

Bildung von heute — Luxus von morgen?

Friedrich Schweitzer

Sind wir für die Zukunft gerüstet?

Ich möchte mit zwei Vorüberlegungen beginnen: „Bildung von heute — Luxus von morgen?“ — dieses Thema ist suggestiv und zwar in doppelter Hinsicht. Es ist zum einen getrieben von der Sorge um eine Zukunft, für die wir — wie es im Untertitel heißt — „gerüstet“ sein sollten, es aber — nach Meinung des Themenstellers* — offenbar nicht sind. Zum anderen unterstellt unser Thema, daß es eine Bildung — und das heißt vor allem: eine Schulbildung — geben könnte, die

* Der vorliegende Beitrag geht auf einen Vortrag bei der Evangelischen Akademie Mülheim zurück. Auch für den Abdruck wurde die Vortragsform beibehalten.

die Zukunft des einzelnen und der Gesellschaft zu sichern vermag. Diese *Hoffnung auf Bildung als Instrument der Zukunftssicherung* ist aber *nur bedingt berechtigt*. Das Recht dieser Hoffnung wird begrenzt durch das immer nur beschränkte Maß an Einfluß und Wirksamkeit, das der schulischen Bildung angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen zukommt: Bildung kann Politik nicht ersetzen, sondern höchstens vorbereiten, unterstützen oder ergänzen.

Eine weitere, nicht weniger bedeutsame Begrenzung der Hoffnung auf eine Sicherung der Zukunft durch Bildung liegt sodann im *Recht der Kinder und Jugendlichen auf ihre Gegenwart*. Es verstieße gegen alle pädagogische Einsicht, wollte man das Lernen von Kindern und Jugendlichen nur von der Zukunft her bestimmen. Was und wie Kinder lernen können, hängt immer auch von ihren Interessen und Entwicklungsbedürfnissen ab. Und nur wenn die Schule diesen Interessen und Bedürfnissen gerecht wird, können sich die Schüler zu mündigen und verantwortungsfähigen Menschen und Bürgern der Zukunft entwickeln.

Meine zweite Vorbemerkung betrifft die *gegensätzlichen Perspektiven*, aus denen heraus Bildung als nutzlos oder als ein bloßer Luxus erscheinen kann. Am weitesten verbreitet ist heute wohl die bereits angesprochene Sorge um die Zukunft, die sich als die Sorge um das Überleben der Menschheit bestimmen läßt. Im Sinne dieser Sorge ist Bildung dann Luxus, wenn sie nicht zum Überleben beiträgt.

Bildung kann aber auch unter ganz anderen Aspekten als Luxus erscheinen — etwa dann, wenn man sie ökonomisch betrachtet und von einem nachlassenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften ausgeht. Bildung wird dann zu einem Luxus im Sinne der Überproduktion von Qualifikationen, für die angesichts neuer technischer Entwicklungen kein Bedarf mehr besteht.

Hier wird schon deutlich, daß wir uns mit unserem Thema im Spannungsfeld *politischer Gegensätze* bewegen. Bildung als Luxus — so kann sowohl von einer eher *gesellschaftskritischen* wie von einer eher *konservativen* Position aus gefragt werden. Eine nur pädagogische Erörterung unseres Themas würde deshalb zu kurz greifen. Statt dessen geht es im Kern um das Verhältnis pädagogischer und politischer Optionen.

Nach diesen Vorbemerkungen, die uns an die begrenzten Möglichkeiten der Pädagogik erinnern sollten sowie an das erforderliche Gleichgewicht von Gegenwart und Zukunft und schließlich an den politischen Rahmen unseres Themas, möchte ich mich nun den unterschiedlichen Erwartungen und Forderungen für eine zukunftsgerichtete Bildung zuwenden. Dabei geht es nicht nur um *Bildung* als solche, sondern stets auch um die *Schule*, die diese Bildung ermöglichen soll.

Besonders drei Stellungnahmen verdienen heute Beachtung: der Lernbericht des Club of Rome von 1980, die Beschreibung einer „neuen Bildungskrise“ von Klaus Haefner von 1982 sowie das Gutachten „Bildung für das Jahr 2000“, das Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann 1985 vorgelegt haben. In einem weiteren Schritt werde ich dann versuchen, meine eigene Position zu skizzieren und Konsequenzen für die Schule aufzuzeigen.

1. Bildung als Sicherung von Zukunft — Der Lernbericht des Club of Rome

Die Stoßrichtung des Lernberichts des Club of Rome gibt der deutsche Titel dieses kleinen Buches treffend wieder: „*Zukunftschance Lernen*“. Lernen wird hier als die große, noch zu wenig genutzte Ressource für die Sicherung der Zukunft verstanden. Im Lernen liege die Chance, die bedrohlich gewordene Zukunft zu bewältigen.

Das „*menschliche Dilemma*“, von dem die Autoren des Lernberichts ausgehen und das

nach ihrem Urteil die Zukunft bedroht, dieses Dilemma liege in der Kluft zwischen dem technischen Fortschritt einerseits und der Unfähigkeit der Menschen, „die Bedeutung und die Konsequenzen ihres Handelns voll zu erfassen“, andererseits (S. 11).

Genau diese Kluft zwischen den technischen Möglichkeiten und der menschlichen Fähigkeit zur Verantwortung soll das *innovative Lernen* schließen. Dieses Lernen soll sich die — im Urteil der Autoren — unbegrenzte Lernfähigkeit des Menschen zunutze machen und den Menschen auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereiten (S. 29).

