie dazu grundsätzlich für fähig halten. Dies ist die Bedingung dafür, straffälligen

<sup>15</sup> Scherr stellt fünf Prinzipien einer „Pädagogik der Anerkennung“ auf: 1. Individuen Erfahrungen zu ermöglichen, „die über das normale Heranwachsen“ hinausgehen, 2. Klärung der grundlegenden Beziehungen, die Individuen zu sich und anderen haben, 3. Kritische Auseinandersetzung mit Identifikationen und Zugehörigkeiten, 4. Subjektive Ängste und Hoffnungen nicht ignorieren, 5. Lehrer und Schüler respektieren sich als Partner im Dialog (Scherr 2002, S. 38ff.).

männlichen Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, dass Konflikte diskursiv und anders als gewaltförmig geregelt werden können (Sutter/Baader/Weyers 1998; Baader 2001; Baader/Liebau 2005). Zuerkannt wurden ihnen also einerseits Rechte, andererseits wurden ihre Fähigkeiten der Kommunikation und der Konfliktregulierung untereinander anerkannt. In diesem Projekt einer „Gerechten Gemeinschaft im Strafvollzug“ war es gerade die Peerculture, also der Umgang der Jugendlichen miteinander, der im Zentrum des pädagogischen Modells stand.<sup>16</sup> Dabei wurden den Anerkennungsritualen der Insassen-Subkultur, die nicht selten auf der Macht des körperlich Stärkeren basierten, andere als Alternative an die Seite gestellt, die auf Wahlen, auf einer Stimme für jeden und auf diskursiven Verfahren basierten (Sutter/Baader/Weyers 1998).

In meiner Praxis als Hochschullehrerin, bei der ich mit jungen Erwachsenen zu tun habe, die Lehrerinnen und Lehrer werden oder andere pädagogische Berufe ergreifen wollen, mache ich immer wieder die Erfahrung, wie wenig sie Kindern und Jugendlichen zutrauen. Gerade bei Lehramtsstudierenden ist sowohl die Skepsis gegenüber Demokratie in der Schule als auch gegenüber der Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, über Regeln des schulischen Zusammenlebens mit zu entscheiden, groß; Gerechtigkeit ist für sie kein Wert, den sie für Schule wichtig finden (Baader 2006).<sup>17</sup> Dies berührt sich mit einem erstaunlich beschützten, schonraumorientierten Kindheitsbild, das sich an der Vorstellung einer abgesicherten bürgerlichen Kindheit orientiert und sich schwer tut, zu sehen, dass Kindheit heterogen, in gesellschaftliche und sozialstrukturelle Prozesse involviert und von vielgestaltigen Modernisierungsprozessen erfasst ist.

Eine Pädagogik der Anerkennung muss also die Diversität der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, das heißt die Vielfalt von sozialer, ethnischer, nationaler und religiöser Herkunft, von Alter, Geschlecht und Gesundheitszustand anerkennen und darf sich nicht an einem homogenen Bild des Normalkindes orientieren. Insbesondere Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Anerkennungs- statt Ausgrenzungserfahrungen zu ermöglichen, gehört dabei zu den aktuellen gesellschaftlichen wie pädagogischen Herausforderungen (Romelspacher 2002).

In den Lebensgeschichten von Migranten und Migrantinnen zieht sich das Anerkennungsthema als roter Faden durch ihre biografischen Erzählungen. Anerkennung und Akzeptanz suchen sie sowohl in der deutschen Mehrheitsgesellschaft wie an den verschiedenen Orten ihres jeweiligen sozialen Umfeldes, etwa am Arbeitsplatz oder im Stadtteil. Dabei ist die Suche nach Anerkennung eng mit der Sehnsucht nach „sozialer Heimat“ verbunden (Riegel 2004, S. 351ff.). Ausgrenzungserfahrungen hingegen – darauf weisen auch neuere neurobiologische Arbeiten hin – erzeugen Demotivation und Aggression (Bauer 2007, S. 20).

## 5. Freunde und Peers

Für das Leben von Kindern und Jugendlichen heute spielen Freunde und Peers eine wichtige Rolle. So sind heute etwa 77 Prozent aller 15-Jährigen in Jugendcliquen eingebunden (Schümer/Weiß et al 2001, S. 482). Bei der Frage nach jugendlichen Wertorientierungen rangieren für die 12- bis 25-Jährigen

<sup>16</sup> Auch für die reformpädagogischen Praxismodelle der Schulgemeinschaften ist die Idee der Anerkennung zentral (Baader 2005).

<sup>17</sup> Dass bereits Erstklässler über ein politisches Grundverständnis verfügen, etwa erklären können, wie eine Wahl funktioniert – wie gerade in einer Studie über politische Einstellungen von Kindern festgestellt wurde (van Det 2007) – würden die Studierenden nicht unterstellen.

Freundschaft, Partnerschaft und Familienleben an den drei ersten Stellen, gefolgt von vielen Kontakten an fünfter Stelle (Shell Deutschland Holding 2006). Auf die Entwicklungsbedeutsamkeit von Freundschaften und Peers haben wissenschaftliche Studien in den letzten Jahrzehnten verstärkt aufmerksam gemacht. In Freundschaften und Peerculture finden Aushandlungsprozesse statt, die sich durch ihre grundsätzliche Symmetrie von den Beziehungen zu Erwachsenen unterscheiden, wichtige Lernprozesse bezüglich Perspektivübernahme und Anerkennung werden gemacht (Selman 1984). So bildet etwa für Mädchen in der Adoleszenz die Freundinnengruppe eine bedeutsame Supervisionsinstanz für den Umgang mit Sexualität und Partnerschaft (Breitenbach 2000). Freunde unterstützen sich in der Schule beim Lernen und in Kooperationsprozessen, auch wenn dies von Lehrenden häufig nicht anerkannt, sondern eher als störend erlebt wird (Oswald 2007).<sup>18</sup> Und last not least sind die Freunde und Peers ein Grund, warum Kinder und Jugendliche gerne in die Schule gehen (Leidinger 2003). Dabei ist Peerculture selbstverständlich nicht ausschließlich mit Unterstützung verbunden, sie läuft nicht konfliktfrei ab, aber gerade durch Konflikte finden häufig wichtige Lernprozesse bezüglich Perspektivübernahme, Gruppenverständnis und der Möglichkeiten, Konflikte zu regeln, statt (Sutter/Baader/Weyers 1998). Gerade die Fähigkeit zum Austragen von Konflikten beugt dem Problem, dass durch Peerculture auch sozialer Druck ausgeübt wird (Bauer 2007), vor. Das Spektrum jugendlicher Cliques und ihrer Orientierungen ist breit, dabei spielen sowohl Schulformen als auch das Geschlecht eine Rolle. Die Bandbreite reicht von aggressiven Straßengangs bis zu Gruppen, die gemeinsam literarische Produkte verfassen (Schümer/Weiß et al 2001, S. 482f).

Insgesamt scheint es, als ob die wachsende Bedeutung von Freunden und Peers, veränderte Kindheit, Jugend und Familie, mit den Anforderungen von Schule teilweise zumindest kollidieren. Wichtige Anpassungsprozesse etwa der schulischen Mitbestimmungsrechte an die veränderte Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen haben nicht stattgefunden (Palentien/Hurrelmann 2003). Schule und Bildungsinstitutionen machen sich den Umstand, dass Kinder und Jugendliche von einander lernen, immer noch zu wenig zu nutze. Dies gilt sogar noch für die universitäre Lehre und Didaktik – Peerlearning und Peerreview wird wenig eingesetzt und teilweise von den Lernenden, die auf Dozentinnen und Dozenten fixiert sind, wenig wertgeschätzt.

Peerculture wird also immer noch zu wenig in pädagogische Arrangements einbezogen. Ein Fallbeispiel dafür: nach der Schließung eines Kindergartens in einer ostdeutschen Stadt wurden die Kinder auf verschiedene andere Kindertageseinrichtungen verteilt. Auf den pädagogischen Einwand, dass man dabei doch auch die Freundschaften und Beziehungen der Kinder berücksichtigen müsse, lautete die Antwort: es gebe lediglich ein Individualanspruch auf einen Kindergartenplatz, keinen Gruppenanspruch.

<sup>18</sup> „Nach unseren Beobachtungen in ‚Alltag der Schulkinder‘ funktioniert Kooperation unter Freunden besser als unter Nichtfreunden. Wir raten deshalb Lehrern immer wieder, befreundete Kinder zusammen sitzen zu lassen, auch wenn es dadurch in der Klasse gelegentlich unruhiger wird. Manche Lehrer setzen Freunde als Strafe auseinander, wenn diese sich unterhalten. Sie übersehen dabei, dass diese Unterhaltungen oft produktive Fortschritte bringen und zwar nicht nur in nicht schulbezogenen Angelegenheiten, sondern durchaus auch beim Lösen der schulischen Aufgaben“ (Oswald 2007). Aufgrund der großen Bedeutung von Peerculture hat die amerikanische Psychologin Judith Rich Harris gefolgert, dass nicht die Eltern, sondern die Gene und die Peers für den Werdegang von Kindern und Jugendlichen verantwortlich seien. Die Ergebnisse der Bildungsforschung, die auf den engen Zusammenhang von familiärer sozialer Herkunft und Bildungsverlauf verwiesen haben (Baumert/Schümer 2000), widerlegen diese Position jedoch. Der Erziehungswissenschaftler Howard Gardner zeigt, dass Eltern und Gleichaltrige unterschiedliche Funktionen einnehmen und bei verschiedenen Themen eine Rolle spielen und zu Rate gezogen werden (Gardner, Psych. Heute compact, Heft 12 o.J., S. 34ff.).

