

Bildungspolitische Fehlwege und ihre Korrektur

Wulff D. Rehfus

VOM „STRUKTURPLAN“ DER BILDUNGSKOMMISSION DER SECHZIGER ZUR
„DENKSCHRIFT“ DER RAU-KOMMISSION DER NEUNZIGER JAHRE.

Meine sehr geehrten Damen und Herrn,
ob man nun will oder nicht: spricht man über Bildung, wird dies heute zugleich - und manchmal sogar ausschließlich - als ein bildungspolitisches Thema verstanden. In der Politik aber gilt die Argumentation wenig, die Position hingegen, die man vertritt, gilt alles. Dies mag man bedauern - und ich bedaure dies ungemein - man muss sich indes damit abfinden. Damit laufe ich Gefahr, parteipolitisch vereinnahmt zu werden: Das behagt mir zwar wenig, denn Parteipolitik liegt mir fern, aber wenn Bildungspositionen eine Chance haben sollen, verwirklicht zu werden, dann bleibt nichts anderes übrig, als Politiker zu überzeugen.

Deshalb habe ich mich entschlossen, Sie in der gebotenen Kürze an die bildungspolitischen Weichenstellungen der letzten 30 Jahre zu erinnern und Ihnen zu zeigen, wie das heutige Bildungsdesaster systematisch produziert wurde. Worin dieses besteht, werde ich Ihnen so en passant mit darlegen. Wie es sich aber gehört, werde ich mich nicht auf Kritik beschränken, sondern werde Ihnen am Ende einen Katalog von Verbesserungsvorschlägen vorlegen.

In elf Punkte habe ich meinen Vortrag gegliedert:

1. Über die Bildungskatastrophe und ihre Hintermänner
2. Über den pädagogischen Imperialismus
3. Über den guten Lehrer
4. Über das knappe Vorkommen der natürlichen Ressource Intelligenz
5. Über den Vorteil des praxisfernen Lernens
6. Über Bildungseliten und Methodenfetischismus
7. Über kulturelle Identität
8. Über die Vergleichgültigung der Lerninhalte
9. Längerer Exkurs über die „Denkschrift“ der Rau-Kommission
10. Über die Sanierung des Gymnasiums
11. Sofortmaßnahmen

Meine sehr geehrten Damen und Herrn,
Sie merken, mein Thema heute ist wenig erfreulich, denn es handelt vom Elend des deutschen Bildungswesens. Nicht aber, um ein Klagelied anzustimmen, sondern um die Kräfte zu wecken, kraft derer das Bildungswesen aus seinem selbstverschuldeten Unglück gerettet und dem Erziehungsnotstand entkommen werden kann. Der Zusammenbruch des Bildungssystems muss als Chance für eine Renaissance der Bildung begriffen werden.

1. Über die Bildungskatastrophe und ihre Hintermänner

Die Debatte um Bildung und Erziehung ist wieder entbrannt. Die Eltern sind hilflos, die Bildungspolitiker kopflos, die Öffentlichkeit ratlos, und die Jugendlichen wissen nicht, wie ihnen geschieht. Wieder einmal wird das Bildungswesen reformiert.

Die letzte Bildungsreform ist gut 30 Jahre alt, und sie führte das deutsche Bildungswesen in den Ruin und die Gesellschaft in den Kulturkollaps.

Georg Picht und Ralf Dahrendorf verkündeten vor gut 30 Jahren die "Bildungskatastrophe". Die Formel, dass Bildungspolitik Sozialpolitik sei (Picht) und die Behauptung, dass Bildung Bürgerrecht sei (Dahrendorf), führte, zusammen mit der These um die prinzipielle Bildungsfähigkeit jedes Kindes (der Deutsche Bildungsrat) zu einem Druck der Öffentlichkeit auf die Politiker, die Schule zu verändern. Die Bildungsreserven wurden mobilisiert. Und tatsächlich gelang es, die Abiturientenzahlen von 7 Prozent eines Jahrgangs auf gut 35 Prozent zu erhöhen - mit steigender Tendenz. Gesamtschulen wurden eingerichtet, und die Hauptschule wurde dezimiert; das Gymnasium hat großen Zulauf, und die Realschulen liegen gut im Rennen. Die gymnasiale Oberstufe wird im Kurssystem geführt, und die Gymnasiasten genießen eine große Freiheit in der Wahl ihrer Fächer.

Aber die Klagen häufen sich. Das Sozialverhalten vieler Jugendlicher drohe außer Kontrolle zu geraten, an den Universitäten schrieben sich Studenten ein, deren Wissen, Können und Verhalten den überkommenen und künftig notwendigen Anforderungen nicht standhalten. Ihre Zeugnisse seien besser, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten geringer, ihr Verhalten laxer, ihre Einstellungen fragwürdiger und ihre Ansprüche höher, so klagt die Industrie.

Nach dem Ende des "Kalten Krieges", der überraschenden Vereinigung Deutschlands, der Eroberung der Lebenswelt durch Computer und Neue Medien, angesichts der hohen Arbeitslosen- und Teuerungsrate diskutieren Politiker und Pädagogen noch immer die Themen der 60er Jahre: von der Gesamtschule über Chancengleichheit und Montessori-Pädagogik bis zum gesunden Pausenbrot. Den Bildungspolitikern fällt substantiell nichts ein, und so werden Nebenschauplätze zu bildungspolitischen Grundfragen, und statt inhaltlich zu argumentieren werden fiskalische Forderungen aufgestellt: von der Erhöhung der Klassenfrequenzen und der Lehrerarbeitszeit über die Kürzung des "Bafög" bis zum Strafgeld für zu langes Studium, der Verlängerung der Grundschule um zwei Jahre und die Autonomie der Schule - und die Opposition fordert dann das Gegenteil. Konzeptionslos taumelt das deutsche Bildungswesen.

2. Über den pädagogischen Imperialismus

Nie wieder Nationalsozialismus, nie wieder Diktatur, nie wieder Krieg - so lautete 1945 der Kern des Umerziehungsprogramms der Alliierten. Mit einiger Verzögerung griff schließlich die Maßnahme und dann um so heftiger: Pädagogen erklärten sich zur politischen Avantgarde. Dies war die Geburt des pädagogischen Imperialismus, und Lehrer schickten sich an, die Lebenswelt zu kolonisieren. Das Expertensystem Pädagogik stülpte sich, mit dem angemessenen Anspruch auf das Wissen um das bessere Leben, bevormundend über die Lebenswelt. Doch die Überdehnung der schulischen Aufgabenbereiche, von der Herstellung sozialer Gerechtigkeit über Ausländerintegration, Medien- und Umwelterziehung bis zur Drogenprävention führte

einerseits zur Vernachlässigung der klassischen schulischen Aufgaben des Inhalts- und Methodenlernens und andererseits zum Scheitern an den neu gesetzten Zielen. Ergebnis ist die Selbstdemontage der Lehrer und die Krise der Erziehung und des Bildungswesens, denn wer verspricht, was er nicht halten kann, macht sich unglaubwürdig.