Worin sehen die Autoren diese Herausforderungen? — Genannt werden die „Überbevölkerung der Welt“, die „Spaltung zwischen Norden und Süden“, die Sicherung des Friedens und die Erhaltung der Umwelt (S. 19ff.). In allen diesen Problemen liege eine „tödliche“ Gefahr für die Menschheit. Wenn wir deshalb auf das akute Eintreten dieser Gefahr und auf den dadurch ausgelösten „Schock“ als Anlaß des Lernens warten wollten, bliebe uns keine Zeit mehr, um zu lernen. Das Warten auf einen solchen Schock als Anlaß des Lernens und der Neuorientierung sei aber genau das Kennzeichen des *traditionellen Lernens*, auf das wir uns heute verlassen und gegen das die Autoren des Lernberichts ankämpfen.

Was bedeutet das innovative Lernen inhaltlich? — Der Lernbericht kennzeichnet dieses Lernen mit zwei Begriffen: Antizipation und Partizipation.

Antizipation steht für eine Verantwortung, die auf das mögliche Eintreffen von Ereignissen vorbereitet und langfristig Alternativen für die Zukunft in Betracht zieht (S. 35). Gemeint ist also eine Ausrichtung des Lernens nicht an den Traditionen der Vergangenheit, sondern an der Zukunft als Aufgabe aktiver Gestaltung — eine Erweiterung des *zeitlichen Horizonts* des Lernens, wenn man so will.

Das zweite Merkmal innovativen Lernens — *Partizipation* — steht für die Teilhabe und Verantwortung aller Menschen an den Problemen, die uns heute aufgegeben sind. Im Lernbericht heißt es dazu: „Da globale Probleme Ursachen haben, trägt die ganze Menschheit zu ihrer Entstehung bei und muß somit auch an der Lösung teilnehmen“ (S. 61). Man könnte dies als Erweiterung des *sozialen Horizonts* des Lernens bezeichnen.

Innovatives Lernen, das sich von einem zeitlich und sozial erweiterten Sinnbezug her versteht — das ist der Grundgedanke des Lernberichts des Club of Rome. Von den weiteren Ausführungen und Beispielen, die der Bericht enthält, kann ich hier nur auf einige wenige hinweisen. Wichtig scheint mir vor allem die Forderung nach einer stärkeren Beachtung der *Werte* oder, wie ich lieber sagen würde, der *ethischen Horizonte* des Lernens. Lernen soll nicht nur die Aufnahme von Information bedeuten. Vielmehr soll die ethische Bedeutung von Informationen stets mitreflektiert werden, d. h. Informationen sollen auf ihre Bedeutung für das Überleben der Menschheit und für die Würde des Menschen hin befragt werden (S. 37f.).

Das Gewicht dieser Forderung wird deutlicher, wenn man die weiteren Forderungen des Club of Rome mit dazunimmt: Das Lernen soll sich nicht auf Sprache beschränken, sondern soll vermehrt technische Fragen und zwischenmenschliche Beziehungen einschließen. Ethisch zu reflektieren sind demnach nicht nur moralphilosophische Fragen, sondern technische Zusammenhänge und soziale Probleme.

Mit diesen Forderungen und seinem Verständnis innovativen Lernens hat der Lernbericht des Club of Rome zweifellos wichtige Anstöße zur Frage nach einer zukunftsgerichten Bildung gegeben. Von Pädagogen ist er dennoch mehr kritisiert als zustimmend aufgenommen worden. Das liegt an drei Schwächen, die die Argumentation des

Lernberichts insgesamt belasten (vgl. u. a. Kern/Wittig 1981, Trembl 1981):

Erstens setzt der Lernbericht auf eine Veränderung der *Gesellschaft* durch *Bildung und Schule*. Historisch war es aber immer wieder die Gesellschaft, der die Schule gefolgt ist und an die sie sich angepaßt hat. Die Hoffnung auf die zukunftssichernde Kraft innovativen Lernens scheint von daher wenig begründet.

Zweitens fordert der Lernbericht im wesentlichen eine Anpassung des Lernens an die Probleme, die von der Gesellschaft und insbesondere von der technischen Entwicklung hervorgebracht werden. Dabei verläßt sich der Lernbericht darauf, daß es — so wörtlich — „für fast jedes Ziel keine Grenzen des Lernens“ gebe (S. 29). Aber „keine Grenzen des Lernens“ — hieße das nicht, daß sich die Menschen ändern sollen und können, um dem technischen Wandel gerecht zu werden? Hieße das nicht, daß die Menschen als beliebig anpaßbare, weil grenzenlos lernfähige Objekte angesehen werden? Müßte man — mit einem anderen Bericht des Club of Rome formuliert — nicht vielmehr nach den „Grenzen des Wachstums“ und so auch nach den *Grenzen des Lernens* fragen, anstatt auch Lernen und Bildung nun auf unbegrenztes Wachstum umzustellen?

Die *dritte* Schwäche des Lernberichts liegt in seiner *einseitigen Orientierung an der Zukunft*. Die Kinder und Jugendlichen, um deren Bildung es geht, kommen nicht in den Blick. Gefragt wird nur nach den künftigen Zielen und nach dem Bedarf an Problemlösungsfähigkeit. Was Kinder und Jugendliche heute brauchen, scheint demgegenüber bedeutungslos. Die Argumentation wird damit jedoch paradox: Wenn die gegenwärtigen Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nicht wahrgenommen und anerkannt werden, können sie sich auch nicht zu den verantwortlichen Bürgern der Zukunft entwickeln, die sich der Lernbericht des Club of Rome verspricht.