## 6. Politische Orientierung und Gewaltbereitschaft

Auch Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Ausgrenzung sind zentrale Aspekte von Peerkontexten, in denen „Kämpfe um Anerkennung“ stattfinden. Dies kann nur erwähnt, nicht vertieft werden, denn auch hier ist das Spektrum der Gruppen äußerst breit. Gerade in der neueren Forschung zur politischen Orientierung ist die Rolle der Peers verstärkt in den Blick genommen worden (Helsper/Krüger et al 2006). Bereits seit längerem bekannt ist der Einfluss schulischer Bildung, insbesondere der Schulformen, auf politisches Interesse und politische Partizipation (Oesterreich 2002, Kleinert 2004). Je höher der Ausbildungsgrad, desto weniger zeigen sich rechte oder fremdenfeindliche Einstellungen (Hopf 1999). Zum Zusammenhang von Schulklima und politischen Einstellungen wissen wir, dass „die Gruppe ausländerfeindlicher und rechtsextrem denkender Schüler durch fehlende Beteiligungschancen an schulischen Mitbestimmungsprozessen sowie durch das Erleben eines disziplinierten und restriktiven Lehrerverhaltens gekennzeichnet ist“ (Helsper/Krüger 2006, S. 13). Studien, die sich mit den Gründen für schulische Gewalt beschäftigen, zeigen, dass ein schülerorientierter Unterricht, ein positives Sozialklima sowie weniger restriktive Lehrerhandlungen zu geringerer Gewalt führen (Tillman 1999; vgl. Helsper/Krüger 2006).

Auch diese Ergebnisse zeigen, dass Anerkennungsprozesse eine zentrale Rolle spielen und zwar in den genannten Dimensionen: 1. emotionale Anerkennung, 2. Anerkennung von Fähigkeiten und Eigenschaften, 3. Anerkennung von Rechten als Personen. Dazu müsste auch ein Anrecht auf *social mobility*, auf Aufstieg durch Bildung zählen. Über ein solches Recht auf *social mobility*, das in Deutschland bisher kein Auftrag des Erziehungs- und Bildungssystems ist – denn hierzulande scheinen in unserem dreigliedrigen Bildungssystem immer noch Restbestände ständischer Ordnungsmuster eine Rolle zu spielen – sollten wir in Deutschland öffentlich diskutieren.

## Selbstwirksamkeitserwartung und Partizipation – Wege aus der Erziehungskrise

Hannelore Weimar

Schulleiterin der Werner-Stephan-Schule, Berlin-Tempelhof

Die Werner-Stephan-Oberschule (WSO) ist eine Hauptschule in Berlin/Nord-Tempelhof mit einem Ausländeranteil von ca. 50 Prozent. Sie ist Integrationsschule, d.h. in allen Klassen lernen neben „normalen“ Hauptschülern und -schülerinnen mit ihren umfangreichen schulischen und sozialen Benachteiligungen lernbehinderte und verhaltensauffällige Jugendliche sowie in einer Klasse jedes Jahrgangs Jugendliche mit geistiger Behinderung. Zusätzlich gibt es ein besonderes Förderklassenmodell für jugendliche Seiteneinsteiger/innen nicht deutscher Herkunftssprache aus den unterschiedlichsten Krisengebieten der Welt mit häufig traumatischen Lebenserfahrungen.

Hauptschüler und -schülerinnen gehören gemeinhin zu den „Verlierern“ dieser Gesellschaft, zu denen, die kaum eine Chance auf Ausbildung, Arbeitsplatz, geschweige denn eine gesicherte Zukunft haben. Sie bringen in der Regel keine ermutigenden Grundschulerfahrungen (1.-6. Klasse) mit. Die Werner-Stephan-Schule versucht, dieser miserablen Perspektive etwas entgegenzusetzen und die Jugendlichen in ihrem Selbstbild und ihren Kompetenzen zu stärken, da nur so Lernen und Verantwortungsübernahme überhaupt möglich werden.

Auch wenn oft mit Disziplinschwierigkeiten zu kämpfen ist, ist klar, dass die meisten Schüler und Schülerinnen keine chaotische Schule wollen; Chaos haben sie in der Regel schon zu Hause oder auf der Straße genug. Sie wollen klare Strukturen und einen Ort, an dem sie sich wohl fühlen können, ohne sich bedroht oder beschämt fühlen zu müssen; einen Ort, der für alle zu einem Stück Heimat werden kann.

Da die Beziehungsebene der menschlichen Kommunikation die Inhaltsebene dominiert, geht es als erstes in den 7. Klassen darum, die Beziehungsebene im Verhältnis Erwachsene – Jugendliche zu entwickeln. Aus abstrakten Personen – Rollenträgern – müssen konkrete werden, die sich für einander interessieren, so weit möglich auf Augenhöhe kommunizieren und lernen sich zu respektieren. Es gilt ein Klima des Vertrauens und der Akzeptanz auch von Schwächeren zu entwickeln. Die Klassen werden dabei während ihrer vier Jahre an der WSO dauerhaft von zwei Klassenlehrer/innen und einem möglichst kleinen stabilen Fachlehrerteam betreut, um dieses Vertrauen und persönliche Beziehungen aufzubauen, da beständige emotionale Zuwendung gerade für Hauptschüler und -schülerinnen besonders wichtig ist.

### Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen als Grundvoraussetzung

Die Mitarbeit der WSO im „Verbund Selbstwirksamer Schulen e.V.“ ([www.selbstwirksame-schulen.de](http://www.selbstwirksame-schulen.de)) bedingt eine besondere Beachtung von Lern- und Arbeitsstrukturen, die eine Stärkung der Überzeugung von der eigenen Leistungsfähigkeit und Kompetenz ermöglichen, denn ein individuelles und eigenverantwortliches Lernen in der Schule und das Einhalten von Regeln ist ohne das Erfahren von positiver Selbstwirksamkeit unmöglich. Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler muss als wertvolle Persönlichkeit respektiert, ernst genommen und gefördert wer-

den. Die Jugendlichen werden ermutigt, ihre Stärken zu entdecken und auszubauen und Verantwortung für sich und die Schule zu übernehmen.

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer eines Menschen. Positiv entwickelte Selbstwirksamkeitserwartungen durch bereits gelöste Lernaufgaben und die damit einhergehenden aufbauenden Bestärkungen bilden die beste Grundlage für die Lernenden, sich auch zukünftigen Aufgaben mit Phantasie und der nötigen konstruktiven Ausdauer zu nähern. Dabei ist es wichtig, Lern- und Leistungsbereiche im Unterricht klar zu trennen.

In Folge des Anspruchs der Integrationsschüler/innen auf individuelle Rückmeldungen nimmt auch in anderen Bereichen der Schule dieses Prinzip zu. Die Entwicklungsleistung wird gemessen an den Bemühungen des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin, nach seinen/ihren persönlichen Voraussetzungen das Beste zu leisten und somit an den Fortschritten bemessen, die der Schüler und die Schülerin macht. Dazu gehören positive Verstärkung und verbale Beurteilungen.

Bevor dies im Schulgesetz für die Klassen 7 und 8 festgelegt worden ist, war es an der Werner-Stephan-Schule möglich, als so genannte/r Gastschüler/in in die nächst höhere Klassenstufe versetzt zu werden, um ein sinnloses und demotivierendes Wiederholen zu vermeiden und ein Aufholen des Stoffes und damit eine Nachversetzung zu ermöglichen.

#### *Partizipation schafft Anerkennung*

Notwendig für ein gutes Klima ist die Demokratisierung der Entscheidungsstrukturen, damit alle Beteiligten verantwortlichen Einfluss auf die Gestaltung schulischer Arbeit nehmen können. Besonderer Schwerpunkt der Bemühungen an der WSO ist die Stärkung der Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen, die eine tatkräftige Schülervertretung und engagierte Streitschlichter haben.

Die Klassensprecher/innen übernehmen gemeinsam mit den Vertrauenslehrer/innen Verantwortung für das Zusammenleben der Schüler und Schülerinnen im Schulalltag. Sie erarbeiten in jedem Jahr ein Versprechen an die Schulgemeinschaft, das dann auf Klassenebene diskutiert und in der Regel von nahezu allen Schülern unterschrieben wird. So werden auf Schul- wie auf Klassenebene die Regeln des allgemeinen Umgangs nicht von oben bestimmt, sondern im gemeinsamen Prozess abgeklärt und kontinuierlich erneuert und damit als wesentlicher Faktor eines guten Klimas auf allen Ebenen eine hohe Identifikation mit der Schule und den in ihr agierenden Personen, Verantwortungsübernahme und ernst gemeinte Partizipation verwirklicht.

Analysiert man die einzelnen Punkte des Versprechens, so stellt man fest, dass es sich um eine gelungene Mischung von moralisch-ethischen Statements und ganz konkreten Regeln handelt. Natürlich ist dies kein Allheilmittel, welches die Zwangsgemeinschaft Schule in einen paradiesischen Ort voller Frieden und Harmonie verwandeln kann. Konflikte und Probleme gibt es weiterhin, aber diese werden von den Schülern und Schülerinnen mehr und mehr selbst reguliert.

