
Hartmut Holzapfel

Die langen Linien der Bildungspolitik



Hartmut Holzapfel, geb. 1944 in Röhrda (Werra-Meißner-Kreis), Studium der Soziologie, ab 1974 persönlicher Referent des damaligen hessischen Kultusministers Ludwig von Friedeburg (SPD), war von 1991 bis 1999 hessischer Kultusminister, von 1996 bis 1999 Mitglied des Bildungsministerrates der EU und ist zurzeit Europapolitischer Sprecher der hessischen SPD-Landtagsfraktion und Vorsitzender des Landtagsausschusses für Wissenschaft und Kunst.

I.

In dem Jahrhundert, das hinter uns liegt, hat es im Grunde nur zwei (und jeweils recht kurze) Phasen gegeben, in denen Bildungspolitik gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit gewann: den Beginn der Weimarer Republik und die siebziger Jahre. Beide Phasen haben mit den Katastrophen dieses Jahrhunderts zu tun, wenn auch in unterschiedlicher Weise.

Nach dem Ersten Weltkrieg fegte immerhin eine demokratische Revolution jene hinweg, die den Krieg zu verantworten hatten. Die Auseinandersetzung um Bildungspolitik war dabei Teil des neuen republikanischen Diskurses - es ging um die Dauer der für alle gemeinsamen Schule und die Konfessionalität des öffentlichen Schulwesens, zwei eng miteinander verknüpfte Fragen. Die zweite Frage ist inzwischen gegenstandslos; die erste unverändert aktuell. Die Weimarer Republik hat die gemeinsame vierjährige Grundschule eingerichtet: deren Dauer war weniger pädagogisch als mathematisch begründet; es war gerade die Hälfte der damals achtjährigen Schulpflicht. Was vielen als der Einstieg in eine grundsätzliche Reformdebatte erschien, war im Grunde schon deren Ende - der Republik fehlte die Kraft für eine entschiedene Schulreform, und sie hatte bald andere Sorgen. Dennoch soll nicht unterschätzt werden, was die Abschaffung der gymnasialen Vorklassen bedeutete, die zuvor die soziale Spaltung der Gesellschaft schon mit der ersten Schulklasse hatten beginnen lassen. Auch war die Weimarer Zeit eine (wenn auch kurze) Phase, in der sich einzelne Schulprojekte entwickeln konnten, die reformpädagogische Ansätze aufgriffen. Einige wurden später vom Nationalsozialismus vereinnahmt, der insgesamt jedoch dafür sorgte, dass Deutschland den Anschluss an die internationale Schulentwicklung vollständig verlor.

Am Ende des Zweiten Weltkriegs stand keine demokratische Revolution, sondern die erzwungene Kapitulation. Dass die Deutschen von der Organisation von Angriffskrieg und Völkermord scheinbar bruchlos zu Wiederaufbau und Wirtschaftswunder übergingen, war vielleicht nur dadurch möglich, dass man einfach dort weitermachte, wo man meinte, durch

den Faschismus unterbrochen worden zu sein. Welche Spuren zurückwiesen, wollte man nicht wissen - dies galt nicht zuletzt für das Bildungswesen, dessen Institutionen sich in der Regel recht eilfertig den neuen Machthabern unterworfen, wenn nicht sogar an den Hals geworfen hatten. Dass die Max-Planck-Gesellschaft ein halbes Jahrhundert brauchte, bis sie sich mit der Verstrickung ihrer Vorgängereinrichtung in das NS-System auseinandersetzte, hat daran noch einmal ganz aktuell erinnert. Die Auseinandersetzung musste deswegen vermieden werden, weil damit auch die Frage nach den Ursachen der Anfälligkeit des Bildungsbürgertums für die braune Diktatur vermieden werden konnte.