Dass Schule erzieherisch in das Leben Jugendlicher eingreift, ist selbstverständlich. Was dieser Eingriff jedoch für praktische Auswirkungen auf das Leben hat, das kann kein Pädagoge voraussehen, und kein Pädagoge hat das moralische Recht, den Praxisbezug eines Jugendlichen durch seine Erziehung festzulegen. Schule muss Orientierung geben; die pädagogische Aufgabe ist nicht die Determination (und sei die Absicht noch so hehr), sondern die Freigabe des Jugendlichen an die Selbstverantwortung. Es ist wenig wünschenswert, die Erziehungsarbeit den Lehrern an staatlichen Institutionen zu überlassen - zu leicht führt dies in eine Erziehungsdiktatur.

Im übrigen gibt es Grenzen der pädagogischen Einwirkungsmöglichkeit auf Jugendliche, und es gibt noch engere Grenzen der Einwirkungsmöglichkeit von Lehrern auf Schüler. Wenn die elterliche Erziehung scheitert und die Rücksichtslosigkeit zu groß wird, dann kann sich Schule nur noch wehren. Ich fürchte, daß dieser Punkt schon bald erreicht sein wird. In den USA ist dieser Punkt schon überschritten, und die Gesellschaft wehrt sich mit Verboten, rigorosen Strafen und Ausgrenzung gegen die Verwilderung des mitmenschlichen Umgangs. Auch dies, so steht zu befürchten, wird die Antwort in Deutschland sein. Der Lehrer in der Schule erspart jedenfalls nicht die Erziehung zu Hause. Schule in der bestehenden Form ist quantitativ und qualitativ überfordert, wenn sie erzieherische Defizite im Elternhaus und in der Öffentlichkeit ausgleichen soll.

Die pädagogischen Konzepte der letzten dreißig Jahre also bürdeten den Lehrern die Kompensation allerlei gesellschaftlicher Defizite auf, und dies ist eine hypertrophe Überschätzung der Erziehungsmöglichkeit von Jugendlichen in der Schule. Ein Missverständnis jedoch, das viele Pädagogen gerne teilen, weil sie meinen, nur dadurch ihren Berechtigungsnachweis führen zu können. Ein Missverständnis, das vor allem auch von der Öffentlichkeit gerne geteilt wird, weil es das Versagen der elterlichen Erziehung ausblendet und weil damit ein Schuldiger für die Erziehungsmisere gefunden ist.

3. Über den guten Lehrer

Der Streit darum, welche Aufgaben die Schule noch übernehmen soll, der Streit um Strukturen, Schulformen und Klassenfrequenzen ist eine Gespensterdiskussion. Durch Verwaltungsreformen und Aufgabenzuweisung wird Schule nicht besser. Organisatorisch kann nur der Verwaltungsaufwand verändert werden, nicht aber die Qualität der Schule. Der gute Lehrer macht auch unter schlechten Bedingungen guten Unterricht, und der schlechte Lehrer macht auch unter guten Bedingungen schlechten Unterricht. Schule ist genau so gut, wie ihre Lehrer es sind. Dies ist das ganze Geheimnis.

Wer eine Bildungsreform will, der muss deshalb die Lehrer besser ausbilden. Und in

der Tat wird dies gefordert. Doch die Forderung nährt sich vom Vorurteil über den Gymnasiallehrer als fachwissenschaftlichen Riesen und pädagogischen Zwerg, weshalb die Verringerung des fachwissenschaftlichen und die Ausweitung der pädagogischen Ausbildung verlangt wird. Die Wirklichkeit sieht anders aus. Prädikatsexamen sind in acht Semestern machbar, wenn der Student an einer Universität bleibt und sich auf wenige Professoren und deren Spezialthemen beschränkt. Ergebnis ist, dass die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Referendare immer dürftiger werden, und diese versuchen, ihre fachlichen Defizite durch erzieherisches (Pseudo-) Engagement und geringe Anforderungen an Schüler auszugleichen. Die merken dies natürlich, und so scheitert der Referendar auch pädagogisch; die Schüler nehmen ihn nicht ernst.

Der fachwissenschaftliche Anteil am Studium muss erhöht werden, so dass ein breites und tiefes Fachwissen bei Studienreferendaren uneingeschränkt vorausgesetzt werden kann. Die pädagogische Ausbildung an der Universität hingegen lässt sich ersatzlos streichen. Das folgende zweijährige Referendariat am Studienseminar reicht völlig aus für die pädagogisch-didaktische Ausbildung. Hier müssen unterrichtspraktische Verfahren eingeübt und die Reflexion auf das eigene pädagogische Handeln muss erlernt werden. Die humane Kompetenz jedoch, die ein Lehrer benötigt, um mit Menschen umzugehen, lässt sich weder in pädagogischen Seminaren und Vorlesungen noch am Studienseminar erlangen. Man erwirbt sie im Leben oder gar nicht.

4. Über das knappe Vorkommen der natürlichen Ressource Intelligenz

Der Unterricht ist heute lernorganisatorisch wesentlich besser durchdacht denn je. Mehr denn je wird der Unterricht vom Schüler, seiner Interessens- und Motivationslage, seinen methodischen Fähigkeiten und seinen Wissensständen her konzipiert und durchgeführt, um aufgrund der "soziokulturellen Lernvoraussetzungen" und dem "sachstrukturellen Entwicklungsstand" der Lerngruppe die Lernprozesse anzulegen und zu steuern. Die Unterrichtsmaterialien sind graphisch brillant aufbereitet, sie sind übersichtlich angelegt, bauen systematisch auf, führen vom Leichterem zum Schwereren, vom Einfachen zum Komplexen. Overhead-Projektoren, Bildschirme, Fernsehfilme und Großaufnahmen gehören zum Standard-Repertoire jedes Unterrichts. Die Lehrer sind in der Regel weniger autoritär, die Angst im Unterricht ist minimalisiert, die Schüler werden methodisch besser geschult, die Selbständigkeit der Schüler gefördert. - Kurz: der Unterricht heute ist eindeutig besser als er je in Deutschland gewesen ist, doch der Lernerfolg ist nicht größer.

Nun sind Jugendliche heute sicher nicht weniger intelligent als Jugendliche zu irgendwelchen anderen Zeiten. Wenn nun aber beinahe die Hälfte aller Grundschüler nach dem vierten Schuljahr aufs Gymnasium überwechselt, dann müssten die Schüler heute klüger sein als früher. Dies ist genauso un-wahrscheinlich. So bleibt nur eine Erklärung übrig: Es sind heute mehr Schüler am Gymnasium, die von ihrer Leistungsbereitschaft und ihrem Leistungsvermögen her gesehen eigentlich nicht hierher gehören.