#### *Anerkennung durch Arbeit für die Gemeinschaft: Cafeteria und Schülerfirma*

Seit mehreren Jahren existieren an der WSO eine Cafeteria und eine Schülerfirma. Beide Projekte sind eingebunden in den Arbeitslehreunterricht der 10. Klasse. Handlungsorientierter Unterricht mit Ernstcharakter und Strukturen für eigenver-

antwortliches Lernen fördern eine positive Entwicklung des Lern- und Arbeitsklimas. Auch die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen verändert sich: Sie agieren als Teil des Teams und sind Berater und Begleiter der Prozesse.

Welche Veränderung der Persönlichkeit möglich ist, wenn die Jugendlichen spüren, dass sie ernst genommen werden, dass ihnen vertraut und eine Menge zugetraut wird, konnte im Laufe der Jahre immer wieder beobachtet werden. Gerade für eher schwierige Schüler sind die Projekte von besonderer Bedeutung, da sie hier enorme Lernprozesse durchlaufen können. Sie erfahren z.B. in der Cafeteria, wie wichtig es ist, pünktlich und zuverlässig zu sein sowie schnell und arbeitsteilig zu arbeiten. Die beteiligten Schüler und Schülerinnen und im besonderen Maße die von den Schülern gewählten Geschäftsführer und Abteilungsleiter der Firma erwerben durch die selbst organisierte Teamarbeit Schlüsselqualifikationen und entwickeln gleichzeitig ihre Persönlichkeit.

Schüler und Schülerinnen, die in der Cafeteria und in der Schülerfirma arbeiten, gewinnen mit der Zeit immer mehr Selbstvertrauen, ihr Selbstwertgefühl steigt. Die Stärkung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen ist Voraussetzung für aggressionsfreies Verhalten und zielgerichtetes Lernen. Sie machen die Erfahrung, gebraucht zu werden und etwas leisten zu können. Soziales Verstehen wird gefördert, wenn vom Prinzip des pädagogischen Zutrauens ausgegangen wird, und soziale Anerkennung ist ein Faktor für eine gute Atmosphäre. Die Klassengemeinschaft wird gestärkt, die Schüler/innen entwickeln ein besseres Sozialverhalten und zeigen in Folge auch in anderen Fächern, die nicht direkt mit der Cafeteria oder der Schülerfirma zu tun haben, bessere Leistungen.

#### *Bedingungen für eine positive Anerkennungskultur*

Im Laufe der Zeit haben sich einige Grundbedingungen herausgeschält, die – unabhängig von dem jeweiligen Schultyp – zu einer positiven Anerkennungskultur beitragen können, u.a.:

1. Schülerzentriertheit und -beteiligung als elementares Merkmal zur Unterrichtsgestaltung einschließlich Komponenten des selbstwirksamen und sozialen Lernens;
2. eine Stärkung der Eigentätigkeit, Eigenverantwortung und Leistungsfähigkeit im Lern- und Bildungsprozess;
3. eine Stärkung des Vertrauens in die eigene Wirksamkeit und der Kompetenz des eigenen Handelns;
4. ein Schul- und Lernklima der gegenseitigen Achtung, Wertschätzung, des Vertrauens und der Akzeptanz von Schwächen;
5. eine Kultur des „Feedback“ ohne Ausgrenzung und Konkurrenz;
6. die Öffnung der Schule nach innen und außen.

Unterstützende Elemente dabei sind z.B.:

1. die Ausbildung sozialer und personaler Kompetenzen,
2. die Betonung von prosozialen Werten (u.a. Fairness, Rücksichtnahme etc.),
3. die Erarbeitung von Regeln des sozialen Miteinanders,
4. die Förderung aktiver Hilfs- und Verantwortungsbereitschaft,
5. die Entwicklung und Förderung von Kooperation und kooperativem Lernen sowie von Lernfreude und Lernen mit nachhaltiger Wirkung und
6. das Miteinander aller an Schule Beteiligten,
7. eine umfassende Elternarbeit,
8. die Zusammenarbeit mit vielfältigen Kooperationspartnern und die Arbeit in Netzwerken.

Mit einer gezielten Förderung des Klassenklimas – so die Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des BLK-Modellprojekts Selbstwirksame Schule, an dem die WSO von 1996 bis 1999 teilgenommen hat – geht eine Steigerung der schulischen Selbstwirksamkeit der Schüler einher und umgekehrt. Wesentlich dafür sind u.a.:

1. ein schülerzentriertes Unterrichtsgeschehen,
2. die Berücksichtigung individueller Lernwege, Lerntempi und Niveaustufen,
3. das Honorieren individueller Leistungsfortschritte und
4. die Stärkung der sozialen Verantwortung der Schülergruppe untereinander.

Bestimmen diese Faktoren das Klassenklima, so bewerten Schüler bemerkenswerterweise sogar die Fragen nach dem Leistungsdruck in der Klasse zurückhaltender, d. h. sie nehmen entsprechende Anforderungen mit einer bejahenderen Erwartungshaltung an.

## Über die Anerkennung individueller Leistungen

### Diskussion

**PISA als Chance?** Die Diskrepanz zwischen der Einsicht in die Notwendigkeit angemessener Anerkennung einerseits und die schulische Realität formaler Notengebung und Selektion andererseits soll weiter analysiert werden. Dieses alte Dilemma zwischen pädagogischer Norm und schulischer Funktion spiegelt sich im abgeklärten Realismus der Schüler ebenso wie in den Hoffnungen der Erwachsenen. Zwar macht der Vergleich mit anderen Schulsystemen auf Alternativen aufmerksam. Doch ein **grundlegender Wandel des nationalen Schulsystems** ist ein langwieriger evolutionärer Prozess, den auch politische Entscheidungsträger mit den besten Absichten nicht direkt beeinflussen können, wie Rolf Wernstedt aus seiner aktiven Zeit als niedersächsischer Kultusminister bestätigt. Die weit reichenden strukturellen Effekte, die das deutsche Schulsystem in den letzten 150 Jahren hervorgerufen hat, begrenzen die künftigen Entwicklungsmöglichkeiten.

Bedenkt man weiterhin, dass das deutsche Schulsystem in seiner heutigen normativen Verfassung und organisatorischen Gestalt das Produkt eines monarchistischen Obrigkeitsstaates und nicht das Kind einer reifen Demokratie ist<sup>19</sup>, so wird deutlich, warum ein einfaches Umsteuern des gesamten Systems unter den gegebenen politischen Bedingungen kaum möglich ist. Zwar sei die Selektionsfunktion der Schule unabweisbar, hob Baader hervor, aber die für Deutschland typische Dreigliedrigkeit orientiere sich am ständischen Ordnungssystem und werde noch immer begabungstheoretisch gestützt. Alle bisherigen Veränderungen des Schulsystems vom Weimarer Schulkompromiss, die Restauration in der Nachkriegszeit in zwanghafter politischer Abgrenzung von der DDR-Einheitsschule, die gescheiterten „großen Reformen“ der 70er Jahre und schließlich die nach 1989 verpassten Chancen eines radikalen Umbaus sind im Kern das Resultat politischer Kompromisse oder reagieren auf sich ändernde wirtschaftliche und demographische Gegebenheiten.

Deshalb sind pädagogische Innovationen immer auf die Pionierarbeit vor Ort und auf die Verbreitung positiver Beispiele angewiesen, wie die von Hannelore Weimar vorgestellte Praxis an der Werner-Stephan-Hauptschule. Möglicherweise geht aber von der durch PISA ausgelösten Debatte ein radikaler Impuls für den Umbau des Schulsystems aus - stärker als die Skeptiker erwarten. Die Mahnung von Baumert, dass das deutsche Schulsystem durch eine **pädagogische Monokultur** charakterisiert sei und größerer Variationsreichtum und mehr Experimente nötig seien, um Entwicklungspotenziale zu erschließen, könnte heute auf fruchtbaren Boden fallen. Vor allem dann, wenn sich herausstellt, dass mit der Einführung von Standards in den Kernfächern, mit Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen allein die Ergebnisse des Bildungssystems im internationalen Vergleich nicht zu verbessern sind.

Die Schülerinnen erklären den Kontakt und den Austausch mit Freunden für ebenso wichtig wie die Aufmerksamkeit, die sie durch Lehrer erfahren, sei es in Gestalt von gerechter Zensur oder von **Anerkennung und Kritik**. Das Eingeständnis, dass sich die Lehrer bedauerlicherweise nicht in dem selben Maße für ihre außerunterricht-

<sup>19</sup> Oelkers, Jürgen: Gesamtschule und Ganztagschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens, in: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 221- 246.

lichen Aktivitäten interessieren, Theateraufführungen oder schulinterne Vernissagen nur selten besuchten, offenbart ein allgemeines Defizit der Anerkennungskultur selbst an den „gehobenen“ Schulen, aus denen die Schülerinnen kommen. Offenbar fehle es an der nötigen Identifikation der Lehrer mit ihrer Schule, wird geschlussfolgert.