So wie nach diesem Krieg den Deutschen die Demokratie von außen gebracht wurde, so wurde ihnen vor allem auch von außen die Frage gestellt, ob sich aus der Epoche des Faschismus nicht auch kritische Rückfragen an die deutsche Bildungstradition ergäben. So entsprach beispielsweise die früh einsetzende und streng abgeschottete vertikale Spaltung der deutschen Schule nicht den demokratischen Überzeugungen der Amerikaner – Volks-, Mittel- und Höhere Schule wollten sie als Stufen verstanden wissen, nicht als getrennte Säulen. Der Konflikt mit dem Selbstverständnis der deutschen Schulbehörden war teilweise so stark, dass sie sogar zum Mittel der Weisung griffen, um zu erreichen, dass die gemeinsame Schulzeit länger als vier Jahre dauern sollte. Das Ende der Besatzungszeit, aber auch die Zweifel, ob man eine demokratische Schulreform durch Anweisung durchsetzen könnte, führten dazu, dass die Erfolge ihrer Interventionen gering blieben.

Nicht, dass es nach dem Kriege nicht auch an vielen Stellen deutsche Initiativen zur Reform der Schule gegeben hätte. Sie blieben aber zumeist isoliert oder fanden nicht die Unterstützung im politischen Raum, die sie benötigt hätten, um sich durchsetzen zu können. So führte die besondere Konstellation, dass in Hessen in der Person des Professors Erwin Stein ein CDU-Kultusminister Reformansätze unterstützte, die gerade den Sozialdemokraten hätten gefallen müssen, nicht etwa zu einem breiten Bündnis - vielmehr ließen ihn letztlich beide Parteien im Stich. In anderen Bundesländern führten Versuche zur Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit zu regionalen Schulkämpfen, die in der Regel die Rückkehr zum status quo ante zur Folge hatten. Dies entsprach der allgemeinen Einstellung der Nachkriegsära, dass es keinen Bedarf für „Experimente“ gäbe.

Zu den Gewissheiten, die nicht in Frage gestellt werden durften, gehörte die Überzeugung, dass ein hoch selektives Schulsystem Gesamtschulsystemen, wie sie beispielsweise die Amerikaner bevorzugt hatten, weit überlegen sei. Die auf dem Elternrecht fußende Rechtsfigur, dass dem Staat keine positive Begabungslenkung, sondern nur eine Abwehr von Ungeeigneten gestattet sei, führte in den 1950er Jahren zu heute abenteuerlich erscheinenden Urteilen: So hielt es das Hamburger Oberverwaltungsgericht schon für verfassungswidrig, wenn Richtlinien forderten, in einer Schullaufbahnpflicht Neigungen und Befähigungen positiv festzustellen; zulässig sei nur die Mängelfeststellung, die den Besuch einer bestimmten Schulform ausschließe. Die Begrenzung von Bildung, nicht die Öffnung von Bildungswegen war das Leitmotiv.

II.

Die Nachkriegszeit endete erst in den sechziger Jahren - die Auseinandersetzung mit der bisher verdrängten Vergangenheit wurde nunmehr als Generationenkonflikt aufgenommen, und mit ihm brach auch die Spießigkeit zusammen, mit der sich die Adenauer-Republik vor dieser Auseinandersetzung bewahrt hatte. Erst jetzt gewann die zweite Republik An-

schluss an das, was jenseits ihrer Grenzen geschah; und ganz zwangsläufig geriet damit auch die bisher nicht geführte Auseinandersetzung um das Bildungswesen auf die Tagesordnung. Im internationalen Vergleich wurde die Rückständigkeit des deutschen Bildungswesens bewusst, die (wie man heute sagen würde) den Standort Deutschland zu gefährden drohte - Pichts Wort von der Bildungskatastrophe begründete ökonomisch das nun postulierte Bürgerrecht auf Bildung, mit dem das Paradigma der fünfziger Jahre gewendet wurde. Die „Weckung von Begabungsreserven“ wurde zum Ziel staatlicher Bildungspolitik. Der Abbau sozialer Ungleichheit beim Zugang zu weiterführenden Schulen schien zugleich das Gebot sozialer Gerechtigkeit wie wirtschaftlicher Vernunft. Keine geringere Instanz als das Bundesverfassungsgericht proklamierte nunmehr, dass es dem Staat nicht nur um negative Auslese gehen dürfe, sondern um den positiven Abbau von Bildungsbarrieren. Es war eine Epoche, in der bisher bestehende Widersprüche aufgelöst schienen zu Gunsten einer gesamtgesellschaftlichen Übereinstimmung, die mehr Bildung für alle wollte. Die sozialdemokratische Formel vom „Aufstieg durch Bildung“ drückte diesen Konsens aus.