2. Bildung als Luxus — Die Krise der Bildung angesichts neuer Medien und Technologien (Klaus Haefner)

Auch Haefners Überlegungen und Forderungen sind von der Sorge um die Zukunft oder, wie er sagt, das „*unbekannte Morgen*“ getragen. Seine Thesen aber unterscheiden sich grundsätzlich von denen des Club of Rome. Den Ausgangspunkt bildet für Haefner die Vorstellung, daß Maschinen, d. h. vor allem Computer, einen immer größeren Teil der kognitiven Aufgaben übernehmen, die bisher der Mensch zu erfüllen hatte. Angesichts der rapide zunehmenden Verarbeitungskapazität von Computern gerate der Mensch in ein *hoffnungsloses Hintertreffen*: Auch wenn der Mensch noch so lange zur Schule gehe, könne er seine kognitiven Leistungen nicht in einem Maße steigern, das ihn für den Computer konkurrenzfähig mache. Die „Bildungsfähigkeit“ des Menschen sei begrenzt und heute schon „*gesättigt*“ (S. 16f.).

Angesichts dieser *Grenzen der Bildungsfähigkeit* und angesichts der Konkurrenz, die dem Menschen aus dem Computer erwachse, stelle sich grundsätzlich die Frage nach dem Sinn von Lernen und Bildung. Klaus Haefner schreibt: „Was soll gelernt werden, wenn die Informationstechnik wichtige Teile des menschlichen Handelns und Denkens übernimmt und wenn jeder einzelne in den Industrienationen einen leichten und billigen Zugriff zu technisch verfügbarer Information und Informationsverarbeitungsleistung hat?“ (S. 15, im Original gesp.).

Haefners Antwort ist eindeutig: Bildung wird zu einem Luxus, den sich die Gesellschaft auf Dauer, jedenfalls in der heutigen Form, nicht mehr leisten wird. Statt sich auf die hoffnungslose Konkurrenz mit den neuen Technologien einzulassen, soll sich das Bildungswesen deshalb stärker auf die „*Verwirklichung eines seelisch stabilen Menschen*“ konzentrieren (S. 25): Das Bildungswesen soll einen Menschen hervorbringen,

der in einer von neuen Technologien und Medien bestimmten Gesellschaft leben kann.

Für eine genauere Beurteilung der Haefnerschen Vision ist dann vor allem die *Dreiteilung der Berufe* und dann auch *der Schüler* wichtig, die Haefner vornimmt. Hinter dieser Dreiteilung steht natürlich das dreigliedrige Schulwesen.

Haefner fragt nach dem Sinn beruflicher Qualifikation im Blick auf die Informationstechnik. Seiner Einschätzung nach gilt es dabei drei Gruppen zu unterscheiden:

1. diejenigen, deren Arbeit ohne Informationstechnik auszuführen ist, wie etwa Landwirte oder Speisezubereiter. Haefner nennt sie die *Autonomen*, weil sie nicht von der Informationstechnik abhängig sind;
2. diejenigen, deren berufliche Tätigkeit durch die neuen Technologien überflüssig werde. Für Haefner sind dies beispielsweise Bankkaufleute oder Bürokräfte, die sich durch neue Technologien ersetzen lassen. Haefner nennt sie deshalb die *Substituierbaren*, d. h. die von Maschinen Ersetzbaren;
3. schließlich die *Unberechenbaren*, deren Tätigkeiten zu komplex sind für eine Übertragung auf technische Systeme — beispielsweise Unternehmer und Ingenieure, aber auch Erzieher oder Lehrer (S. 172).

Entscheidend ist nun, daß Haefners Urteil zufolge, einzig und allein die „*Unberechenbaren*“ von höherer Bildung profitieren. Denn die Autonomen brauchen für ihre Arbeit kaum Bildung und die Substituierbaren könnten durch mehr Bildung höchstens zu Unberechenbaren werden. Aber Unberechenbare brauche die Gesellschaft nur in begrenzter Zahl (S. 174f.).

In dieser Situation liegt für Haefner die historische Chance unserer Situation: Bildung könne nun von ihrer einseitig rationalen

Ausrichtung befreit werden. Seine Devise lautet gleichsam: *Das Mechanisch-Rationale der Maschine, das Irrational-Kreativ-Sinnliche dem Menschen* (S. 202).

Dies jedenfalls soll für die Mehrheit der Schüler gelten. Für die Unberechenbaren dagegen sei eine *Elite-Ausbildung* (S. 219) erforderlich, wie sie das heutige Schulwesen nicht zulasse.

Haefners Argumentation ist im einzelnen differenzierter und anspruchsvoller, als ich es hier darstellen kann. Der Kern jedoch läßt sich so zusammenfassen: Neue Technologien machen einen Großteil der traditionellen kognitiven Bildung überflüssig. Für die Mehrheit der Bevölkerung ist eine solche Bildung insbesondere ökonomisch nicht mehr zu rechtfertigen. Was wir brauchen ist eine Elitebildung für *wenige* und eine musisch-kreative Bildung für die Mehrheit der Bevölkerung, mit dem Ziel einer seelischen Stabilisierung.