Die Fixierung der Lehrer auf den Unterricht als das angebliche „Kerngeschäft“ der Schule hat die **Dominanz der Zensur** als universelle Form der Anerkennung zur Folge. Dabei liege es auf der Hand, betonte Hannelore Weimar, dass die Note als Mittel der Anerkennung nur für die guten Schüler relevant ist. Für die schlechten Schüler erwachse daraus kein Anreiz. Es mache pädagogisch betrachtet zwar einen großen Unterschied, wenn ein Schüler sich im Diktat von 50 auf 30 Fehler verbessert. Aber die Zensur wird immer eine „6“ sein, das könne nicht motivieren. Die Studien von Karl-Heinz Ingenkamp über die Ungerechtigkeit der Notengebung sind nach wie vor aktuell, darüber diskutiere man nun schon seit 30 Jahren.<sup>20</sup> Doch trotz ihrer methodischen Unbrauchbarkeit könne man angeblich auf die Zensuren nicht verzichten, weil es letztlich um formale Abschlüsse und die Zuweisung von Karrierechancen gehe. Wolle man eine andere Lernkultur, gar eine, die zum Lernen verführe, so müsse die Orientierung an der Gruppe ergänzt werden durch die individuelle Bezugsnorm und um die Anerkennung nicht formalisierbarer Leistungen.

Diesem pädagogischen Bekenntnis setzen die Schülerinnen das Bedenken entgegen, dass die Schule nicht nur schlechte Schüler als Verlierer erzeuge. Das System geht ihrer Auffassung nach auch zu Lasten erfolgreicher Abiturienten aus Berlin, wenn sie bei der Bewerbung um einen Studienplatz erleben müssen, dass der Numerus Clausus aus bayerischen Schulen höher bewertet wird als der aus Berliner Schulen. Im Übrigen sind sich die Schülerinnen nicht sicher, ob mit der Abschaffung formaler Noten und der Umstellung auf inhaltliche Kriterien mehr Gerechtigkeit und Transparenz gegeben wäre. Aus ihrer Forderung nach „knallharter Notengebung“ mag die aktuelle Betroffenheit sprechen und die Angst um das soziale Prestige und den Tauschwert des Abiturs, das an Bedeutung verliere, wenn jeder noch mit 4,0 bestehe. „Noten“, betont eine Schülerin, „werden nur gerechter, wenn man knallhart differenziert und sagt: du kriegst deine Fünf. Dann muss ich mich hinsetzen und mehr lernen.“ Wie könne man Noten transparenter machen so fragte sie weiter, man müsste auch Sympathie, Ausstrahlung und Freundlichkeit bewerten. „Das kann man nicht, denn das geht nicht transparent genug.“ Für die Schülerinnen entscheidet sich an der Notengebung die Frage nach der **Gerechtigkeit der Schule als Institution**. In ihren Äußerungen spiegelt sich der widersprüchliche Zusammenhang von sozialer, individueller und sachlicher Bezugsnorm, die in jeden Akt der Beurteilung mehr oder weniger kontrolliert einfließen. Die Forderungen nach Gerechtigkeit und Transparenz der Zensurengebung implizieren die Erwartung, dass Lehrkräfte sich selbst und den Schülern über die Gewichtung dieser drei Bezugsnormen Rechenschaft ablegen. Das wäre eine vertrauensbildende Maßnahme, die keines radikalen Systemwechsels bedarf.

**Leistungsdruck durch Selektion:** Wie haben die Schülerinnen den Übergang auf das Gymnasium erlebt? Naturgemäß sind eventuelle negative Erlebnisse nach sechs bis sieben Jahren verblasst, zumal das bisherige erfolgreiche Fortkommen die damalige Übergangsentscheidung rechtfertigt. Aber aus eigener Erinnerung und aus der Beobachtung unter Geschwistern berichten die Schüler, dass sich Kinder bereits in der 3. Klasse unter dem Druck sehen, den Anforderungen für die erforderliche Übergangsempfehlung nicht gewachsen zu sein. Die Sorgen um die Zukunft wirkten sich lernhemmend aus. An Gymnasien, so das übereinstimmende Urteil, dürfte wohl selten eine pädagogische Haltung kultiviert werden, der zufolge jeder Schüler willkommen ist und individuelle Förderung selbstverständlich angeboten wird, um dem ungewohnten Leistungsanspruch der neuen Schule gerecht zu werden. Moderator Christian Füller

<sup>20</sup> Ingenkamp, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1976.

ergänzt diesen Befund mit dem Hinweis, dass an Berliner Gymnasien nach der sechsjährigen Grundschule besonders rigide mit den Jüngsten umgegangen werde.

Zwei Berliner Schülerinnen berichten von ihren Grundschulerfahrungen in sozialen Brennpunkten. Hier waren sie die Besten, die sich notorisch wegen Unterforderung langweilten und sich aufgrund des allgemein niedrigen Anspruchsniveaus kaum anstrengen mussten. Mit dem Übergang auf das Gymnasium war folglich eine große Umstellung verbunden. Hier mussten sie ohne Hilfe des Lehrers systematisch lernen, ein bis dahin ungekanntes Maß an Hausaufgaben absolvieren und mit erheblich schlechteren Noten zurechtkommen. Der Anfang sei hart gewesen, aber einen besonderen Druck habe man im Probehalbjahr nicht empfunden. Aufgrund dieser Erfahrungen hielten sie es für besser, sich frühzeitig für eine weiterführende Schulform entscheiden zu müssen. Jenseits schulkritischer Ambitionen drückt sich darin ein Realismus aus, der den objektiven Wirkungen der gegebenen Strukturen geschuldet sein mag.

Wie kann aber der Übergang von einer in diesem Sinne „respektlosen Schule“ zu einem neuen Schulsystem bewerkstelligt werden? Hannelore Weimar verweist auf die generelle **Notwendigkeit eines Mentalitätswandels**. An ihrer Schule sei es gelungen, sich vor allem an den individuellen Leistungen der Schüler zu orientieren und den sozialen Vergleich hintenanzustellen. Aber, so räumt sie ein, es handle sich hier um eine Hauptschule und auch hier herrsche keine allgemeine Harmonie. Dem Kollegium sei bewusst, dass man die Schüler in die allgemeine Perspektivlosigkeit entlasse. Umso bemerkenswerter ist es für Weimar, dass die Lehrerinnen und Lehrer hier weit mehr leisten, als sie bezahlt bekommen. Deshalb ist, darüber ist sie sich bewusst, das Programm der Werner-Stephan-Schule auch nicht ohne weiteres auf andere Schulen übertragbar. Christian Füller berichtet von Interviews mit Hauptschullehrern im Zusammenhang mit dem Fall der Rütli-Schule. Zwei Positionen seien charakteristisch für die Stellungnahmen. Erstens: Man müsse einen jeden Schüler anerkennen. Zweitens: Die Hauptschule ist zu überwinden, so schnell wie möglich.

**Anerkennung durch spannenden Unterricht:** Eine Diskussionsteilnehmerin wendet sich gegen spezielle Anerkennungssysteme und Rituale als Motivationsmittel und Stimulanzien. Sie findet diese Instrumentalisierung fragwürdig, weil sie an der Sache vorbei ginge. Anerkennung resultiere vielmehr dann, wenn man Schülern spannende Unterrichtsgegenstände präsentiere. Weiter stellt sie fest, dass Anerkennung in Form von Noten hingegen jeglichen Spaß am Unterricht hemmt. Unterrichte man jedoch problemorientiert und biete man spannende und motivierende Projekte an, dann sei die Anerkennung eine logische Folge engagierter Arbeit und nicht Mittel zum Zweck. Auf jegliche Form von Anerkennung könnten hingegen jene Berliner Gymnasien verzichten, die mit der Einführung von Leistungs- und Begabtenklassen grundständige Züge durch die Hintertür einführten. Zur ihrer Legitimation nutzt man das von den Schülerinnen angeführte Argument, erklärt Henning Schluß, Erziehungswissenschaftler an der Humboldt-Universität zu Berlin. Der Umstand, dass Grundschüler unterfordert sind und sich deshalb langweilen, führe an den Schulen nicht zu einer Suche nach Formen flexibleren und individualisierten Lernens. So lange keine Alternativen bekannt sind, rufe man einfach nach mehr vom Gleichen. Dabei sind sich Lehrer und Eltern nach der Analyse von Schluß in ihren Ambitionen einig: frühe Selektion soll homogenere Klassen mit angeblich höheren Leistungsansprüchen garantieren. Für Eltern wie für Lehrer gehe es dabei nicht um das Wohl der Kinder, sondern um die Steigerung des sozialen Prestiges – eine außerpädagogische Form der Anerkennung, die nicht zu unterschätzen ist. Angeblich wollten die Eltern nur das Beste für ihre Kinder und das Beste, was ihnen einfalle, sei ein grundständiges Gymnasium.

**Anerkennung durch öffentliche Würdigungen:** Sibylle Volkholz fragt die Schülerinnen, ob sie sich besondere Formen der Anerkennung wünschen, etwa die Einrichtung einer öffentlichen Würdigung, wie man es an kanadischen Schu-

len unter dem Motto „student of the week“ findet. Die Schüler halten derartige Formen eher in der Primar- und Sekundarstufe für sinnvoll. In der Oberstufe seien solche Anreize entbehrlich. Zum anderen berichten sie, dass der an ihrer Schule jährlich ausgeschriebene Preis für außerunterrichtliches Engagement kaum noch von den Schülern beachtet wird, weil die von der Jury festgelegten Kriterien inzwischen unerreichbar seien. Das habe den unangenehmen Effekt, dass sich Schüler untereinander bezichtigen, zusätzliche Aktivitäten einzig des Preises wegen zu leisten. Bezogen auf den Unterricht müsse man hingegen damit leben, dass die Lehrer sich für die individuelle Leistungsentwicklung nicht interessierten oder nicht anerkennend darauf reagierten. Offenbar gelte an deutschen Schulen noch immer der Satz: Gelobt wird bis zur dritten Klasse, danach werden Talente systematisch entmutigt.