Er war schneller vorbei, als er entstanden war. Als der Arbeitsmarkt dem scheinbar unbegrenzten Aufstieg Grenzen setzte, zerbrach die einzigartige Koalition, die den Bildungsaufbruch bestimmt hatte. Jene, die den Zugang bislang benachteiligter Gruppen zunächst unterstützt hatten, solange die Interessen der eigenen Kinder dadurch nicht gefährdet waren, redeten nun wieder von den falschen Kindern auf den weiter führenden Schulen, weil sie bei sich wieder verengenden Karrierewegen die Konkurrenz fürchteten. Der „Nutzen“ von Bildung wurde nur in kurzatmigen Zyklen verstanden - gab es einen Überhang etwa bei den Ingenieuren, wurde vom Studium abgeraten, um kurz danach wieder den Ingenieurmangel zu beklagen. Es zeigte sich, dass es in der deutschen Gesellschaft nur eine konjunkturell bedingte Übereinstimmung gegeben hatte; es gab in ihr jedoch keinen dauerhaften Konsens, dass Bildung ein Bürgerrecht ist und eine möglichst breite Qualifikation für möglichst viele ein erstrebenswertes Ziel.

Dennoch dürfen die nachhaltigen Veränderungen nicht übersehen werden, die geblieben sind:

1. Die Bildungsexpansion hat die Übergänge zu weiter führender Bildung dauerhaft erhöht und dabei neue Bildungschancen eröffnet, die keineswegs wieder komplett verschüttet werden konnten. So ist vor allem die Benachteiligung von Mädchen vollständig abgebaut worden, so weit es den Zugang zu weiter führenden Abschlüssen betrifft, wenn auch (noch) nicht im Zugang zu beruflichen Chancen. Regionale Bildungsunterschiede sind zumindest erheblich gemindert worden, wiewohl es hier markante Unterschiede von Land zu Land gibt: In Bayern besteht auch heute noch ein dramatisches Bildungsgefälle zwischen der Region München und Ostbayern. Von der Erhöhung der Übergangsquoten zu weiter führenden Schulen haben selbst bildungsferne Schichten profitiert, auch wenn sich die schichtspezifischen Anteile häufig nicht verändert haben.

2. Das Innenleben der Schulen hat sich verändert, weil nicht nur der Mief unter den Talaren weggepusht wurde, sondern auch aus vielen (sicherlich nicht allen) Schulstuben. Es ist heute vielen kaum noch vorstellbar, von welcher geistigen Enge die fünfziger Jahre bestimmt waren, und wie sich dies in die Atmosphäre der Schule hinein ausgewirkt hatte. Es war nicht nur eine abstrakte Konstruktion, mit der in der Rechtsprechung das „besondere Gewaltverhältnis“ begründet wurde, mit denen den Insassen von Gefängnissen, Krankenhäusern und Schulen gleichermaßen das Recht auf Selbstbestimmung abgesprochen wurde. Dass Heranwachsende bereits grundrechtsfähig sind, wurde nunmehr nach und nach anerkannt - eine Einsicht mit praktischen Folgen für das Miteinander an den Schulen. Zugleich

wurde der Blick auf notwendige Veränderungen der Inhalte und Lehrmethoden gelenkt - am deutlichsten vielleicht bei den Fremdsprachen, die bislang klassische Selektionsfächer waren und die nun als Kommunikationsmittel neu entdeckt wurden.

3. Erstmalig wurde Bildung als gesamtstaatliche (Gemeinschafts-) Aufgabe verstanden. Obwohl die Erwartungen auf einen Bildungsgesamtplan nicht eingelöst wurden, blieb doch das inhaltliche und materielle Engagement auch der Bundesebene.