Haefners Thesen sind provokativ und in vielem zu kritisieren. Man wird jedoch anerkennen müssen, daß Haefner — im Gegensatz zu vielen Bildungspolitikern und Vertretern der Industrie — zu Recht darauf hinweist, daß die neuen Technologien nicht eine breite Ausbildung von Fachleuten verlangen. Der Bedarf etwa an Programmierern wird auch in Zukunft sehr begrenzt sein. Eine Ausbildung von Computerspezialisten durch die Schule ist deshalb nicht angezeigt — und, wie ich hinzufügen möchte, auch gar nicht möglich.

Fragwürdig ist bei Haefner dagegen vor allem die *Ausblendung von Politik und Ethik*: Die Entwicklung der neuen Technologien kommt bei ihm als ein politisch und ethisch zu verantwortendes Problem gar nicht in den Blick. Haefner fragt nur nach Qualifikationen und nach wirtschaftlichem Bedarf. Dagegen zielt Bildung, wie ich sie verstehe, stets auf *Mündigkeit*, auch und gerade in der Mitentscheidung über gesellschaftliche und

technische Entwicklungen. Eine Beschränkung der Mehrzahl der Schüler auf eine musisch-kreative Spielweise — denn darum handelt es sich — würde bedeuten, diesen Anspruch auf demokratische Mitbestimmung aufzugeben zugunsten einer Bildungselite, die dann alle Entscheidungen allein zu treffen hätte, weil nur sie noch die Zusammenhänge kennt.

Trotz dieses grundlegenden Einwands sind einige der von Haefner formulierten *Anfragen* ernst zu nehmen. Welchen Sinn hat es zum Beispiel, das Rechnen zu lernen, wenn der Taschenrechner schneller und verlässlicher zu Ergebnissen kommt? Und welchen Sinn hat Rechtschreibung für die Schüler dann, wenn neue Schreibmaschinen über automatische Korrektursysteme verfügen — und das in mehreren Sprachen? — Damit will ich nicht sagen, daß Fähigkeiten wie Schreiben und Rechnen heute überflüssig wären. Aber wir müssen über ihre Begründung neu nachdenken und müssen vor allem Antworten finden für die Schüler, die den Sinn des Lernens nicht mehr einsehen.

Eine zweite Veränderung, auf die Haefner zu Recht aufmerksam macht, ist der *Verlust der Informationsfunktion*, die der Schule lange Zeit zu eigen war. Heute wissen und kennen die Schüler vieles schon längst aus den Medien, wenn die Schule darauf zu sprechen kommt. Geographie zum Beispiel bedeutet nicht mehr die erste Begegnung mit fremden Ländern, Physik und Chemie nicht mehr das Entdecken von Atommodellen, selbst andere Sprachen sind heute Teil der Alltagswelt. — Was aber bedeuten diese Fächer dann? Und wie ist die Aufgabe der Schule angesichts der allgemein verfügbaren Information zu bestimmen?

3. Bildung für alle — das Gutachten Bildung 2000

Wenn wir bei Haefner eine Verabschiedung der traditionell-demokratischen Bildungs-

ziele von Gleichheit und Freiheit finden, so stoßen wir bei dem Gutachten Bildung 2000 auf die genau entgegengesetzte Forderung: *Bildung für alle — gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler*, das ist die Grundforderung dieses Gutachtens, das Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung für die GEW erstellt haben. Den Ausgangspunkt dieses Gutachtens bildet eine Analyse und Bilanz der Bildungsreform, die in den 60er Jahren besonders vom Deutschen Bildungsrat geplant und angestoßen wurde. *Vier Ziele und ein Grundprinzip* waren, wenigstens nach Ansicht der Autoren, in den 60er Jahren unstrittig (S. 19f.):

1. der Abbau von Ungleichheit,
2. die Demokratisierung und verstärkte Mitwirkung aller am Bildungswesen Beteiligten,
3. die Wissenschaftsorientierung des Lernens (Curriculumentwicklung),
4. die Humanisierung des pädagogischen Umgangs (soziales Lernen).

Als Grundprinzip galt die Annahme, daß diese Ziele nur auf dem Weg einer „*Reform der Schulstrukturen*“ zu erreichen wären.

Die Autoren fragen nun, wie weit diese Ziele seither erreicht wurden. Sie kommen zu einem ernüchternden Ergebnis: „Es ist unverkennbar, daß der Abstand zwischen den Zielvorstellungen der späten 60er Jahre und der gegenwärtigen Realität nach wie vor groß ist. Die inhaltlichen und organisatorischen Vorstellungen des Deutschen Bildungsrats von 1970 sind in vielen Bereichen uneingelöst. Es gibt kein einheitliches Sekundarschulsystem, keine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, keine höhere Selbständigkeit der Einzelschulen, keinen Bedeutungsverlust von Leistungsbewertung und Auslese, keine curriculare Auflösung der Fächergrenzen, selbst das ‚Sitzenbleiben‘ und die Hierarchie der Lehrämter existieren immer noch“ (S. 73).

Dennoch habe sich die Schule gewandelt und sei wenigstens ein Teil der Ziele erreicht worden. Als Beispiele werden u. a. genannt:

- „didaktische Änderung in der Grundschule bis hin zur Abschaffung der Noten in den ersten Schuljahren,
- (begrenzte) soziale Öffnung der weiterführenden Bildung in der Sekundarschule,
- Modernisierung der Curricula in allen Fächern,
- Abbau der traditionell-autoritären Lehrerrolle,
- Ausbau des ‚Zweiten‘ Bildungswegs im Rahmen der beruflichen Vollzeitschulen,
- Einführung von Orientierungsstufen und Gesamtschulen als Alternativen zum gegliederten System,
- Abbau der geschlechtsspezifischen Benachteiligung im allgemeinbildenden Schulsystem,
- Aufgabe des „Bildungskanons“ zugunsten einer Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe,
- wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrer,
- Überwindung der ‚volkstümlichen Bildung‘ zugunsten eines wissenschaftsorientierten Lernens für alle Schüler,
- erhebliche Steigerung des Anteils von Schülern, die länger zur Schule gehen und einen qualifizierten Abschluß erwerben“ (S. 74f.).