**Anerkennung durch individuelle Förderung:** Marianne Demmer nimmt Bezug auf die Schilderungen einer Schülerin, die sich in einem System behaupten muss, das Anerkennung ausschließlich über Noten zuteilt und zugleich in Widerspruch dazu lebt, weil diese Praxis ungerecht ist und auch nicht nachhaltig motiviert. In der pädagogisch nicht verantwortbaren Selektivität des deutschen Schulsystems sieht Marianne Demmer die Quelle für den Konflikt, „in dem wir alle stecken“. Man diskutiere zwar an allen Orten, doch vor praktischen Konsequenzen schrecke man zurück. Dem hält Christoph Degen, Promovend an der Universität Frankfurt am Main, das aktuelle Bildungskonzept der SPD entgegen. Hier heiße es unter dem Motto vom „Haus der Bildung“: „kein Kind wird zurück gelassen und kein Kind soll beschämt werden.“ Bevor man über Anerkennung rede, müsse man sich klar machen, so Degen, dass Schüler beständig beschämt werden. Deshalb sei ein Mentalitätswechsel nötig, auch an den Schulen, so dass künftig die Ursachen für Misserfolge nicht mehr primär dem Schüler zugeschrieben werden, sondern dem ungenügenden Unterricht. Er fordert von der Schule, sich für den Abschluss eines jeden Schülers einzusetzen; dafür müssten sie wirksam gefördert werden. So genannte Querversetzungen und das Sitzenbleiben soll seiner Meinung nach abgeschafft werden, damit die Schüler wissen, dass sie eine Perspektive an der Schule haben und dass man sich um sie bemüht.

**Veränderungen nur auf lange Sicht umsetzbar:** Rückblickend auf seine Erfahrungen als Bildungspolitiker dämpft Rolf Wernstedt allzu forschen Optimismus, die Verhältnisse im deutschen Schulsystem ließen sich kurzfristig ändern. Selbst innerhalb der eigenen Partei gebe es divergierende Positionen und widerstreitende Interessen. Was man auf zentraler Ebene beschliesse, stoße auf lokaler Ebene, bei den Schulträgern auf Widerstand je nach konkreter Situation, Finanzlage und Kräftekonstellation. Wernstedt warnt davor zu vergessen, dass auch Bildungspolitiker aller Ebenen wiedergewählt werden wollen. Also ließe sich nur so viel verändern wie von jeweils wechselnden Mehrheiten getragen werde. In modernen demokratischen Gesellschaften lasse sich die Frage, wer was bewegen kann, nicht einfach beantworten. Man müsse sich am Wechselspiel verschiedenster Kräfte beteiligen, aber selbst dazu fehle oft der Mut. Und er stellt fest, dass jede Generation neu um die beste aller möglichen Lösungen kämpfen muss.

**Die Chance des internationalen Vergleichs:** Dazu gehört die Erweiterung der Erfahrungen durch längere Auslandsaufenthalte, die den jungen Leuten Vergleichsmöglichkeiten eröffnen. Wernstedt berichtet von den Ergebnissen eines Treffens mit Schülerinnen und Schülern, die nach einem Jahr Schulbesuch im Ausland ihre Erfahrungen darstellten. Trotz aller nationalen Unterschiede ergab sich doch das einhellige Urteil, dass in allen Ländern die Schüler freundlicher behandelt würden als an deutschen Schulen. Hier geht es also nicht in erster Linie um Leistung und Selektion, sondern um die prinzipielle Anerkennung der Schüler aus dem professionellen Selbstverständnis der Lehrer heraus. Diese akzeptierten ihren Berufsauftrag, mit den gegebenen Schülern zu arbeiten. In allen Ländern waren die Lehrer über den Unterricht hinaus anwesend und hatten für die Schüler Zeit. Das sei wahrhaft eine andere Schulkultur als in Deutschland.

## Transparenz und gewünschte Mentalitätswechsel

### Thesen der Schüler und Schülerinnen

Auch für die Schülerinnen Anna Merk, Wiebke Maßberg, Nicole Kasper und Antonia Seidel steht fest, dass kein Mensch ohne ein Mindestmaß an Anerkennung leben kann. Dies sei gerade im Schulleben von grundsätzlicher Bedeutung. Anerkennung fördert Schüler und Schülerinnen beim Lernen und schafft eine dauerhafte Motivation. Allerdings ist nach den Erfahrungen der Jugendlichen in der Schule die dominante Form der Anerkennung die Zensur. Hinter der scheinbaren Exaktheit der Zensur verbirgt sich die Unmöglichkeit eines objektiven Urteils. Darin sehen die Schülerinnen den Grund für Ungerechtigkeit in der Benotung, der man als Schüler unausweichlich ausgesetzt sei. Deshalb fordern die Schüler von der Georg-Büchner-Schule Berlin und aus Bremerhaven eine **transparente Notenvergabe**, damit besser nachvollziehbar ist, wofür man die jeweilige Note bekommt. Eklatante Beispiele für die Subjektivität der Lehrerurteile und ihre Abhängigkeit von Vorurteilen sind aus der einschlägigen Diskussion bekannt.<sup>21</sup> Hier könnten klare Regeln Abhilfe schaffen und gegenseitiges Vertrauen stiften.

**Zensuren im Schulalltag:** Die Schülerinnen unterstreichen, dass gute Noten als Anerkennung erlebt werden. Erhalte man trotz Anstrengung und aufgewandter Arbeitszeit eine schlechte Note, so sei dies demotivierend. Das Notensystem finden sie nicht differenziert genug, um individuelle Leistungsfortschritte zu registrieren und tatsächlich geleistete Arbeit anzuerkennen. Ärgerlich sei beispielsweise die Bewertung von Referaten, deren Vorbereitung oft sehr viel Zeit koste. Gebe es für die Beurteilung der Präsentation keine klaren Kriterien, auf die man auch den Lehrer verpflichten kann, so seien die Urteile meistens enttäuschend. Oft werde mehr Wert auf die Äußerlichkeiten der Foliengestaltung gelegt oder auf technische Probleme, als auf die Inhalte, um die es eigentlich ging.

Anerkennung sollte an der Schule jedoch nicht allein durch die Noten erfolgen. Die Schüler bemängeln die **fehlende Flexibilität der Leistungsanforderungen**, die verhindere, dass Schwächen in einem Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensiert werden können. Die starre Fixierung auf den Unterrichtsstoff macht es für die Schüler unmöglich, durch Aktivitäten im kulturellen oder sportlichen Bereich hinreichende Anerkennung bei allen Lehrern und Schülern zu erreichen. Hier zeige sich, dass das Problem der Wertschätzung und Anerkennung Lehrer und Schüler gleichermaßen betrifft. Dennoch wird von den Lehrern auch hinsichtlich der Anerkennung der Schüler eine Vorbildfunktion erwartet. Die angemessene Würdigung auch der außerunterrichtlichen Aktivitäten stärkt das Selbstvertrauen der Schüler und fördert ihr Engagement für die Schule insgesamt. Die Schülerinnen fordern aber auch, dass die so begründete Verbundenheit mit der eigenen Schule durch die Anerkennung in den Medien unterstützt wird, sei es als Institution allgemein oder bezogen auf die Einzelschule. Die Schülerinnen räumen ein, dass bestimmte Rituale das Wir-Gefühl an einer Schule, in einer Klasse stärken können. Allerdings müsse man fragen, ob nicht ein **Übermaß an pädagogischer Ritualisierung** im Widerspruch stehe zur Achtung der Individualität der Schüler. Rituale werden zum starren Korsett, so der Einwand, wenn man sie erzwingt, ohne dass sie dem gemeinsamen Zusammenleben dienlich sind.

Bezogen auf die Bedeutung von peer groups stimmen die Schülerinnen den Ausführungen von Meike Baader zu. Entscheidend für den schulischen oder gesell-

<sup>21</sup> Als grundlegende Publikation vgl. hierzu Ingenkamp, Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung, Weinheim und Basel 1995 (9. Aufl.).

schaftlichen Erfolg ist die **Anerkennung der Gleichaltrigen**, an denen man sich orientiert. Doch diese Bedeutung wird in der Schule nicht hinreichend genutzt. Von den Austauschschülern aus verschiedensten Ländern wissen die Schülerinnen, dass dort die Formen informeller Anerkennung und die Würdigung unterschiedlichster Verdienste sehr viel differenzierter sind als an der eigenen Schule. Nötig sei also ein Mentalitätswechsel bei Schülern und Lehrern gleichermaßen, der zu einer Ausweitung der Dimensionen führen müsse, in denen sich ein Schüler bewähren und beweisen könne. Die Lehrer sollten lernen, alles anzuerkennen, was an der Schule geschieht und was Schüler auch außerhalb des Unterrichts vollbringen. Das sei jedoch nur möglich, wenn die Lehrer mehr Zeit mit den Schülern als bisher verbringen könnten. Nur wer sich auch nach ein Uhr noch für die Schule interessiert, fördere die Verbundenheit der Schüler mit ihrer Schule. Allerdings räumen die Schülerinnen mit Blick auf die Misere der Hauptschule ein, dass selbst das größte Engagement gegen die demotivierenden Effekte der selektiven Schulstruktur nichts ausrichten könnte.