III.

Am Beginn des neuen Jahrhunderts sieht es so aus, als gäbe es einen neuen Aufbruch für die Bildungspolitik. Wieder ist es der Druck der Ökonomie, der den Anstoß gab, erneut für mehr Qualifikation und ein breiteres Fundament an Bildung einzutreten. Mehr Geld für Bildung, die Modernisierung der Schule vor allem durch neue Technologien und die Einführung von Instrumenten der Ergebniskontrolle und Qualitätssicherung sind Stichworte einer neuen Diskussion. Doch lohnt es sich, genauer hinzuschauen, um beurteilen zu können, ob es wieder bei einem nur konjunkturell bedingten Aufbruch bleiben wird.

1. Dass wieder mehr Geld zur Verfügung gestellt wird, ist nach den einschränkenden Rahmenbedingungen der zweiten Hälfte der neunziger Jahre ohne Zweifel zu begrüßen - wer wüsste das besser als jemand, der in jenen Jahren politische Verantwortung tragen musste. Problematisch ist freilich, wenn damit zugleich die falsche Tonnenideologie wieder belebt wird, die mehr Geld mit mehr Bildung gleich setzt. Internationale Vergleiche zeigen, dass es nicht darum gehen kann, nur mehr Geld in unveränderte Strukturen zu stecken, sondern spezifisch deutsche Disproportionen nicht übersehen werden dürfen. Diese werden durch globale Zahlen häufig verdeckt: Differenziert man sie, so wird beispielsweise deutlich, dass Deutschland bei den Aufwendungen für den Grundschulbereich besonders schlecht abschneidet, während die Ausgaben für die weiter führenden Schulen im internationalen Vergleich aufgeholt haben. Bei diesen wiederum kann nicht übersehen werden, dass Ganztagsysteme im Ausland keineswegs zu Mehraufwendungen in der Höhe führen müssen, wie sie bei uns immer wieder als unverzichtbar behauptet werden. Der international stufenbezogene Vergleich verdeckt, wie groß im dreigliedrigen Schulsystem die Differenzen innerhalb der Stufen sind und wie sehr die Aufwendungen für die verschiedenen Schulformen der Mittelstufe voneinander abweichen.

2. Im Ruf nach neuen Technologien („Laptop für jeden Schüler“) findet sich eine heterogene Allianz zusammen. Da sind zum einen diejenigen, die der Hoffnung sind, damit sei der Modernisierung genug getan und die Schule könne im Übrigen so weitermachen wie bisher; zum anderen diejenigen, die vom Computer die automatische Revolutionierung des Lehrens und Lernens gleichsam durch die Hintertür erwarten. Dass man jedoch mit den modernsten Medien auch den altbackensten Unterricht machen kann, hat die Erfahrung mannigfach bewiesen, und wenn sich sonst nichts ändert, wird sich auch mit der Aufstellung von PCs an der wachsenden inneren Emigration der Schüler nichts ändern. Die neuen Technologien müssen daher eingebettet sein in eine Kultur der Selbständigkeit und Eigenverantwortung, die die alte Stundenschule ablöst; sie ersetzen also nicht die notwendigen Veränderungen des Lehrens und Lernens, vielmehr setzt ihr sinnvoller Einsatz diese Veränderungen voraus.

3. Internationale Untersuchungen haben die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass sich die Ergebnisse eines Bildungswesens auch in Relation zu anderen Ländern rechtfertigen

müssen. Doch bleibt die Wahrnehmung der Ergebnisse selektiv, wenn übersehen wird, dass nicht quantitative, sondern qualitative Defizite vorliegen.