Die Bilanz von Klemm/Rolff/Tillmann verweist also einerseits auf die nicht eingelösten Ziele der Bildungsreform, läßt andererseits aber doch auch einen Fortschritt erkennen. Damit begründen die Autoren ihre Sicht, daß die Bildungsreform der 60er Jahre nicht, wie vielfach behauptet, *gescheitert*, sondern nur „*steckengeblieben*“ sei. Deshalb — und dies ist entscheidend für ihre Forderungen

für die Zukunft — müsse die steckengebliebene Reform weitergehen und zwar mit genau den Zielen, die damals leitend waren: Gleichheit, Demokratie, Wissenschaftsorientierung und soziales Lernen.

Die Geltung dieser Ziele auch für die Zukunft diskutieren die Autoren im Zusammenhang der Veränderungen, die sie für die nächsten Jahre erwarten: Rückgang der Schülerzahlen, Einsatz neuer Technologien und neuer Medien, schließlich der Frage nach dem Fortschritt angesichts der Möglichkeit einer globalen Selbstvernichtung der Menschheit.

Um das Ergebnis dieser Diskussion vorwegzunehmen — die genannten Ziele sollen auch angesichts dieser Veränderungen weiter gelten. Gegen Haefners Argumente, wie ich sie hier berichtet habe, halten die Autoren an der Forderung nach Gleichheit fest. Und wegen die Wissenschaftskritik, wie sie etwa von der Alternativbewegung oder von der politischen Partei der Grünen ausgeht, verweisen sie auf die Notwendigkeit einer *wissenschaftlichen* Kritik der Wissenschaft (S. 142 ff.).

Neue Akzente zeichnen sich für Klemm/Rolff/Tillmann lediglich in der Diskussion über die Auswirkung der neuen Medien ab: Auch hier bestätigt sich für die Autoren zwar vor allem die Notwendigkeit des sozialen Lernens (S. 129), aber daneben sprechen sie auch davon, daß nun „mehr konkretes, anschauliches und wirkliches Leben“ statt Informationsvermittlung von der Schule gefordert sei (S. 135).

Das eigentliche Zentrum der Argumentation liegt dabei stets auf der Forderung nach einer Reform der *Schulstrukturen*. Denn bei weitem am besten könnten die genannten Ziele von der *Gesamtschule* erreicht werden. Die *allgemeine Durchsetzung* der Gesamtschule, nicht als vierte Schulart, sondern als Schule für alle, das ist dann auch die Grundforderung, die die Autoren für die Bildung der Zukunft stellen.

Man wird den Autoren des Gutachtens darin Recht geben müssen, daß die Gesamtschule tatsächlich die Schule bleibt, die dem Problem gesellschaftlicher Ungleichheit am besten entgegenwirken kann. Die Aufhebung des fatalen Zwangs zur Wahl eines lebensbestimmenden Bildungsganges im Alter von 10 oder 12 Jahren wäre dafür allein schon ein hinreichendes Argument. Dennoch muß man sich vor falschen Erwartungen hüten: Auch die Gesamtschule kann das gesellschaftliche Problem der Ungleichheit nicht lösen — das zeigen die Gesamtschulen anderer Länder, beispielsweise der USA.

Auch bedeutet die Gesamtschule nicht schon die Lösung *aller* Probleme. Wohl vor allem aus politischen Erwägungen heraus verzichten die Autoren darauf, nach negativen Erfahrungen auch mit der Gesamtschule zu fragen — also etwa nach dem Problem übergroßer Schulen, die für die Schüler anonym bleiben, oder nach der Schwierigkeit, ein für die Schüler als sinnvoll erfahrbares Lernangebot zu machen. *Auch die Gesamtschulen leiden an den Problemen, die allen Schulen heute die Arbeit erschweren.*

Diese Schwierigkeiten hängen vor allem mit einem Wandel der Kindheit und des Jugendalters zusammen, d. h. mit Veränderungen, auf die unsere Schulen insgesamt noch nicht eingestellt und die den Schulen erst zum Teil zu Bewußtsein gekommen sind. Auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft werde ich noch genauer eingehen. Hier geht es mir nur darum, daß das Gutachten von Klemm/Rolff/Tillmann solchen Veränderungen nicht genügend Aufmerksamkeit schenkt und daß die vorgeschlagene Lösung Gesamtschule deshalb allein nicht zu überzeugen vermag.

Ein letzter Einwand gegen das Gutachten Bildung 2000 bezieht sich auf den Katalog von Veränderungen, die die Autoren für die Zukunft erwarten. Nun bin auch ich kein besserer Prophet als Klemm, Rolff und Till-

mann, aber daß die Frage nach dem *Frieden* ebenso eine Rolle spielen wird wie die globalen Probleme des *Nord-Süd-Konflikts* steht für mich außer Zweifel. Oder, um mehr die deutsche Situation ins Auge zu fassen, die *Rechte der sog. Ausländer* und mehr noch die *Frage nach der Demokratie* angesichts technischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen, die den Bürger immer mehr zu entmündigen drohen — all das sind Fragen, die sich für unsere Zukunft stellen.