## Authenzität, Ehrlichkeit und Respekt

Kommentar von Marianne Demmer, Stellvertretende Vorsitzende der GEW

**Die Verantwortung der Lehrer:** Die Frage nach dem gegenseitigen Respekt zwischen Lehrern und Schülern ist auch für Marianne Demmer zentral für gelingende Bildungsprozesse. Zwar sei dies ein Verhältnis auf Gegenseitigkeit, aber die Lehrerinnen und Lehrer müssten aus pädagogischer Verantwortung immer den ersten Schritt tun. Mit allem was die Schule tut, müsse sie den Kindern mitteilen, wir erkennen dich als vollwertigen, wichtigen und nützlichen Menschen an. Der Geist der Schule solle die glaubhafte Selbstverpflichtung der Lehrer enthalten, sich darum zu kümmern, dass aus den Kindern Persönlichkeiten werden, die die Kraft haben, in einer komplizierten und risikoreichen Zukunft zurecht zu kommen.

**Was erwarten Schüler von ihren Lehrern?** Marianne Demmer meint, Authentizität, Ehrlichkeit und Respekt. Mit Recht forderten die Schüler auch interessanten Unterricht und die gebührende Ernsthaftigkeit in der Auseinandersetzung mit den Fragen und Sachverhalten, die zu lernen sind. Das ist für sie die zentrale und wichtige Botschaft, unabhängig von der Schulform. Dieser Anspruch gehe jede Lehrerin und jeden Lehrer an. Einlenkend gibt Marianne Demmer zu bedenken, dass dieser Anspruch jedoch auf die Grenzen des Schulsystems stoße. Nicht an allen Schulen ist es Demmer zufolge möglich, diese Ansprüche an die Lehrer gleichermaßen zu erfüllen.

**Bewertung der Unterrichtsqualität:** Abschließend sprach Marianne Demmer ein Phänomen an, das sie besonders bewegt: Was ist davon zu halten, wenn Schüler ihre Lehrer anonym im Internet bewerten? Unbestreitbar müssten die Schüler die Möglichkeit haben, Rückmeldungen zur Qualität des Unterrichts zu geben. Dafür sollten intern Verfahren und Regeln gefunden werden. Statt öffentlicher und unverantwortlicher Kritik ist dies Marianne Demmers Vorstellung einer soliden Basis für eine gegenseitige Anerkennungskultur. Dieser optimistischen Hoffnung setzen die Schülerinnen ihre eigenen Erfahrungen entgegen. Diese besagen, dass Lehrer in der Regel Schwierigkeiten haben, mit Kritik umzugehen. Sie finden es wünschenswert, wenn Lehrer sich kritische Rückmeldungen zu Herzen nähmen, doch 13 Jahre Schulerfahrung geben hier wenig Anlass zu Optimismus. So sei Kritik an der Sinnlosigkeit bestimmter Unterrichtsverfahren weitgehend erfolglos. Lehrer schotteten sich in der Regel ab und blieben bei ihren eingefahrenen Methoden. Selbst in der gymnasialen Oberstufe falle es offenbar schwer, die Schüler als mündige und urteilsfähige Partner zu akzeptieren.

# Fazit: Die Wirklichkeit des Schulsystems und die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen

Drei Kernprobleme des deutschen Schulsystems bestimmen die Debatte: die Dominanz formaler Leistungsbewertung als Hauptinstrument der Anerkennung in der Schule; die Frage nach der Selektivität des deutschen Schulsystems und ihren sozialen Folgen sowie das Problem der Disziplin und der allgemeinen Geltung sozialer Normen.

## *Unterricht, Leistungsbewertung und Formen der Anerkennung*

Ganz im Sinne der Frage nach der Verführungskraft der Schule zum Lernen und im Anschluss an die lehrplantheoretischen Erörterungen von Jürgen Baumert wird die inhaltliche Gestalt des schulischen Lernangebots problematisiert. Dabei zeigt sich die Spannung zwischen dem fachlich und thematisch strukturierten Kanon einerseits und den Bedürfnissen nach thematischer und methodischer Offenheit. Letzteres sei vor allem geboten für die Schüler, die nicht an Gymnasien lernten. Aber auch für diese seien **lebensnahe Themen und Projekte** attraktiv, wie sie in dem Modellvorhaben „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Berlin erprobt werden. Auch in der Schule, so die Leiterin dieses Modellversuchs, müsse man sich mit den Problemen der Zukunft und den existenziellen Fragen der nachhaltigen Entwicklung beschäftigen. Die Schule müsse sich deshalb mehr öffnen und den strengen Kanon überwinden. Schüler, denen der Weg zum Gymnasium verwehrt sei, könne man mit dem traditionellen Kanon ohnehin nicht begeistern. Gerade hier sei entscheidend, dass neben dem kognitiven Wissensbereich der Bereich sozialer Erfahrungen und Bewährung gestärkt werde. Es gehe immer auch um die Frage, warum und mit wem man etwas lernt.

Die allgemeine Hoffnung, die man auf die motivierende und erkenntnisfördernde Wirkung von Projekten setzt, wird von einer Schülerin gedämpft, die selbst an dem Kooperationsprojekt mit dem Alfred-Wegener-Institut in Bremerhaven beteiligt ist. Dieses Projekt läuft über zwei Jahre in Kooperation mit der Geschwister-Scholl-Schule. Das Lernarrangement lässt sich mit dem einer „offenen Schule“ vergleichen, aber es besteht, so die Schülerin, auch hier die Gefahr, dass man „zu praktisch“ wird und der theoretische Teil zu kurz kommt. Oftmals fehle das Hintergrundwissen, um die praktischen Arbeiten wirklich zu verstehen, die Gegenstand des Projektes sind. Aus unmittelbarem Erleben eines ambitionierten Projektes reklamiert die Schülerin die notwendige **Balance zwischen Hintergrundwissen und Projektarbeit**, die der Unterricht methodisch sichern müsse.

Wie das Angebot des Unterrichts sinnvoll ergänzt werden kann, erleben die Schülerinnen bei Auslandsaufenthalten. So berichtet Pia Sösemann von den positiven in-

tegrativen Wirkungen auf die Schulgemeinschaft, die an australischen Schulen der Sport habe. Mehrfach in der Woche treibe die ganze Schule Sport, so dass sich die Schüler aus unterschiedlichen Jahrgängen kennen lernen. Beim Aufbau der Ganztagschulen sollte man von diesen Beispielen lernen.

Hinsichtlich der fachlichen Erwartungen an die Schule zeigen sich die Oberstufenschüler/innen eher realistisch. Entgegen der vielfach geforderten Öffnung und Projektorientierung sehen sie auch einen **Vorteil in der Fächervielfalt** der deutschen Schule. Die Schüler sind sich sicher, dass sie mit den vielfältigsten Gegenständen konfrontiert werden, ihre verschiedenen Interessen bedient oder angeregt werden. In angelsächsischen Ländern hingegen müsse man sich wenige Fächer aussuchen, wodurch die Anregungen zu sehr eingeschränkt würden.

**Kritisches Denken lernen:** Was erwarten die Jugendlichen von ihren Lehrern über das Gegebene hinaus? Ein Schüler erklärt, es ginge neben der soliden Stoffvermittlung auch um die Fragen des verantwortlichen Umgangs mit dem Wissen und letztlich um Fragen der Moral. Viele Schüler, so die These, seien unkritisch gegenüber dem, was ihnen Schule und Medien vorsetzten und könnten nicht zwischen der „Wirklichkeitskonstruktion“ und der „Realität“ unterscheiden. Vielfach begnüge man sich mit dem Halbwissen aus dem Fernsehen und kritische Nachfragen werden auch von den Lehrern kaum gefordert. Der Unterricht müsse auch zum Zweifel an der Wissenschaft anhalten. Auch hier sei es das oberste methodische Gebot, keine Aussage ungeprüft zu übernehmen. Dies sei leider in der Wissenschaft selbst keine überall gepflegte Praxis, wie ein Blick in die fehlerhaften Lehrbücher belege. Mit dem technisch revolutionierten Zugang zu Informationen jeder Art sei die kritische Prüfung so aktuell wie nie zuvor und sollte das Grundprinzip jeden Unterrichts werden.

Haben die Veranstalter der Tagung der Kunst eine besondere Verführungsrolle für das schulische Lernen zugebracht, so gibt es zahlreiche Beiträge, die gerade die **Marginalisierung des musisch-künstlerischen Bereichs** beklagen. Beispiele von Theaterprojekten und musikbetonten Schulen belegten die weite Ausstrahlungskraft kreativer Aktivitäten auf das Schulklima und das Lernmilieu. Auf die Frage Klaus Klemms, ob die Schule den musischen Interessen hinreichend entgegenkomme, bekennen die Schülerinnen, dass der Musikunterricht in der Oberstufe all jene vergräule, die kein Instrument spielten. Auch dieses Fach wird zunehmend reflexiver, um an eine These Baumerts anzuschließen, aber reine Theorie demotiviere. Wer aber ein Instrument spiele, nehme privaten Musikunterricht. Es fragt sich aber, ob Musik nicht gerade die Schüler erreichen sollte, denen von zu Hause der Zugang dazu nicht geboten werden kann. Projekte wie das von Simon Rattle seien zwar spektakulär und anregend, erzielten aber keine Breitenwirkung. Eine Schülerin revidiert das harte Urteil über die Schule und nannte Beispiele für das kulturelle Leben an ihrer Schule. Hier gibt es Sommer- und Winterkonzerte, Theateraufführungen und ähnliche Projekte. Außerdem gibt es Initiativen, ganze Schulklassen in einem Instrument zu unterrichten, aber es sei fraglich, ob das über ein erstes Kennenlernen hinausgehen könne. Fest stehe aber, dass Musik ohne praktisches Musizieren nicht attraktiv sei.