4. Dass in diesem Kontext auch für die Schule Verfahren der Ergebniskontrolle eingeführt werden, ist ganz sicherlich eine angemessene Reaktion auf ein unbestreitbares Defizit. Schule hat sich bei uns bisher als selbstreferenzielles System verstanden, das nach seinen eigenen Regeln durch eine eigene Bürokratie (scheinbar) kontrolliert wurde, aber keiner externen Evaluation unterlag. Aber auch hier zeichnet sich ab, dass vielfach nur neuer Wein in alte Schläuche gegossen werden soll, indem die neuen Instrumente den alten der bürokratischen Kontrolle nur einfach hinzugefügt werden. Es muss jedoch auch hier um eine qualitative Veränderung gehen, nämlich den Übergang von Kontrolle zu Controlling. Die aus dem Ausland importierten Konzepte externer Ergebniskontrolle stehen dort im Kontext einer Dezentralisierung von Entscheidungen und einer erhöhten Selbstständigkeit von Schule, die es ihr erlaubt, selbst ein wirklich lernendes System zu werden.

IV.

So scheint es ein Kennzeichen des neuen Aufbruches zu sein, dass er den Zuwachs von Mitteln und Ausstattung auf den Weg bringt, dabei aber die notwendige inhaltliche Diskussion ausspart und die damit verbundenen Konsequenzen vermeidet.

1. Unverändert ist das deutsche Schulsystem stärker sozial selektiv als das Schulsystem anderer Länder. Sowohl bei der Beurteilung durch die Schule wie auch bei den Schullaufbahnüberlegungen der Eltern sind schichtenspezifisch bestimmte Einstellungen häufig entscheidender als objektive Leistungskriterien. Zugleich wurde die Behauptung, dass die für Deutschland typische frühe Trennung der Bildungswege die „Passung“ der Begabungen optimiere, durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen widerlegt. Danach zeigt das hoch selektive deutsche Schulwesen weder in der Spitze noch in den Durchschnittswerten bessere Ergebnisse als sozial weniger selektive Systeme im Ausland.

Viel spricht dafür, dass die frühe Auswahlentscheidung das Gegenteil von dem erreicht, was sie zu erreichen vorgibt. Indem schon nach relativ kurzer Schulzeit auf das Argument fehlender Eignung des Kindes zurückgegriffen werden kann, wird die Schule zu früh dispensiert von der Frage nach der eigenen Anstrengung, Begabungen zu fördern und Interessen zu wecken. Die Fixierung auf die Eignung des Kindes für die Schule erspart die Frage nach der Eignung der Schule für das Kind. Es gibt gute Gründe dafür, dass in den meisten Industrienationen die Schulwegentscheidung erst nach dem sechsten Schuljahr fällt. Solches auch für Deutschland zu fordern, entspricht zwar nicht dem aktuellen Zeitgeist, ist aber deswegen nicht falsch.

2. In der öffentlichen Diskussion hat Aufmerksamkeit erregt, dass die deutschen Schulen im internationalen Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften nur mittelmäßige Ergebnisse vorweisen konnten; daraus wurden die üblichen Forderungen nach mehr Stunden, kleineren Klassen und einer besseren Ausstattung der Schule abgeleitet. Weniger groß war die Bereitschaft, die Ergebnisse inhaltlich zu betrachten, weil dies bestehende Routinen des Unterrichts in Frage stellen musste. Die deutschen Ergebnisse waren beim rein abfragbaren Wissen gar nicht so schlecht, wohl aber bei den Aufgaben, die selbständige Anwendung des Gelernten verlangen, also Transferleistung. Der Reflex, mit dem nach alter Gewohnheit die üblichen Forderungen erhoben wurden, hat übersehen, dass die gravie-

renderen Defizite offenkundig im Methodischen liegen. Mehr des Gleichen verbessert mitnichten automatisch die Ergebnisse, sondern erhöht allenfalls die schulische Langeweile.

Natürlich ist die in der Schule verfügbare Zeit immer zu kurz für all das, was es zu lernen gäbe. Aber die Konsequenz ist falsch, in die knappe Zeit möglichst viel hineinzupacken. So wird zwar viel durchgenommen, aber wenig gelernt. Länder mit besseren Lernergebnissen zeigen uns, dass das Lernen nachhaltiger wird, wenn der Weg im Zentrum steht, der zu den Ergebnissen führt: weil dann die „Sprache“ gelernt wird, mit der Neues entschlüsselt werden kann - die internationalen Untersuchungen sprechen von „literacy“. Daher folgen die Curricula anderer Länder viel eher einer problem- und anwendungsorientierten Logik als die deutschen, die sich eher an der Fachsystematik ausrichten. Schüler dieser Länder sind offenbar deswegen eher als die deutschen in der Lage, das Gelernte auf Fragen anzuwenden, die in der Schule nicht explizit behandelt wurden.