Die Ressource Intelligenz ist, als natürliche, knapp und deshalb nicht beliebig

ausbeutbar. Steigert der Staat die quantitative Ausbeutung der Ressource Begabung über ihr natürliches Vorkommen hinaus, dann wird der qualitative Ertrag an erlerntem Wissen und erlernten Fähigkeiten entsprechend geringer. Wird das natürliche Limit der Intelligenzressource quantitativ und qualitativ überschritten, ist bald der Grenznutzen-Wert erreicht, an dem die Kosten für die qualitative Steigerung des Wissens und der Fähigkeiten vom zu erwartenden volkswirtschaftlichen Nutzen nicht mehr ausgeglichen werden. Zu rechtfertigen ist ein solcher Aufwand dann nur noch vom vermuteten subjektiven Ertrag, den der Geförderte verspüren mag (wobei unterstellt ist, dass ein höherer Schulabschluss die "Lebensqualität" steigere). Die Frage ist also letztlich eine ökonomisch-moralische: Welchen finanziellen Aufwand ist eine Gesellschaft bereit zu treiben, um das moralische Postulat der Bildung für alle zu erfüllen, wenn die mögliche Steigerung des Wissens und Könnens von Minderbegabten zu gering ist, um im späteren Beruf der Gesellschaft wieder zugute zu kommen?

Werden im Bildungssystem Jugendliche zugelassen, deren Intelligenzressource entweder nicht ausreicht oder deren Lernzuwachs nur mittels erheblichem zeitlichem Aufwand gesteigert werden kann, dann kann dies nur auf Kosten der Senkung des allgemeinen Leistungsanspruchs geschehen. Genau in diese Richtung geht die Entwicklung in der Bundesrepublik seit vielen Jahren, so dass die Spanne in der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft in den Klassen und Kursen immer größer wird.

5. Über den Vorteil des praxisfernen Lernens

Die beste Vorbereitung auf das Leben, und insofern die beste Erziehung, welche die Schule bieten kann, ist, die Schüler mit Denkerfahrungen auszustatten, die sie im lebensweltlichen Alltag nicht erhalten und quer dazu stehen. Dazu bedarf es des Lehrers als Sachautorität und als moralische Autorität. Der Lehrer darf, um den Schüler zu bilden, kein blasser "Partner" sein. Der gute Lehrer muss dem Schüler geistigen und moralischen Widerpart bieten, an dem sich der Schüler abarbeiten kann. Denn um sich zu bilden, bedarf es des intellektuellen Widerstands, an dem man sich reibt, mit dem man sich auseinandersetzt. Deshalb muss, wie die Schule, so auch der Lehrer, das "Ganz Andere" des Schülers sein, er muss das "Ganz Andere" dessen sein, was die Schüler schon kennen. Schüler brauchen Lehrer nicht als zusätzlichen Spielkameraden, sondern eben als Lehrer. Und der Lehrer muss die Schüler nicht in ihre Welt einführen (die kennen die Schüler nämlich bestens, und wesentlich besser als jeder Lehrer) - nicht in diese Welt muss der Lehrer die Schüler deshalb einführen, sondern in fremde Welten. Statt Selbstverwirklichung: Distanz zu sich selbst. Statt Handlungsorientierung: Denkorientierung. Statt Nutzen: Kontemplation. Statt Praxis: Theorie. Statt Lernzielen und Schlüsselqualifikationen: Bildung.

Die theoretische Bildung ist der Luxus, den sich Europa leisten muss, will es nicht zugrunde gehen. Ohne das zwecklose, funktionslose "theoretische Leben" kann es keine liberale Demokratie geben. Wer den Bildungsgedanken zerstört, die "theoretische Neugier" austreibt, der vernichtet den Kern politischer Freiheit und die Grundlagen künftiger Technologie, Ökonomie und Ökologie. Das Denken ist frei und macht frei. Das Gymnasium muss den Schülern Freude an der intellektuellen Aneignung der Wirklichkeit machen, Freude am Denken, Erkennen,

Forschen, an der Erkenntnis und am Wissen und sie zu moralischen Subjekten bilden, die bereit und fähig sind, Verantwortung zu übernehmen. Nur wenn Jugendliche am Gymnasium Dinge lernen dürfen, die nicht (unmittelbar) nützlich sind, ist Schule für die Menschenbildung und eine gesicherte Zukunft unerlässlich.

In den Zeiten des kulturellen Zusammenbruchs wird Unterricht zur geistigen Selbstverteidigung der Bildung gegen die Barbarisierung der Zivilisation in der Unterhaltungsindustrie. Das Gymnasium kann die Welt nicht retten, aber es kann in den Trümmern der kulturellen Tradition Enklaven der Bildung fördern.

6. Über Bildungseliten und Methodenfetischismus

Die Zukunft benötigt Bildungseliten, um Konzepte zu entwickeln, die eine Chance eröffnen, mit den anstehenden Problemen fertig zu werden, und Machteliten, um sie durchzusetzen. Nicht Herkunft, Finanzkraft, politische Macht, Proporz, Quoten und Beziehungen, sondern persönliche Fähigkeiten, Tugenden und Leistungen müssen die Auswahlkriterien sein.

Benötigt werden die besten Schulen für alle und Eliteschulen für die Besten. Es muss dem Gymnasium gelingen, die wissenschaftlich-theoretische und die sittlich-praktische Bildung zu vereinen. Die Bildungselite kann nicht groß genug sein.

Die Eliten in Deutschland sind jedoch Machteliten: in der Politik, in der Wirtschaft, der Gesellschaft; was fehlt, ist eine Bildungselite. Sie lebt in der Gegenwart aus der Tradition für die Zukunft und zeichnet sich dadurch aus, dass in ihr die fachlich-sachlichen und moralisch-menschlichen Qualitäten nicht auseinandertreten, vielmehr in ein und derselben Person zusammenfallen: als Einheit von Wissen, Können, Einstellungen und Verhalten.

Geleitet von einem Methodenfetischismus überschätzen heute viele Pädagogen die Wirkung der Lehrmethode. Unterrichtsmethodische Selbständigkeit der Schüler soll angeblich die Voraussetzung sein zur Erlangung der Eigenständigkeit im Denken und Handeln. Mit Gruppenarbeit, Freiarbeit, Schülerinteraktionen, Handlungsorientierung, Projektunterricht ist indessen die Selbständigkeit der Schüler nicht gewährleistet. Indessen bestand über Hunderte von Jahren hinweg das Lernen überwiegend in dem, was heute "Reproduktion" genannt wird. Gleichwohl entstand offensichtlich gerade aus dem intensiven Nach-Denken das überaus selbständige Denken derer, über deren Denken ich heute empfehle nachzudenken. Deshalb, weil Denken immer selbständig ist oder eben gar nicht.