Engagierte Reaktionen provozieren die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Bekenntnis zur schulischen Leistungsnorm und der gerechten Zensur als entscheidender Form der Anerkennung. So warnt Hartmut von Hentig vor der Euphorie der Messung. Er fordert ein Abrücken vom Bild des Lehrers als einem Berechner von Leistungen, das könne er nicht sein. Es werde ihm verübelt, wenn er es gut mache und noch mehr, wenn er es falsch mache. Statt der Anerkennung durch abstrakte Zensuren liege die wahre Anerkennung im **Erfolg in der Sache**. Eine funktionierende Solaranlage für die Schule gemacht zu haben, an der man ablesen kann, wie viel Kilowatt man heute schon wieder gespart hat; eine Theateraufführung, ein gelungener Vortrag. Es gelte diese Formen aktiv zu nutzen und seine Motivation daraus zu ziehen.

Gerold Becker weist darauf hin, dass die Fragen der Anerkennung tief mit der **Kultur der Schule** und der Art des hier etablierten Umgangs verbunden seien. Anerkennung verstehe sich nicht von selbst, sondern müsse gelernt werden. Das schließt laut Becker die gegenseitige Achtung und Aufmerksamkeit für einander ein, mit der Absicht, selbst im Unvollkommenen das Gute des Anderen zu entdecken. Dies sei die Quelle des unerschütterlichen Vertrauens und Optimismus, der jeden in die Lage versetze, das beim nächsten Mal besser zu machen, was bisher noch nicht gelungen ist. In einem solchen Klima könnten die Schüler in ihren Lehrern Personen sehen lernen, die genau darauf achten, was sie sagen und tun, und zwar nicht, um Fehler nachzuweisen, sondern aus echtem Interesse und mit der Absicht dort zu helfen, wo es nötig ist. Bereits beim ersten Besuch könne man sehen, ob in einer Schule die Arbeit der Schüler anerkannt werde, erläutert Gerold Becker. Er berichtet von Schulen, in denen jeder freie Raum vom Keller bis zum Dachgeschoß ein sich ständig wandelndes Museum ist, in dem die Schüler alles, was sie tun, öffentlich zur Schau stellen.

**Leistungsbeurteilung durch Peers:** An der Laborschule und anderswo gewöhne man sich gemeinsam an das hilfreiche Ritual, im Anschluss an ein Schülerreferat zunächst zu klatschen, um der prinzipiellen Anerkennung willen. Sodann werde das Positive gelobt und erst anschließend Kritik geübt. Im fortschrittlichsten Falle halte sich der Lehrer in dieser Situation ganz zurück und überlasse es den Schülern. So lernten sie nicht nur gegenseitige Anerkennung, sondern auch die Einschätzung von Leistungen, anstatt sich auf den angeblich sicheren Maßstab der Erwachsenen zu verlassen.

Welche Funktion messen aber die Schüler selbst den Noten bei? Werden Noten nur als Sanktionen erlebt oder auch als Orientierungshilfen? Wie gehen die Jugendlichen mit dem **Leistungsdruck** um? Und welche Konsequenzen hätte es schließlich für die Beziehungen zu den Lehrern, wenn diese von der Funktion der Bewertung und der Nötigung zur Selektion entlastet wären? Auf diese Fragen reagieren die Schüler mit klarem Realitätssinn. Wenn es in der Schule keinen **Leistungsdruck** gebe, so erklärt ein Schüler, und man nur nach dem Maß der inneren Befriedigung lernen müsse, so sei dies keine angemessene Vorbereitung auf die Realitäten des Lebens. Wenn man in der Schule nicht gelernt habe, sich fremden Leistungsforderungen zu beugen, sei man den Anforderungen der Arbeitswelt nicht gewachsen, dann könne man mit dem Druck nicht umgehen. Deshalb sei es hilfreich, wenn man in der Schule in den verschiedenen Stufen nach und nach dem vollen Druck ausgesetzt werde.

Klaus Klemm macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass wir in einem Lande lebten, in dem auch die SPD überall da, wo sie für Schulpolitik zuständig ist, die Bedeutung der Noten verschärfe, die zentralen Prüfungen vielfältige und schullaufbahnbegleitende Lernstandserhebungen implementiert habe. „Wir leben in einem Land“, so Klemm, „in dem das Zentralabitur fast überall Standard ist.“ Gleichzeitig seien die Universitäten in die Lage versetzt worden, die Studenten selbst auszusuchen und das werde nach Lage der Dinge nach den Noten geschehen, weil anders 4.000 Eignungsprüfungen wie an der Uni Essen nicht zu bewältigen seien. Hier tut sich für Klemm ein eklatanter **Widerspruch zwischen dem pädagogisch Erwünschten und dem politisch Erzwingenen** auf. Man könne den Jugendlichen nicht sagen, sie sollten die Zensuren nicht so ernst nehmen und am Ende werde doch anhand der Noten über ihr Schicksal entschieden. An die Adresse der Politiker gerichtet betont Klemm: „Da klafft eine Lücke zwischen sozialdemokratisch verantwortlicher Bildungspolitik und dem, was Erziehungswissenschaftler und Pädagogen mit sehr viel guten Gründen und empirischen Belegen sagen können und diese Lücke müssen die jungen Leute aushalten, nicht wir.“

### *Selektivität des Schulsystems*

Mit ihrem dezidierten Bekenntnis zur „harten aber gerechten Zensur“ und der Forderung nach möglichst früher Selektion haben die Schüler für Aufsehen gesorgt. So wunderte es nicht, dass das Plenum dieser Frage besondere Aufmerksamkeit schenkte. Bemerkenswert am Verlauf der Debatte war, dass die anwesenden Schülerinnen und Schüler unterschwellig für Verhältnisse verantwortlich gemacht wurden, deren Produkt sie eigentlich sind. Mit dem kritischen Hinweis, dass Schüler und Schülerinnen anderer Schulformen auf der Tagung nicht vertreten seien, weil sie der hier praktizierten Diskussionskultur nicht gewachsen gewesen wären, nahm die Debatte einen bemerkenswert reflexiven Zug an. Wollte man auch mit anderen bildungsfernen und unterprivilegierten Schülern und Schülerinnen ins Gespräch kommen, müsse man andere Formen finden.

Mehrfach wurden die anwesenden Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie sich den Umgang mit anderen Schülern oder den gemeinsamen Schulbesuch mit Kindern anderer sozialer Herkunft vorstellen könnten. Mitunter wurde an die Schüler appelliert, dass ohne ihre Hilfe die **sozialen Folgen der schulischen Selektion** nicht zu überwinden seien. Dass es sich hierbei nicht um eine Frage individuellen Engagements und subjektiven Wollens handle, machte ein Schüler deutlich. So lange es Arm und Reich in der Gesellschaft gebe, so lange es beispielsweise möglich sei als Erbe ein Vermögen zu erlangen, das man nicht selbst erwirtschaftet habe, so lange werde es soziale Ungerechtigkeiten geben. Zugleich sei er überzeugt, dass die Überwindung dieser Ungerechtigkeit die Steigerung des Bildungsniveaus sei. Auch den sozial Schwachen sollte der „**Aufstieg durch Bildung**“ ermöglicht werden. Da eine Enteignung der Reichen auch ungerecht wäre, gebe es nur den Weg, den Ärmeren über die Bildung die Chance zu geben, auch einmal reich zu werden.

Der eigentliche Skandal, so wird dem Schüler beigelegt, liege in der von PISA offenbarten Tatsache, dass die Chance zur sozialen Mobilität, also mittels Bildung den sozialen Status zu verlassen, geringer geworden sei als in den 50er und 60er Jahren. Dies sei ein eminent politisches Problem, denn eine Gesellschaft, in der große Teile nicht die Perspektive haben, aus den unmittelbaren Bedrängnissen ihrer Familien und ihrer Möglichkeiten herauszukommen, sei potenziell gefährdet. Christiane Wiemann bestätigt diese Auffassung und berichtet von ihren positiven Erfahrungen als Lehrerin an der Bettina-von-Arnim-Schule, einer Gesamtschule ohne äußere Differenzierung. Hier sei die Lernatmosphäre von den leistungsstarken und motivierten Schülern bestimmt, wovon die schwächeren Schüler profitierten. Diese sozialen Stützeffekte bestätigten auch die einschlägigen Schulleistungsuntersuchungen im internationalen Vergleich. Umso unverständlicher sei es, dass man inzwischen auch an Berliner Gesamtschulen zur äußeren Differenzierung in Leistungskurse genötigt wird. Wer im GA-Kurs sitzt, fühlt sich abgeschoben, so Wiemann, und die Chancen zum Aufstieg sind gering. Insofern seien die Gesamtschüler permanent mit dem **Abstieg durch Selektion** konfrontiert. Deshalb sei der aktuelle Modellversuch mit Gemeinschaftsschulen zu begrüßen.