Da das Leben überwiegend aus Fragen besteht, die in der Schule noch nicht vorgekommen sind, ist dies offensichtlich die entscheidende Qualifikation. Auch die jetzt angelaufenen weiteren internationalen Vergleiche in anderen Lernfeldern werden wohl erneut deutlich machen, dass die Defizite der deutschen Schule nicht im Stofflichen oder Quantitativen, sondern im Methodischen und Qualitativen liegen - und dass sie damit gerade bei den Schlüsselqualifikationen schlechte Noten erhält, um die es in Zukunft gehen muss.

3. Die deutsche Halbtagsschule nimmt bis heute nicht auf die Berufstätigkeit vieler Erziehender Rücksicht. Mehr noch als bei der frühen Schullaufbahnentscheidung fällt Deutschland hier aus dem international üblichen Rahmen. Seit Jahrzehnten ist gegen die Ganztagschule eine ideologisch motivierte Front aufgebaut worden, die darin einen unzulässigen Zugriff des Staates auf die Rechte der Familie sieht. Erst jetzt scheint sich die Einsicht allmählich durchzusetzen, dass ganz im Gegenteil das Ganztagsangebot die Voraussetzung dafür ist, dass die Menschen sich nicht zwischen Familie und Beruf entscheiden müssen, sondern beides vereinbar ist.

Allerdings gab es in der deutschen Ganztagsdiskussion auch offene konzeptionelle Fragen, aus denen sich Einwände ergaben und die auch Auswirkungen auf die Kosten haben. Da die deutsche Schule sich immer nur als Lehrerschule verstanden hat, wurde auch die Ganztagschule zumeist als Lehrerschule definiert und ein Stellenzuschlag zwischen 30 und 40 Prozent als erforderlich veranschlagt. Dies machte sie nicht nur unrealisierbar, sondern begründete auch den Verdacht, es solle lediglich die Halbtagsschule quantitativ in den übrigen Tag hinein expandieren, eine Vorstellung, die in der Tat weder für Schüler noch für Eltern sonderlich attraktiv war. Es kann nicht darum gehen, die Schule in den Tag auszudehnen, sondern es muss darum gehen, die Schule zu öffnen.

4. Die Entwicklung zur Ganztagschule muss daher mit der Frage verknüpft werden, welchem Konzept die Schulentwicklung sich verpflichtet fühlt. Die derzeitige Situation ist dadurch gekennzeichnet, dass die Gesellschaft mehr von der Schule erwartet, als es ihrem bisherigen Selbstverständnis entspricht, und die Schule diese Erwartung zurückweist, weil sie nicht Agentur zur Lösung aller Probleme sein kann, die die Gesellschaft ihr zuschiebt. Dies ist die ideale Ausgangsposition für wechselseitige Vorwürfe und Schuldzuweisungen: Nun hilft es aber der Schule wenig, wenn sie sich trotzig darauf zurückzieht, dass sie sich nur für die Vermittlung von Wissen zuständig fühlt. Sie muss die Kinder so nehmen, wie sie zu ihr kommen, freilich darauf bestehen, dass sie mit ihren Aufgaben nicht allein gelassen wird.