Bei Licht betrachtet kann die Selbständigkeit des Denkens gar nicht erlernt werden, vielmehr muß sie immer schon vorausgesetzt sein. Das größere Problem als das der Erzeugung von Selbständigkeit ist es deshalb, den selbständigen Unfug und dem originalen Unsinn zu verhindern. Wichtig, um Selbständigkeit nicht zu verspielen, ist, dass Schüler lernen, ihre Spontaneität zu disziplinieren, d.h. ihren Geist mit dem schon Gedachten zu bereichern und ihr Denken einer Methode zu unterwerfen, damit sie in der Lage sind, von ihrer Subjektivität Abstand zu nehmen und sich selbst zu kontrollieren und so erst wahrhaft selbständig zu denken.

7. Über kulturelle Identität

Kultur ist das Ganze eines Lebenszusammenhangs, ist die Einheit im Denken und Handeln, die sich aus obersten Prinzipien speist, ob diese gewusst sind oder nicht. Es ist nicht möglich, einige Vorstellungen, Verhaltensweisen, Bräuche, Werte und Normen, Denk- und Lebensformen herauszuberechnen, ohne dadurch das Ganze des Lebenszusammenhangs in Folklore aufzulösen und damit die jeweilige Kultur zu zerstören. Eine multikulturelle Gesellschaft, verstanden als das Nebeneinander und friedliche Zusammenleben unterschiedlichster Lebenszusammenhänge, ist nicht existenzfähig, wenn die jeweils obersten Prinzipien des Denkens und Handelns dieser Kulturen nicht vereinbar sind. Kulturen sind inkompatibel, wenn ihre obersten Prinzipien konfliktieren. Die Folge staatlicher Einheit inkompatibler Kulturen ist die Anhäufung prinzipiell unbewältigbarer Konflikte im lebensweltlichen Alltag. Der Zwang jedoch, im Alltag Lösungen zu finden, führt dazu, dass die Konflikte, da argumentativ nicht lösbar, mit Gewalt ausgetragen werden. Friedliche Konfliktlösungen scheitern also nicht am guten Willen der Beteiligten, sondern daran, dass es keine obersten, von allen anerkannten Prinzipien gibt, auf die zur Konfliktlösung zurückgegriffen werden könnte.

Wird die europäische kulturelle Identität gestärkt, dann vergrößert sich damit zugleich der Toleranzbereich. Die Anfeindungen fremder Kulturen sind Abwehrschlachten des europäischen kulturellen Identitätsverfalls. Je stärker eine Kultur ist, desto problemloser kann sie abweichende Lebenszusammenhänge tolerieren, ohne ihnen zu erliegen.

Man stelle sich vor: Deutschlands Jugend wäre geschult an Albrecht Dürer, an Johann Sebastian Bach, an Immanuel Kant, an Johann Wolfgang von Goethe, an Albert Einstein, an Albert Schweitzer. Statt dessen sollen Lernziele erreicht und Qualifikationen erworben werden.

Wenn die Erziehung die Tradition vergisst, dann ist mit der Gegenwart die Zukunft verloren. Bildung ist immer auch Bildung der kulturellen Identität. Die Jugendlichen müssen sich der europäischen Real- und Geistesgeschichte zuwenden, um, in der Kenntnisaufnahme von und der Auseinandersetzung mit ihr, in der Lage zu sein, die großen Ziele der Aufklärungskultur zu verfolgen. Sie dürfen um der Würde des Menschen willen nicht aufgegeben werden. Das Projekt der Moderne ist nicht vollendet, es ist ein offenes Projekt, das verteidigt zu werden lohnt: auf der einen Seite gegen die Entgrenzung der Freiheit in Beliebigkeit und auf der anderen Seite gegen geschlossene Kulturen. Statt in der "interkulturellen Erziehung" ethnisch-kulturelle Curricula für Jugendliche unterschiedlicher Herkunft zu entwerfen, gilt es, den Universalismus der europäischen Kultur zu stärken. Nicht Pluralismus ist das Ziel, sondern Universalismus. Die politische und geistige Kultur Europas darf nicht preisgegeben werden zugunsten von Einwanderungskulturen ohne Demokratie- und Menschenrechtstradition, ohne Aufklärungs- und Wissenschaftstradition.

8. Über die Vergleichsgültigkeit der Lerninhalte

Im Sinne der Begabungsförderung wurde die Individualisierung der Bildungsgänge eingeführt. Dazu wurde mit der überkommenen Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern gebrochen. Seit der Reform der gymnasialen Oberstufe ist jedes Fach

"gleichwertig". Mit der Festschreibung der "Gleichwertigkeit" aller Unterrichtsfächer hat die Kultusministerkonferenz darauf verzichtet, Unterrichtsfächer und Bildungsgehalte daraufhin zu bewerten, ob sie, gemessen an der kulturellen Tradition und den gegenwärtigen und zu erwartenden Problemen, gerechtfertigt werden können.

Die Abschaffung von Haupt- und Nebenfächern war eine sozialpolitische Maßnahme zur Überschreitung der Ressource Intelligenz und zur Überexpandierung des Bildungssystems ohne Ansehung der Fächer, ohne Rücksichtnahme auf die Anforderungen in einem späteren Beruf oder im Studium und ohne Rücksicht auf den tatsächlichen Bedarf an Abiturienten und Akademikern.

Die Individualisierung des Lernens erweist sich als subjektiver Schein. Sie ist in Wahrheit eine Vergleichgültigung allen Lernens in die Beliebigkeit. Ein Korrektiv für die Auswahl außer der zufälligen Subjektivität gibt es nicht. Aus der Kontingenz der Subjektivität folgt unterm Entscheidungsdruck der Kurswahl der schiere Dezisionismus, der sich nicht mehr rechtfertigen, sondern nur noch durch die Wahlzwangssituation entschuldigen kann. Der systemisch überforderte Schüler kann nur noch zirkulär auf die eigene Kontingenz verweisen.

Die Erfindung des "persönlichen Curriculums" ist der Beitrag der Autoren des "Strukturplans" zur Subjektivierung der Gegenwart. Der Verzicht auf ausgewiesene Werthierarchien und die Deklaration des sachlich Unterschiedlichen zum wertmäßig Gleichen ist der Beitrag der Kultusministerkonferenz zum Relativismus der Gegenwart und zur Verringerung der Eingangsqualifikationen von Studenten und Berufsanfängern.

9. Längerer Exkurs über die „Denkschrift“ der Rau-Kommission

Die Kommission, die Johannes Rau einberufen hat, um über die Bildung in einer künftigen Schule nachzudenken, bestand aus sehr verdienten Mitgliedern, die darüberhinaus auch noch aus den unterschiedlichsten kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Lagern kommen. Mit anderen Worten: Inkompetenz und ideologische Verblendung kann man dieser Kommission nicht vorwerfen.