Die Frage, ob sich die anwesenden Schüler und Schülerinnen ein gemeinsames Lernen mit anderen Schülern vorstellen könnten, enthielt latent den Vorwurf, sich abgrenzen zu wollen. Auf den **Vorwurf der sozialen Exklusivität** reagiert ein Schüler mit dem Hinweis, dass die Schule nicht der einzige Lebenskontext der Jugendlichen sei. Er spiele seit zehn Jahren in einem Fußballverein, in dem er mit Schülern aus allen Schulformen zu tun habe. Er habe keine Probleme mit Jugendlichen aus anderen sozialen Kreisen. Eine andere Schülerin räumt ein, dass das Schulsystem in seiner heutigen Gestalt auf Dauer nicht funktionieren könne, wenn es einen großen Teil der jungen Staatsbürger nicht in die Lage versetze, sich zu artikulieren und auf einem angemessenen intellektuellen Niveau ihre Interessen zu vertreten. Hier liege ein grundlegendes Versäumnis hinsichtlich der politischen Bildung. Die Schülerin gibt aber zu bedenken, dass der **Kontakt zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern**

schwierig ist, weil es tief sitzende Vorurteile gibt. Zu einer echten Gemeinsamkeit sei es ein weiter Weg. Schließlich seien es aber die Gymnasiasten von heute, die später in den Entscheidungspositionen sitzen und über Leute entscheiden, deren Weltbild und deren Lebensverhältnisse sie nicht kennen. Genau dies war einmal das Hauptargument für die Einführung der Gesamtschulen, erinnert Rolf Wernstedt.

### *Disziplin, Normen und Regeln*

Es liegt auf der Hand, dass die Frage nach dem notwendigen **Zusammenhang zwischen Bildung und Disziplin** nicht unabhängig von den schulischen Selektionsprozessen und der durch sie induzierten sozialen Segregation diskutiert werden kann. So stimmt ein Gesamtschullehrer mit 32 Jahren Dienstjahre dem Grundsatz zu, dass die Schüler sich am besten selbst erziehen sollten. Dem stünde jedoch in Deutschland die Separierung der Schüler in spezielle Milieus entgegen, in denen diese Art **Selbsterziehung** gelingen könne. An Schulen wie der seinen, die heute nicht mehr die Bezeichnung Gesamtschule verdienen, befänden sich die Kinder jener Eltern, die mit der Erziehung überfordert sind, während man mit den anwesenden Gymnasiasten trefflich über Erziehung zur Disziplin streiten könne. Die Disziplinfrage an den Schulen würde sich ganz anders stellen, wenn man das selektive Schulsystem überwinden könnte.

In Reaktion auf die Zustimmung, die die Thesen von Bernhard Bueb bei den Schülern und Schülerinnen gefunden haben, formuliert Hartmut von Hentig seine Nachfragen. Wenn es ein allgemeines Einverständnis darüber gebe, dass es um die **Erziehung zum tauglichen Menschen** und tauglichen Bürger und nicht in erster Linie zum tauglichen Schüler gehe, so sei die Schule nur Mittel zum Zweck, aber nicht Selbstzweck. Und wenn es um Werte gehe, so greife Belehrung zu kurz, entscheidend sei die Erfahrung, die man im Umgang mit den Mitmenschen sammle. Wenn von den Lehrern erwartet werde, sie sollten Vorbild sein, so frage er sich, wie das innerhalb der Schule möglich sein könne, wie er hier Lebenstüchtigkeit befördern könne. Generell frage er sich, welche Situationen die Schule biete, um eine so verstandene Erziehung zur Lebenstüchtigkeit zu befördern. Wenn schließlich die Schüler die Anerkennung von Regeln befürworten, so frage er sich, welche Regeln denn gemeint seien und wer sie gemacht habe. Und mit Bezug auf Bernhard Buebs Lob der Disziplin fragt er, ob die Schüler und Schülerinnen auch dessen Disziplinierungsmaßnahmen, die Kontrollmaßnahmen und das Strafregister so herzhaft bejahten wie seine allgemeinen Thesen.

Die Schüler betonen in ihrer Antwort, dass es ihnen um die grundsätzlichen Überlegungen zur Disziplin gegangen sei, die Praxis der Internaterziehung in Salem können sie mangels Erfahrungen nicht kommentieren. Ihr Verständnis der Regeln und Grenzen, die Eltern ihren Kindern setzen müssten, beginne bei ganz trivialen Sachverhalten. So ist es ihrer Auffassung nach unnötig, mit einem Vierjährigen über die Schlafenszeiten zu diskutieren. Manche Regeln, manche Grenzen müssten von den Eltern autoritär festgelegt werden; das sei die Konsequenz ihres Erziehungsauftrages, den sie zu erfüllen hätten. Nur wenn man als Kind **lerne, Regeln zu akzeptieren**, könne man später seinen Alltag meistern.

**Schule als Lebensmittelpunkt?** Welche Bedürfnisse und Forderungen haben Schüler und Schülerinnen an die Schule, welche Aktivitäten und Freiräume halten sie für notwendig? Oder sollte man Freiräume außerhalb der Schule suchen? Anna Merk von der Georg-Büchner-Schule in Berlin beklagt, dass man von einer Schule, die um 15 Uhr menschenleer sei, nicht viel erwarten könne. Die Schüler fragen sich dann, wo die Lehrer sind und was sie zu Hause tun. Merk würde es begrüßen, wenn man an der Schule auch am Nachmittag noch Leute treffen könnte, um andere Dinge zu tun, um kreativ zu sein, z.B. in Arbeitsgemeinschaften. Aber die finden kaum noch statt, weil die Lehrer die zwei Stunden nicht bezahlt bekommen. Hier wünscht sie sich mehr Engagement von den Lehrern, denn in Arbeitsgemeinschaften gehe es um mehr als um bloße Wissensvermittlung, hier könnten sich Schüler und Lehrer

auf ganz andere Weise kennen lernen als im Unterricht. Ein Gesamtschullehrer aus Wilmersdorf pflichtet Merk bei, indem er erklärt, dass sich im Laufe seiner 25-jährigen Berufstätigkeit die Arbeitsbedingungen kontinuierlich verschlechtert haben. Die Lehrverpflichtung habe sich von 21 Wochenstunden und der Klassenlehrerstunde auf 26 Wochenstunden erhöht; die Klassenlehrerstunde sei gestrichen worden, zusätzliche Arbeitsgemeinschaften würden nicht bezahlt und gingen über das leistbare Maß hinaus.

Rolf Wernstedt betont in seinem Resümée, dass die Entscheidung, die Diskussion mit Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt der Tagung zu stellen, richtig gewesen ist. Der Umgang mit den neuen Medien ist für heute lernende Schülerinnen und Schüler eine Selbstverständlichkeit, sie erwarten aber zugleich, von den Erwachsenen in deren kritischem Gebrauch angeleitet zu werden. Kritische Reflexion der Medien gehe über einfaches Nutzerverhalten hinaus und verstehe sich offenbar nicht von selbst. Wernstedt sieht darin den Beweis, dass die alte Forderung, **Kritikfähigkeit als Moment der Aufklärung durch die Schule** zu begreifen, nach wie vor aktuell ist. Das soll auf der für das nächste Jahr geplanten Medientagung zum Thema gemacht werden.

*Als zweiten Punkt* geht Wernstedt auf die schwierige Frage nach der **Vorbildrolle des Lehrers** ein, der zum Lernen verführt, indem er lustvoll und engagiert lehrt. Es sei zwar richtig, dass zum verführenden Lehren auch angemessene Bedingungen gegeben sein müssten, aber das mache es nicht überflüssig, daran zu arbeiten, wie man sich mit Dingen beschäftigt und sie dann leidenschaftlich gerne weiter trägt.

*Drittens* hebt Wernstedt die Debatte über Autorität, über Regeln, über selbst bestimmte Regeln hervor. Sie sei im Kontext der Sozialdemokratie – und damit auch der Friedrich-Ebert-Stiftung – in den letzten Jahrzehnten zu kurz gekommen. Insofern habe die Bemerkung von Wolfgang Thierse ihre Berechtigung, dass man **Werteerziehung** nicht als konservatives Projekt abschreiben dürfe. Pädagogisch sei das auch unverzichtbar, sollen die heute nicht anwesenden Altersgenossen der Schülerinnen und Schüler künftig mitsprachefähig sein.

*Viertens* unterstreicht Wernstedt, dass das provokative Wort von der „**Verführung zum Lernen**“ eine Reihe von Fantasien angeregt habe. Wenngleich der Begriff auch nicht bildungstheoretisch abgesichert sei, so sei er doch fruchtbar für die Diskussion, denn er bot der Tagung einen verbindenden und kreativen, also die gegebene Realität überschreitenden Bezugspunkt.

**Bisher erschienen:**

Nicolas Gatzke:

**Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft**

(2007)

Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg (Hrsg.):

**Zusammen. Leben. Lernen.  
Bildungssystem in einer Einwanderungsgesellschaft**

(2007)

Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck:

**Berufsbildung im Umbruch.  
Signale eines überfälligen Aufbruchs**

(2007)

Klaus Klemm:

**Bildungsausgaben in Deutschland:  
Status Quo und Perspektiven**

(2005)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: [marion.stichler@fes.de](mailto:marion.stichler@fes.de)

[www.fes.de/stabsabteilung](http://www.fes.de/stabsabteilung) > Bildung, Forschung, Innovation