5. In den vergangenen Jahren ist zunehmend von Konzepten der Bürgergesellschaft und des aktivierenden Staates die Rede. Die Schule kann einer der Bereiche sein, in dem sich diese Konzepte mit Leben erfüllen; sie muss zu einer Angelegenheit des Gemeinwesens werden. In

ihr bietet sich vielfältiger Raum für bürgerschaftliches Engagement und die Kooperation mit der Gesellschaft, aber auch für das Zusammenwirken mit bisher getrennt operierenden Institutionen wie der Jugendhilfe. Was in England unter dem Stichwort „community education“ eine schon längere Tradition hat, muss in Deutschland erst entwickelt werden, weil hier die Schule immer als arbeitsteilig klar abgetrennte staatliche Institution verstanden wurde. Das traditionelle sozialstaatliche Konzept, das staatlichen Institutionen immer mehr Aufgaben zuweist, die in der Gesellschaft nicht mehr bewältigt werden können, stößt aber auch hier längst auf seine Grenzen. Dagegen hilft nicht die Sehnsucht nach (angeblich) besseren früheren Zeiten, sondern nur ein Weg, der wieder gemeinsame Verantwortlichkeiten ermöglicht.

Die Öffnung der Schule nach außen bietet hierzu eine Chance; soll sie nicht nur ein gelegentlicher Farbtupfer bleiben, bedarf sie jedoch einer institutionellen Absicherung. Die schwedische Entscheidung, die Schulen in direkte kommunale Verantwortung zu geben, ist daher richtig; auf dieser Ebene ist regionale Schulentwicklung ebenso besser möglich wie konkrete Verantwortung des schulischen Umfeldes über ein school-board, das die Verbindung zu den Erwartungen dieses Umfeldes ebenso herstellt wie es die Möglichkeit eröffnet, Unterstützung der Schule aus diesem Umfeld heraus zu organisieren.

6. Verantwortung und Solidarität können nur praktisch erfahren werden. Die deutsche Schule mit ihrer Orientierung auf kognitives Wissen hat die Bedeutung dessen immer wieder unterschätzt, was man das „hidden curriculum“ nennt. Die amerikanische Besatzungsmacht hat das Thema in der „re-education“ vermitteln wollen, stieß jedoch bald auf typisch deutsche Denkbarrieren. So wurde aus dem, was amerikanische Schulen als lebendiges „school life“ kennen, die Schülermitverwaltung (erst später, immerhin, in Schülermitverantwortung umbenannt), die die Identifikation mit der Schule kaum erhöhte und ein enges Betätigungsfeld für eine Minderheit blieb. Die Übernahme von Verantwortung als konstitutives Moment von Schule muss jedoch im Alltag wirksam werden: in der Verantwortung für die Betreuung jüngerer Schüler, bei Angeboten im Ganztagsbereich und bei der Hausaufgabenhilfe, bei der Reinigung des Klassenraumes, in der Übernahme von Patenschaften für alte Menschen oder einer Aufgabe im Stadtteil usw.

7. Eigenverantwortung muss aber auch der Schule selbst möglich sein, wenn sie im Sinne Hartmut von Hentigs eine „polis“ sein will. Dies setzt voraus, dass das Korsett der verwalteten Schule durch ein Konzept abgelöst wird, das die Ergebnisse kontrolliert, nicht aber mehr die Wege, die zu ihnen führen („out-put“- statt Prozesskontrolle). In Deutschland stellt sich dem eine eigentümliche strukturkonservative Allianz entgegen: Sie besteht auf der einen Seite aus konservativen Stimmen, die Vergleichbarkeit immer noch durch möglichst engmaschige Regelungen des Schulalltags sichern wollen, und auf der anderen Seite aus Stimmen der Linken, die Regionalisierung und Schulautonomie als Preisgabe der sozialen Verantwortung des Staates betrachten.

Dabei ist die Realität jedem bekannt: Trotz gleichen Etiketts kann sich eine Hauptschule im Frankfurter Bahnhofsviertel nicht an den Konzepten einer Hauptschule im ländlichen Raum orientieren. Eine Schulentwicklung, die die regionalen Bedingungen nicht in einem Konzept pädagogischer Vielfalt gezielt aufgreift, würde bald keinem Standort mehr gerecht. Was jeder weiß, muss nur transparent und als positive Entwicklungschance aufgegriffen werden: durch Schulprogramme, die die Schule in ihrem Umfeld und die Bedürfnisse ihrer konkreten Schüler in diesem konkreten Umfeld definieren und daraus Konsequenzen ziehen. Darin liegt keine Gefährdung des sozialen Ausgleichs, eher im Gegenteil: Die Ressourcensteuerung kann sehr viel transparenter und bedarfsgerechter erfolgen, als dies im System scheinbarer Gleichheit der Fall ist.