Diese Fragen sucht man im Gutachten Bildung 2000 jedoch vergeblich. Die traditionellen Ziele scheinen hier den Blick auf die neuen Probleme zu versperren.

*

Wie lassen sich die drei vorgestellten Gutachten und Stellungnahmen *zusammenfassen*? — Auf einen sehr einfachen Nenner gebracht ergibt sich für mich folgendes Bild: Wir haben die einseitige, zum Teil technologische Fixierung auf die Zukunft beim Club of Rome. Wir haben die nur technisch und ökonomisch begründete Vision einer entpolitisierten Mehrheit bei Klaus Haefner. Und schließlich haben wir die Fortschreibung sozialpolitischer Probleme auf Kosten zukünftiger Herausforderungen bei Klemm/Rolff/Tillmann. Alle drei Stellungnahmen enthalten aber wichtige Argumente und Anstöße für eine Bildung der Zukunft. Wie eine solche Bildung auszusehen hätte, ist heute erst in Umrissen zu erkennen. Auf diese Umrisse möchte ich jetzt eingehen.

4. Bildung im Horizont des Wandels von Kindheit und Gesellschaft

Wenn ich hier vom Wandel von Kindheit und Gesellschaft spreche, so geht es mir darum, daß Bildung sich an *zwei Punkten* orientieren muß: Zum einen an der *heutigen Situation* der Kinder und Jugendlichen, zum anderen an den Herausforderungen der *Zukunft*.

Bildung muß Bildung des Menschen sein, sonst kann sie nicht dazu beitragen, daß sich die Kinder und Jugendlichen zu mündigen und verantwortungsfähigen Bürgern der Zukunft entwickeln. Das zwingt zu einer sorgfältigen Beachtung der *Gegenwart* — auch und gerade angesichts einer noch so bedrohlichen Zukunft. Die Schule darf sich aber deshalb nicht einfach auf ihre herkömmlichen Aufgaben der Tradition von Kultur beschränken. Sie muß die Herausforderungen der Zukunft ernstnehmen und muß den ihr möglichen, beschränkten Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderungen leisten.

Zunächst zum *Wandel von Kindheit und Jugend*, den ich sowohl von der Schule wie von der außerschulischen Lebenswelt her betrachten möchte.

Für die heutige Gestalt von Kindheit und Jugend ist zunächst kennzeichnend, daß sie in einem Maße von der Schule bestimmt wird, das historisch ohne Beispiel ist. Immer mehr Kinder und Jugendliche gehen für immer längere Zeit zur Schule. Die Schule ist allein schon durch ihre zeitliche Ausdehnung zu einem der wichtigsten Lebensräume der Kinder und Jugendlichen geworden. Ein Vergleich zwischen den Jugendlichen von heute und der Generation ihrer Eltern kann das verdeutlichen. Hatte von der älteren Generation im Alter von 15 Jahren schon fast die Hälfte die Schule hinter sich gelassen, so sind es heute in diesem Alter noch knapp 5 Prozent. Erst mit dem 18. Lebensjahr ist heute für etwas mehr als die Hälfte eines Jahrgangs die Schule beendet; bei ihren Eltern waren es dann schon fast 90 Prozent (Fuchs 1985). 15- bis 20000 Stunden hat ein Abiturient heute hinter sich gebracht, wenn er die Schule verläßt, und dabei sind Schulwege oder Hausaufgaben noch nicht einmal berücksichtigt. *Jugendzeit ist weithin zur Schulzeit geworden.*

Das ungelöste Problem, das dieser Wandel von Kindheit und Jugend mit sich bringt, liegt nun darin, daß sich die Schule nicht im

selben Maße verändert hat. Schule bedeutet noch immer vor allem Unterricht. Sie bedeutet den zeitlich und sozial regulierten Umgang mit Büchern und Medien, nicht aber ein Angebot an Erfahrungen, wie sie Kinder und Jugendliche für ihre Entwicklung brauchen. Die Schule belegt zwar einen immer größeren Teil der Zeit von Kindern und Jugendlichen mit ihrem Anspruch — sie wird aber ihrer tatsächlichen Bedeutung als *Lebensraum* der Kinder und Jugendlichen nicht gerecht.

Die weitreichende Bedeutung dieser Entwicklung der Schule wird noch deutlicher, wenn man die *außerschulische Lebenswelt* der Kinder und Jugendlichen mitdenkt. Es kann nämlich weniger denn je davon ausgegangen werden, daß das Leben außerhalb der Schule noch die Erfahrungen bereithält, die Kinder und Jugendliche brauchen. Ich möchte an dieser Stelle nur auf drei Aspekte verweisen, die dies verdeutlichen:

Erstens besteht heute ein allgemeiner Mangel an sinnlicher Erfahrung im eigenen Umgang mit Wirklichkeit.

Wenn ich vom „eigenen Umgang mit Wirklichkeit“ spreche, so ist damit nicht gemeint, daß Wirklichkeit von uns noch einfach als Natur erfahren werden könnte. Es gibt aber unterschiedliche Grade der Vermittlung und Präparation von Wirklichkeit, und gerade das für Kinder produzierte Spielzeug und die für sie angebotenen Unterhaltungsformen zeichnen sich häufig durch ein sehr hohes Maß bereits vorgefertigter und vorgegebener Erfahrungsmöglichkeiten aus. Der Körper ist weithin stillgelegt. Eigenes Sehen, Spüren und Riechen, eigenes Ausdenken und Herstellen, eigenes Finden und Erfinden ist mit der Kommerzialisierung auch der Kinderwelt immer mehr in den Hintergrund getreten. Zwar bieten auch die Medien Möglichkeiten des Sehens und Hörens, aber dieses Sehen und dieses Hören sind immer schon gelenkt durch Kamera und Mikrophon. Sie können den eigenen Umgang mit Wirklich-

keit bestenfalls ergänzen, keinesfalls aber ersetzen.