Wie ist es dann aber zu erklären, dass das Ergebnis dermaßen verunglückt ist, dass selbst Hartmut von Hentig, der als geistiger Vater der „Denkschrift“ gelten kann, über die Realisierung seines eigenen Programms so erschrocken ist, dass er sich genötigt sah, dagegen Stellung zu beziehen: „An den Reaktionen“ auf sein Buch „Die Schule neu denken“, so schreibt er, „habe ich mit Schrecken bemerkt, wie bereitwillig man diesem Programm zuliebe die Sache der ´Bildung´ aufzugeben bereit ist; ich nahm wahr, wie viele Mitmenschen und Pädagogen das Heil ausschließlich in der anderen Richtung suchten: beim offenen, freien, situativen Lernen, bei Sinnlichkeit, Ästhetik, Spiel, im Projekt, in der ´Produktionsschule´, in Outward-bound-Abenteuern (...).“ - So weit Hartmut von Hentig.

Dabei beginnt die „Denkschrift“ recht spannend. Redlicherweise nämlich mit der Bestandsaufnahme vieler Problem, die vermutlich die Zukunft bestimmen werden

und auf die die Jugendlichen vorbereitet werden müssen.

Das war´s dann aber auch schon.

Über die Gegenwart und Zukunft nämlich wird die Vergangenheit vergessen. Die „Schule der Zukunft“ begreift die Vergangenheit nicht als Fundus, den es weiterzuentwickeln gilt, vielmehr als Ballast, der abgeschüttelt werden muss. Die Schule der Zukunft ist die von der Vergangenheit entsorgte Zukunft und Gegenwart. Der Blick nach vorn muss jedoch auch in den Rückspiegel gehen, denn was Bestand haben soll, kann nur aus dem entwickelt werden, was vorhanden ist.

Der Rau-Kommission unterläuft jedoch nicht nur dieser Leichtsinnsfehler, vielmehr begeht sie auch einen gravierenden systematischen Fehler. Sie nennt nämlich die Probleme nur additiv und macht sich nicht die Mühe, deren Ursachen herauszufinden. Die Problembeschreibung leidet damit nicht nur unter dem Verlust der Tradition, sondern auch unter dem Mangel an Systematik. Dies aber bedeutet, dass die Entwicklungen nicht begriffen sind. Und das hat schwerwiegende Folgen: Denn wenn die Gründe von Entwicklungen unklar sind, dann können

- erstens keine notwendigen Konsequenzen aus der Beschreibung gezogen werden und
- zweitens können die Entwicklungen nicht gewertet werden.

Und so musste es kommen, wie es dann auch kam: Die vorgeschlagenen pädagogisch-bildungspolitischen Maßnahmen sind erstens von den zufälligen Optionen der Autoren abhängig (und wahrscheinlich von ihrer Geschicklichkeit, in der Kommission eine Mehrheit zu erzielen) und zweitens verzichten sie auf eine Wertung. Alles wird gleichwertig.

Damit krankt die „Denkschrift“

- erstens an einer Subjektivierung des Lernens,
- zweitens an einer Inhaltseentleerung des Bildungssystems und
- drittens an einer Inflationierung des Fächerangebots.

Die Kommission schreibt also, entgegen ihrer Absicht, die Entwicklungen fort, statt gegenzusteuern, sie ist nicht Korrektiv, sondern Vollstrecker der misslichen Tendenzen. Und so verschärft die „Denkschrift“, sollte sie umgesetzt werden, die vorhandenen Probleme.

Das sieht dann so aus, daß die „Denkschrift“ den organisatorischen Rahmen schafft, der die vorhandenen Entwicklungen beschleunigt:

- die Subjektivierung der Lebenswelt,
- die Chancenungleichheit,
- die Entqualifizierung schulischer Abschlüsse,
- die Verschlechterung der Berufsaussichten von schwächeren Jugendlichen,
- die Zunahme von Privatschulen,
- die Förderung von Nachhilfeinstitutionen und Eingangstests in der Industrie und

der Universität.

Nun bin ich mir sicher, dass die Kommissionsmitglieder genau dies alles nicht gewollt haben. Aber dies ist das Fatale an dieser „Denkschrift“: Sie produziert genau das, um dessen Vermeidung willen sie ersonnen wurde. Mit den besten pädagogischen Absichten wird die neue Bildungskatastrophe vorprogrammiert.

Gestatten sie mir, Ihnen nun in der gebotenen Kürze wenigstens die bedenklichsten Fehlentscheidungen zu benennen:

(1) Funktionalisierung des Lernens

Schule soll nicht mehr als Schule, sondern als „Haus des Lernens“ verstanden werden. Damit ist ausdrücklich gemeint, dass Schule im Sinne von „*ó-ïëç*“ („*schole*“), also Muße, ersetzt werden soll durch eine unmittelbare Beziehung des Lernens auf das außerschulische, regionale Leben. Schule und Lernen werden funktionalisiert auf das Leben im Hier und Jetzt. (S. 40, 83). Damit wird Bildung, obwohl sie verbal angestrebt wird, de facto aufgegeben, und Lernen wird subjektiviert.

(2) Subjektivierung der Bildung

Ziel der „Schule der Zukunft“ ist ein Bildungsbegriff, dessen Ziel „die individuelle Entwicklungsmöglichkeit der Kinder und die soziale Integrationsfunktion der Schule.“ (S. 279, 281) ist. Deshalb soll jeder Schüler sein „je eigenes Bildungskonzept“ (S. 58) entwickeln, das sich „am Lebensrhythmus des einzelnen“ (ebd.) orientiert.

Ich denke, Schule, zumindest das Gymnasium, hat eine ganz andere Aufgabe. Nämlich die Jugendlichen nicht in ihre Welt einzuführen (die kennen sie nämlich besser als jeder Lehrer), sondern in fremde Welten. Schule macht nur dann Sinn, wenn sie das andere des Lebens ist, wenn Schüler in ihr etwas anderes kennenlernen als das, was sie ohnehin schon kennen. Ziel der Erziehung ist also nicht die Subjektivierung, vielmehr die Objektivierung, damit die Jugendlichen die Fähigkeit gewinnen, Abstand zu nehmen: von sich, ihren Problemen und dem Hier und Jetzt. Nicht das krude Subjekt ist das Kriterium der Bildung, sondern die Kultur.

(3) Inflationierung des Fächerangebotes

Und obwohl die Kommission die Fächerauswahl in das Belieben der Schüler stellt, zögert sie nicht, zu den ca. 30 Fächern, die schon heute im Angebot der Gymnasien sind, noch neue Fächer hinzuzufügen, ohne allerdings zu begründen, weshalb. Wirtschafts-, Rechts-, Technik- und Medizinwissenschaften (S. 116), Medienpädagogik und Gesundheitserziehung (S. 242). Traditionelle Fächer hingegen gelten ihr als weniger wichtig. Denn zwar sind alle Fächer gleichwertig, doch den neuen Fächern soll durchaus „auch zu Lasten traditionell bevorzugter Fächer und Lernbereiche“ (S. 116) ein „höherer Stellenwert beigemessen werden“ (S. 116). Weshalb, wird nicht gesagt.