Zu einer solchen Ressourcensteuerung muss in Zukunft dann zweierlei gehören: dass die Schule eigenverantwortlich über sie verfügt (das gilt für Sachmittel ebenso wie für das Personal), und dass ihre Verwendung sich einer Rechenschaftslegung stellt, für die ein aufgabenorientiertes „bench-marking“ ein geeignetes Verfahren darstellt. Denn so unsinnig undifferenzierte Schulrankings sind, wie sie jetzt in einigen Bundesländern auf den Weg gebracht werden sollen, so sinnvoll ist es, Schulen vergleichbarer Ausgangssituation im Hinblick auf ihre Ergebnisse miteinander zu vergleichen und danach zu fragen, womit sich Unterschiede der Ergebnisse (z.B. bei der Zahl der Scheiternden) begründen, und wie dort geholfen werden kann, wo Mängel sichtbar werden.

8. Eine transparente Kosten-Nutzen-Rechnung wäre auch unter dem Gesichtspunkt wünschenswert, dass die Ressourcen zwar wachsen können, aber doch endlich bleiben. Die traditionelle Haushaltspolitik, nach der alle Einnahmen des Staates in einen großen Topf fließen, aus dem alle Ausgaben bedient werden, verwischt auch den Zusammenhang zwischen der Herkunft der Mittel und den Nutznießern öffentlicher Aufwendungen. So ist es kaum ein Thema der öffentlichen Diskussion, dass die Ausgaben des Staates keineswegs immer der sozialstaatlichen Prämisse folgen, dass er vor allem dort auszugleichen hat, wo es an privater Nachfrage mangelt.

Dies gilt zunächst für die auffallenden Differenzen bei der Finanzierung der Schulen. Die Aufwendungen für die Hauptschule sind je Schüler wesentlich geringer als für den Gymnasiasten, obwohl es sich hier um eine Schülergruppe handelt, für die die Eltern über keine private Finanzkraft für zusätzliche Unterstützung verfügen und gezielte Förderung im besonderen Maße wünschenswert wäre. Ebenso gravierend ist die Schieflage, wenn man gegenüber stellt, dass der Staat einerseits für ein Angebot der Grundversorgung wie den Kindergarten Gebühren erhebt, andererseits aber an den Hochschulen auf eine finanzielle Beteiligung der Benutzer verzichtet, obwohl sich für diese ein Studium immer noch im wahrsten Sinne des Wortes auszahlt.

Die Abschaffung sozial gestaffelter Gebühren bei gleichzeitiger Reduzierung der Ausbildungsförderung hat in Deutschland einen Finanztransfer von den sozial Benachteiligten zu den Mittel- und Oberschichten begünstigt: Während Letztere von der neu gewonnenen Gebührenfreiheit profitierten, haben die sozial Schwächeren zunehmend unter dem Rückgang der gezielten Förderung gelitten. Auf die daraus resultierenden gestiegenen Disproportionen beim Hochschulzugang ist gerade im Sommer 2001 zu Recht erneut hingewiesen worden. Die Diskussion um die Studiengebühren ist auf diesem Hintergrund ein anschauliches Beispiel dafür, wie sehr Diskussionen um sozialstaatliche Besitzstände gelegentlich die realen Belastungssalden übersehen.

V.

Die Stichworte sollen deutlich machen, dass ein neuer Aufbruch nur dann nicht bald wieder das Schicksal einer kurzen Konjunkturwelle ereilt, wenn er sich wirklich den inhaltlichen Fragen des Lehrens und Lernens, des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft und der kritischen Überprüfung gewohnter Strukturen stellt. Sonst könnte die Erfahrung ernüchternd sein, dass mehr Computer und selbst mehr Lehrer allein nicht das Rezept sind, mit der Deutschland den Anschluss an internationale Entwicklungen finden kann.