Zweitens herrscht für Kinder und Jugendliche heute weithin ein Mangel an sozialen und besonders an generationsübergreifenden Erfahrungen.

Von einem Mangel an sozialen Erfahrungen ist insofern zu sprechen, als sich der Kontakt mit anderen Menschen für Kinder und Jugendliche weithin reduziert auf dem Umgang mit Gleichaltrigen und mit wenigen, professionell dafür ausgebildeten und bezahlten Erwachsenen in institutionell vorgegebenen und begrenzten Rollensystemen. Soziale Erfahrungen, wie sie aus gegenseitiger Hilfe oder aus dem Aufeinanderangewiesensein erwachsen, sind in solchen Systemen kaum möglich. Die Kleinfamilie kann dieses Defizit nicht ausgleichen. Die Einrichtungen, in denen sich Kinder und Jugendliche außerhalb der Familie bewegen, also vor allem Kindergarten, Schule und Jugendhaus, stehen nur Kindern und Jugendlichen offen und ermöglichen keinen Kontakt mit Älteren, außer den professionell auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen spezialisierten Erwachsenen.

Drittens gibt es kaum Möglichkeiten für eine praktische Begegnung mit den gesellschaftlichen Tätigkeiten der Erwachsenen.

Urbanisierung und Industrialisierung haben dazu geführt, daß ein immer größerer Teil der produktiven Tätigkeiten einer Gesellschaft aus der Familie und so auch aus der Lebenswelt von immer mehr Kindern und Jugendlichen ausgezogen sind. Damit ist einerseits für viele eine Kindheit und Jugendzeit im Sinne der Ausbildung und Vorbereitung erst möglich geworden. Andererseits sind für Kinder und Jugendliche auch die Möglichkeiten entfallen, praktische Erfahrungen mit solchen Tätigkeiten zu machen oder selbst Verantwortung zu übernehmen. In der Familie sind solche Tätigkeiten nicht

mehr vorhanden; in den auf Produktion spezialisierten Institutionen ist für Kinder weder Raum noch Zeit.

Zusammengenommen bedeuten diese drei Formen des Mangels an Erfahrungsmöglichkeiten, daß die Schule sich heute mit einer neuartigen Situation konfrontiert sieht. Sie kann mit ihrem Lernangebot nicht mehr auf bereits vorhandene Erfahrungen aufbauen und kann sich auch nicht mehr darauf verlassen, daß bestimmte Erfahrungen auch ohne das Zutun der Schule gemacht werden.

In dieser Situation, in der also Jugendzeit und Schulzeit weitgehend in eins fallen und in der es außerhalb der Schule an Erfahrungsmöglichkeiten fehlt, kann die Schule ihrem pädagogischen Auftrag nur gerecht werden, wenn sie sich selbst als *Erfahrungsraum* versteht und wenn sie so dem Mangel an Erfahrungsmöglichkeiten entgegenwirkt. Die einzige Alternative bestünde in einer bewußten *Beschränkung der Schule* — in der Hoffnung, daß Kinder und Jugendliche dadurch mehr Zeit für andere Lebensbereiche erhalten. Aber diese Alternative erweist sich rasch als illusionär, da ja die außerschulische Lebenswelt gerade die Erfahrungen nicht mehr bietet, die Kinder und Jugendliche brauchen.

Damit komme ich zum *zweiten Punkt*, an dem sich Bildung und Schule zu orientieren haben: die Frage nach der *Zukunft*. Die Herausforderungen der Zukunft, die sich heute schon abzeichnen, möchte ich in *vier Sinnhorizonten* zusammenfassen, in denen sich die Aufgaben von Bildung bestimmen lassen:

- Demokratie,
- das Leben in der einen Welt,
- Frieden,
- Wertwandel.

Diese vier Sinnhorizonte stammen aus einem Projekt des Comenius-Instituts, in dem sich

die gemeinsame Arbeit von Lehrern und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen niedergeschlagen hat. Die vier Sinnhorizonte haben sich dort als weithin konsensfähig erwiesen. Dennoch sind sie wohl nicht für jeden und auch nicht in jeder Hinsicht überzeugend. Sie stellen aber die beste mir bekannte Zusammenfassung dar.

Wichtiger als die vielleicht doch nicht zu erzielende Einigkeit darüber, ob diese Horizonte vollständig sind oder ob sie noch der Erweiterung bedürfen, scheint mir nun die Frage, was solche Sinnhorizonte für das Bildungsverständnis konkret bedeuten. Entscheidend ist dabei der *Horizontbegriff*: Es handelt sich nämlich nicht einfach um Gegenstände, die im Unterricht behandelt werden sollen, d. h. *neben* allen anderen Gegenständen oder gar in einem eigenen Fach, das dann vielleicht „Zukunftskunde“ heißen könnte. Gemeint ist mit diesen Horizonten vielmehr ein *übergeordneter Sinnbezug* für *alles* Lernen, über die Fächergrenzen hinweg. Es sind gleichsam die Perspektiven, unter denen sich die unterschiedlichen Inhalte des Unterrichts neu und anders erschließen.