Dies deutet darauf hin, dass sich die Vorliebe eines der Kommissionsmitglieder durchgesetzt hat. Und zu befürchten ist, dass in den Fächerkanon die Fächer

aufgenommen werden, deren Lobby sich durchsetzen kann.

Dagegen muss gesagt werden: Es ist dringend notwendig, dass die Inflationierung des Fächerangebotes gestoppt wird. Heute kommt es darauf an, die Anzahl der Fächer drastisch zu reduzieren und die, die mit argumentativen Gründen beibehaltenen werden, verbindlich zu machen.

(4) Zeitgeistprobleme

Die Kommission verzichtet zwar auf die Festlegung verbindlicher Fächer und verbindlicher Inhalte. Gleichwohl und im Widerspruch dazu werden jedoch „Schlüsselprobleme“ genannt. Es handelt sich dabei um die modischen Themenstellungen der Zeit: Von der Berufswahl über Minderheiten, Ausländer, Behinderte bis zu den Massenmedien (S. 113). Klassische Themen fehlen völlig.

(5) Zeitgeistqualifikationen

Die „Schlüsselprobleme“ werden ergänzt durch „Schlüsselqualifikationen“ (S. XVI, 52, 113). Ohne jetzt auf Details einzugehen, lässt sich sagen: Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ ist einigermaßen dunkel. Völlig verwirrend ist die Auswahl. Eine Systematik ist nicht erkennbar. Kriterien werden nicht genannt. Die Auswahl zeigt sich als ein wirres Sammelsurium: von der „Lernfähigkeit“ bis zum „Erkenntnisinteresse“ (wobei unklar ist, was daran eine „Qualifikation“ sein soll).

(6) Methodenfetischismus

Noch deutlicher zeigt sich die Inhaltentleerung jedoch beim Methodenfetischismus: Umstandslos wird davon ausgegangen, dass die Verbesserung der Schule durch eine Veränderung der Lehr- und Lernmethoden erreicht werden könne (S. 69).

Statt dessen gilt es festzuhalten: Die Qualität von Schule ist unabhängig von der Schulform. Die Organisationsstruktur der Schule regelt nur den organisatorischen Aufwand, beeinflusst jedoch nur gering den Unterricht. Die Qualität des Unterrichts ist abhängig von der Qualität der Lehrer. Jede Schule ist genau so gut, wie ihre Lehrer es sind. Wer die Schule verbessern möchte, der muss deshalb die Lehrerausbildung verbessern.

(7) Provinzialisierung

Die Subjektivierung der Bildung und der Curricula geht einher mit einer Regionalisierung der Inhalte, Methoden und Schulstrukturen. In Wahrheit handelt es sich dabei um eine Provinzialisierung. In der „regional gestalteten Bildungslandschaft“ (S. XXII) soll „lokale und regionale Schul- und Bildungspolitik“ (S. XXIII) betrieben werden - auf Gemeinde und Kreisebene (S. XXI, S. 182, 278)

Was aber ist der Bezugspunkt gymnasialer Bildung? Die zufällige Region, das Hier und Jetzt, die Subjektivität des Schülers? Ich meine nein: Der Bezugspunkt der Bildung ist die Kultur. Und diese europäische Kultur kann nicht regionalisiert werden, weil sie im Kern universalistisch ist. Und genau deshalb kann sie nicht von der

Nachfrage abhängig gemacht werden, vielmehr gibt die kulturelle Tradition die Standards vor, die zu unterschreiten fatal wäre: sie müssen als Basis für eine Weiterentwicklung genommen werden.

(8) Multikulturalität

Die „Denkschrift“ geht von einer „dauerhaft multikulturellen Gesellschaft“ aus und schließt daraus auf die Notwendigkeit einer „interkulturellen Erziehung (S. XVI, S. 117).

Hier unterläuft der Kommission ein Trugschluss. Aus der Pluralisierung der Lebensformen folgt nicht die Multikulturalität. Ganz im Gegenteil. Je unterschiedlicher die Lebensformen in der Gesellschaft sind, desto stabiler muss die gemeinsame kulturelle Basis sein, sollen Konflikte zwischen diesen Lebensformen friedlich gelöst werden können. Deshalb folgt aus der Tatsache, dass in Deutschland sich die Lebensformen pluralisieren nicht die interkulturelle Erziehung, vielmehr muss die universalistische europäische Kultur gestärkt werden: Humanismus, Aufklärung, Vernunftkultur, Freiheit, Gleichheit, Demokratie, Menschenrechte - um nur einige Essentials zu nennen. Statt Multikulturalität also Universalismus.

(9) Dilettantismus

Die Kommission gibt Bildung preis an das zufällige Interesse derer, die auf Schule Einfluss nehmen wollen. Entsprechend wird die Verstärkung des Einflusses des gesellschaftlichen Umfeldes auf Schule in Form von „institutionalisierter Mitwirkung“ (S. 153) gefordert. Schule soll nicht professionell gesteuert werden, sondern von der zufälligen Interessenlage derer, die an Schule für eine gewisse Zeit interessiert sind: Kommunalpolitiker, Eltern, Schüler, nicht aber die Lehrer (S. 155). Absurderweise erwartet die Kommission dadurch mehr Qualität von Schule, dass, innerhalb des „Schulbeirats“, „sachkundige Bürger“, die jedoch Interessensvertreter sind, volles Stimmrecht bekommen. (S. 170) Man erhofft sich also mehr Qualität an der Schule durch die Institutionalisierung des Dilettantismus.

(10) Entwertung schulischer Abschlüsse

Diesem Konzept der Subjektivierung entsprechend können Schüler dann auch private Lernverträge mit den Schulen schließen (S. 224). Und mit dem Abschluss einer jeden „individuellen Zielerreichung“ sollen dann „Abschlussqualifikationen“ vergeben werden. (S. 224).

Die Denkschrift multipliziert die möglichen Abschlüsse. Möglichst alle Schüler sollen irgendeinen förmlichen Abschluss erhalten (S. XVII). Mit dem Ergebnis, daß die Abschlüsse nichts mehr wert sind. Ausdrücklich schreibt die Kommission, dass Abschlussprüfungen gar nicht mehr die Eingangsbedingungen für das nächst höhere Bildungssystem prüfen sollen. Die Kommission meint, man könne auch dann in einen höheren Abschnitt der Ausbildung eintreten, wenn man die Eingangsbedingungen nicht erfüllt. (S. 311).

Resultat wird sein, dass die Industrie ihre Eignungstests weiter ausbauen wird. Und

während alle Noten in der Schule schulöffentlich sind und eingeklagt werden können, sind die Eingangstest der Industrie öffentlich nicht zu kontrollieren.

(11) Das Ende der pädagogischen Freiheit

Verbal will die Kommission eine Entbürokratisierung und eine Autonomisierung der Schulen. Tatsächlich jedoch wird die Bürokratie größer, und die Autonomie wird ständig unterlaufen.

So wird die pädagogische Freiheit des Lehrers ausgehebelt. Sie wird nämlich vom Lehrer auf die Schule insgesamt übertragen (S. 159, 165) und das heißt:

- der Lehrer wird den Schulbeschlüssen, auch was die methodische Gestaltung seines Unterrichts betrifft, unterworfen. (S. 62).
- Zudem sollen Schüler und Eltern bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts Mitspracherecht erhalten (S. 17).
- Und selbst die Curricula sollen methodische Vorschriften machen, so z.B. Projektunterricht und Freiarbeit.

Ich bin der gegenteiligen Auffassung: Schüler sollten nicht mit einem Einheitserziehungskonzept und Einheitsmethoden konfrontiert werden, weil dies zur Indoktrination und in die Sterilität des Unterrichts führt. Genau die Addition der unterschiedlichen Erziehungskonzepte in einer Schule machen die Erziehung reich.

(12) Überwachen und Strafen

Selbst schulexterne Kontrollgremien sollen die „Schule der Zukunft“ überwachen: Der sogenannte „Entwicklungsfond“ ist ein Instrument der Kommunalpolitiker, die Schulen zu reglementieren. Denn nur die Schule bekommt Geld, deren Konzept zur „Förderung von bildungspolitisch gewünschten Entwicklungen dient.“ (S. 214)

D.h. die Kommission bekennt sich zwar verbal zur Deregulierung. Und tatsächlich werden traditionelle Hierarchien abgebaut und der Dschungel von Erlassen und Verordnungen gelichtet. Konterkariert wird dies Vorhaben jedoch durch die Überkompensierung im Gewirr neuer Kontrollinstanzen der internen und externen Evaluation.

(13) Der pädagogische Imperialismus

Schule soll die Erziehungsdefizite der Eltern und der Öffentlichkeit kompensieren. Deshalb steht im Vordergrund der „Schule der Zukunft“ nicht mehr der Wissenserwerb, sondern die Erziehung. (S. 39, 82).

- Die Lehrer werden Sozialarbeiter. Sie „können nicht mehr vorrangig Wissensvermittler sein. Ihr professionelles Selbstverständnis muss sich in der neuen Rolle des „Coaching“, der Kompetenz von Lernberatern und 'Lernhelfern' (learn-facilitators) ausdrücken, die gegenüber den Lernenden als Lernerfahrene (also nicht als Wissenskompentente!), als Experten einen gewissen (!) Vorsprung haben.
- So kann Schule für Lehrende und Lernende zum gemeinsamen (!) sozialen

Erfahrungsraum werden.“ (S. 85).

Folglich ist nicht mehr so ganz klar, wer Lehrer und wer Schüler ist und was denn überhaupt gelernt werden soll. Klar ist nur, dass nicht nur der Schüler zur Schule geht, um etwas zu lernen, nein, auch der Lehrer geht zur Schule, um etwas zu lernen. Schüler und Lehrer sollen gemeinsame Erfahrungen sammeln. Um diese Konfusion zu erzeugen, ist es nötig, solche Lernsituationen herzustellen, die den „Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden begünstigen.“ (S. 95). Die Schüler aber brauchen den Lehrer nicht als zusätzlichen Klassenkameraden, sondern eben als Lehrer.

(14) Der bildungspolitische Zynismus

Der Kommission ist klar, dass ihr Konzept weder an den Gymnasien noch an den Berufsschulen die Studierfähigkeit garantiert. Deshalb fordert sie, dass die Hochschulen die Defizite ausgleichen sollen (S. 247). Im übrigen muss ein Student, der studieren möchte, gar nicht studierfähig sein: „Die volle Studierfähigkeit soll sich im Verlauf des Studiums erweisen“ (S. 239). Wie hoch die Abbrecherzahl dann wird, interessiert die Autoren weniger. Jedenfalls muss die Universität künftig das leisten, was einstmals das Gymnasium geleistet hat. (S. 247). Das ist dann nur noch zynisch.

10. Über die Sanierung des Gymnasiums

Ich beginne mit einem Fazit: Es lautet:

- Wir brauchen keine Strukturreform des Bildungswesens.
- Wir brauchen auch keine Umorganisation von Schule.
- Und wir brauchen erst recht keine der angepriesenen innovativen Unterrichtsmethoden,
- und wir benötigen schon gar nicht eine Inflationierung von Fächern.

Was das Bildungswesen benötigt, sofern einem an der Zukunft der Jugend gelegen ist, ist etwas ganz anderes: Dann brauchen wir nämlich eine Konsolidierung der Schule. Das heißt im wesentlichen die Beschränkung der schulischen Aufgaben auf das, was Schule überhaupt nur leisten kann, und das ist Bildung im Sinne von Wissen, Können und Verhalten.

- Dazu bedarf es erstens eines drastisch reduzierten, verbindlichen Fächerkanons und einer Fundamentalisierung der Inhalte in den einzelnen Fächern.
- Und zweitens bedarf es dazu einer besseren Lehrerausbildung.

Ich kann das auch so sagen: Was wir brauchen, ist eine Bildungsrenaissance.

Wie könnte die im Jahre 1997 aussehen?

Das Gymnasium bietet im Moment ungefähr 30 verschiedene Fächer an. Die "Individualisierung" des Lernens im "persönlichen Curriculum" führte zu einer Willkür des Fächerangebotes. Nicht fachlich-pädagogische Argumente führten zur Einführung des einen oder anderen Faches, vielmehr der siegreiche Machtkampf der jeweiligen

Lobby.

Notwendig, ich sagte dies bereits, sind weniger Fächer, die dafür intensiver unterrichtet werden können. Statt Expansion also Konzentration, um das Bildungswesen zu konsolidieren.

Eine Rückbesinnung auf die Grundlagen der europäischen Kultur bietet sich dazu an. Denn die Zukunft kann trivialerweise nicht bei Null beginnen, sondern muß aus dem vorhandenen Bestand weiterentwickelt werden. Die Rückversicherung ist weder Stagnation noch Restauration, vielmehr die Bedingung gelingender Zukunft. Die europäische Kultur muss die Schwerpunkte der zu unterrichtenden Fächer vorgeben, sie können nicht ins Belieben der Schüler gestellt werden. In diesem Sinne lässt sich Allgemeinbildung verstehen als Grundlagenbildung, und "Bildung" besagt dabei die stete Ausdifferenzierung einer intellektuellen Biographie in der Auseinandersetzung mit der europäischen Kultur, die eine Lebensform ergibt, die sich vor der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft verantwortet.

Die gesellschaftliche und die schulische Wirklichkeit klaffen immer weiter auseinander. Der politische, kulturelle, der ökonomische und der technische Wandel findet indessen außerhalb der Schule statt. Ausgeblendet wird die Digitalisierung der Wirklichkeit, Zukunftstechnologien werden gemieden, zu viele Pädagogen versuchen, den Einzug der elektronischen Medien in den Unterricht zu verhindern.

Neben dem Schreiben, Lesen und Rechnen ist die Bedienung des Computers zur grundlegenden Kulturtechnik geworden. Deshalb hat man ein Fach "Informatik" eingeführt. Schon an der Grundschule muss es eingerichtet werden. Nicht, um die Schüler im Programmieren auszubilden, sondern um ihnen, vergleichbar den anderen Kulturtechniken, den anwendungsorientierten Umgang mit den neuen Medien beizubringen (im Sinne der Handhabung elektronischer Medien), damit sie mit ihnen so problemlos umgehen wie sie es mit den traditionellen Kulturtechniken sollten. Für das Gymnasium ist solches Können die Voraussetzung, so dass der Computer hier in allen Fächern einsetzbar wird.

Gerade weil die Pluralisierung der Lebenswelt zunimmt, ist es notwendig, dass die Jugendlichen einen einheitlichen Bildungsgrund erhalten, nämlich um den Fortschritt der beschleunigten Lebenswelt aushalten zu können. Dies heißt für das Gymnasium hauptsächlich die Rückbesinnung auf die europäische Tradition und damit Konsolidierung des Wissens und Könnens.

Also keine Ausdifferenzierung der Fächer, vielmehr Konzentration, Fundamentalisierung und Intensivierung des Lernens. Dazu müssen die Fächer reduziert werden. Notwendig ist ein verbindlicher Kanon von Fächern, und zwar von solchen, welche die europäische Kultur geprägt haben und weiterhin prägen. Die Fächer, die den Grundstock der europäischen Kultur bilden, lassen sich gemäß Poppers Drei-Welten-Theorie in einem curricularen Orbis-Modell systematisieren: Das gymnasiale Curriculum muss so konstruiert sein, dass es das Spektrum aller drei Welten umfasst: Die "Welt 1", die Natur: mit Physik, Chemie, Biologie und Erdkunde. Die "Welt 2", die Kultur: mit Deutsch, erster, zweiter und dritter Fremdsprache, Philosophie und Geschichte. Schließlich die "Welt 3", die künstliche Welt: mit

Mathematik, Elektronische Generierung künstlicher Welten, Bildende Kunst und Musik. Mehr Fächer benötigt das Gymnasium nicht. Parallel zu solcher Konsolidierung des Gymnasiums bedarf es dann aber dringend der Stärkung des Berufsschulsystems. Ziel darf nicht die Angleichung beider Bildungssysteme sein, sondern die Förderung ihrer Eigenständigkeit.

Jenseits von Restauration, Konservatismus, Revolution und Utopie geht es um die Erneuerung der Gegenwart aus dem Geist Europas. Notwendig ist eine Bildungsrenaissance.

11. Sofortmaßnahmen

Und damit bin ich nun zum letzten Teil meiner Ausführungen gekommen, nämlich zu einem Maßnahmenkatalog, der die von mir geforderte Bildungsrenaissance einleiten soll:

1. Forderungen an die Pädagogik

- Die Pädagogik und Didaktik muss entpolitisiert werden
- Die imperiale Pädagogik, die das Leben kolonisiert, muss entmachtet werden
- Die Pädagogik muss sich auf die Aufgabe konzentrieren, die sie bewältigen kann: nämlich Bildung

2. Forderungen an die Universität

- Abschaffung des "Pädagogischen Begleitstudiums" im Lehramtsstudium und Stärkung und Verbesserung des Fachstudiums
- Ehrliche, leistungsgerechte Noten beim Ersten Staatsexamen

3. Forderungen an die Studienseminare

- Intensivierung der pädagogisch-didaktischen Schulung
- Verstärkung des Praxisbezugs
- Stärkerer Einbezug der Ausbildungsschule in die Ausbildung und Beurteilung der Referendare
- Abschaffung der singulären Hospitationen, Einführung einer Langzeitbeobachtung und -beurteilung
- Ehrliche, leistungsgerechte Noten beim Zweiten Staatsexamen

4. Forderungen an die Schulen

- Stellenbesetzung des Schulleiters nach Kriterien seiner Managementfähigkeiten
- Deregulierung der Gesetze, Erlasse und Verfügungen
- Stärkung des Schulleiters
- Etatautonomie der Schule
- Ehrliche, leistungsgerechte Noten im Zeugnis

5. Forderungen an die Lehrpläne

- Statt Schlüsselqualifikationen: Grundwissen und Grundfähigkeiten
- Statt Lernziele: Inhalte
- Statt Ausdifferenzierung der Fächer: Reduzierung und Konsolidierung
- Verbindlicher Fächerkanon
- Statt gesellschaftlicher Utopien kulturelle Bildung
- Einschulungsalter senken, Schulzeit verkürzen
- Universalismus statt Multikulturalität

6. Forderungen an die Schulbehörden und Bildungspolitiker

- Besetzungen von Dezernentenstellen unabhängig vom Einfluss von Parteien und Verbänden, von Proporz und Quoten.
- Abschaffung des Einflusses von Parteien, Verbänden auf Stellenbesetzungen
- Statt Reform der Schule, Reform der Lehrerausbildung
- Weniger, aber besser ausgebildete Akademiker (und somit benötigt man weniger Hochschulen und Gymnasien)
- Aufwertung der Berufsschule
- Ausbau der Fort- und Weiterbildung
- Einführung eines halben Jahres Berufspraxis als Eingangsbedingung für jeden Lehrer
- Abschaffung von Kursen, die für einige Schüler schriftlich und die anderen nur mündlich sind

7. Forderung an alle

Ersetzt endlich die Fragen nach der Organisation von Schule und den Methoden des Unterrichts durch die Frage nach den Inhalten, die gelernt werden sollen. Denn es geht nicht um die Akzidentien, sondern um die Substanz des Bildungswesens!

Wulff D. Rehfus, Dr. phil., bildete über 15 Jahre Studienreferendare aus, leitet ein Gymnasium, bekleidet einen Lehrauftrag am Philosophischen Institut der Universität Düsseldorf, wirkte mit am Lehrplan Philosophie in NRW und ist tätig in der Fort- und Weiterbildung von Lehrern und Fachleitern. Zahlreiche Publikationen und Vorträge zu den Themen Bildung, Ästhetik und Kulturphilosophie. Seine jüngste Veröffentlichung ist gerade in zweiter Auflage erschienen: Wulff D. Rehfus: Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt? Die Fehler von gestern und die Aufgaben von morgen. Klett-Cotta: Zweite Auflage Stuttgart 1997

Abdruck erfolgt mit der freundlichen Erlaubnis des Verfassers.