Nehmen wir als Beispiel den Sinnhorizont des *Lebens in der einen Welt*. Dieser Horizont schließt sowohl unser Verhältnis zur natürlichen und sozialen Mitwelt ein wie das Verhältnis zwischen Norden und Süden in einer weltweiten Perspektive. Um diesem Problem gerecht zu werden, müssen naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, ökonomische und ethische Erkenntnisse und Normen berücksichtigt werden, und zwar nicht, wie es heute in der Schule häufig geschieht, in der Isolierung der einzelnen Fächer, sondern in ihrem Zusammenhang. Es geht also nicht nur darum, ob ökologische Fragen in den naturwissenschaftlichen Fächern vorkommen oder nicht. Entscheidend ist, ob auch die sozialen und ökonomischen Zusammenhänge mitthematisiert und ob auch die ethischen Folgen mitaufgenommen werden.

Eine *Wissenschaftsorientierung* des Lernens zu fordern, wie Klemm/Rolff/Tillmann es tun, scheint mir dazu noch nicht hinreichend. Vielmehr müssen die einzelnen Disziplinen oder Fächer überschritten werden, so daß die übergreifenden Problemstellungen deutlich werden und der Beitrag, den die einzelnen Disziplinen zu einer Problemlösung zu leisten vermögen, eingeschätzt werden kann.

Welche *Konsequenzen* ergeben sich aus diesen Überlegungen für das *Bildungsverständnis*? Wie hätte eine Bildung im Horizont des Wandels von Kindheit und Gesellschaft genauer auszusehen? — Ich fasse meine Überlegungen in fünf Punkten zusammen:

1. Angesichts des Wandels der schulischen und außerschulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen läßt sich Bildung nicht mehr allein von den *Bildungsinhalten* her bestimmen. Bildung muß *Bildung des Menschen* sein, d. h. sie muß den Entwicklungs- und Lernbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden.

2. Eine Bildung des Menschen ist durch *Unterricht* allein nicht möglich. Sie setzt *soziale und praktische Erfahrungen* voraus, die erst möglich werden, wenn sich die *Schule öffnet* für ihre Umwelt und wenn sie sich selbst als einen sozialen und praktischen *Erfahrungsraum* verstehen lernt.

3. Bildung darf nicht mehr allein als *Überlieferung* oder als Bewahrung eines *Bildungskanons* verstanden werden. Bildung wird nur dann den Herausforderungen der Zukunft gerecht, wenn die kulturelle Überlieferung für die *Bewältigung der Zukunft* fruchtbar gemacht wird.

4. An die Stelle des Bildungskanons treten als Kriterium von Bildung die *Sinnhorizonte*, in denen sich die Herausforderungen der Zukunft konkretisieren. Bildung bedeutet dann eine Auseinandersetzung mit Fragen der De-

mokratie, des Friedens, des Lebens in der einen Welt und des kulturellen Wandels.

5. Eine zukunftsgerichtete Bildung setzt insbesondere eine *Überwindung der Fächergrenzen* voraus. Es kommt nicht auf möglichst viele, aber unverbundene Informationen an, sondern auf Zusammenhänge, die nicht nur naturwissenschaftlich, sondern auch ethisch reflektiert sind.

Die Frage nach den *Konsequenzen*, die sich aus dem umrissenen Bildungsverständnis für die *Schularten* ergeben, kann nur mit einer *Doppelthese* beantwortet werden:

Erstens ist die Gesamtschule die Schule, die den Erfordernissen einer Demokratie am weitesten entgegenkommt.

Zweitens aber ist die Gesamtschule als solche noch nicht die Lösung der hier beschriebenen Probleme.

Die erste These, die den demokratischen Gehalt der Gesamtschule betont, ergibt sich aus der besseren Förderung, die die Gesamtschule vielen Schülern bieten kann, indem sie eine zu frühe Auslese vermeidet. Die zweite These, die das Ungenügen auch der Gesamtschule behauptet, folgt zunächst aus den Überlegungen zum Wandel von Kindheit und Gesellschaft und zu den Aufgaben, die daraus für Bildung und Schule erwachsen. Auch die Gesamtschule hat es — als *Schulart* wenigstens — noch nicht vermocht, auf diesen Wandel angemessen zu reagieren. Nur ein Teil der Gesamtschulen bietet den Schülern einen sozialen und praktischen Erfahrungsraum und nur zum Teil haben sich Gesamtschulen mit ihrem Lernangebot auf die Herausforderungen der Zukunft eingestellt.

Damit komme ich zum *zweiten* Argument, das mich an einer so entschieden positiven Sicht der Gesamtschule hindert, wie sie etwa Klemm/Rolff/Tillmann vertreten: Wir wissen heute, daß eine Reform der *Schulstrukturen* allein nur sehr bedingt wirksam ist. Al-

len Untersuchungen über Gesamtschulen, aber auch über andere Schulen zufolge können sich nämlich Schulen derselben Schulart ganz erheblich unterscheiden. Offenbar hängt das Schulklima oder die pädagogische Atmosphäre einer Schule nicht nur von den strukturellen Vorgaben ab, sondern ebenso vom Engagement aller Beteiligten sowie von den regionalen Bedingungen, die eine Schule zu nutzen vermag. Die Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulart können größer sein als die zwischen Schulsystemen. Die ausschließliche Konzentration auf Strukturfragen und auf die Schularten darf deshalb den Blick auf die einzelne Schule nicht versperren.

Ob eine Schule ihren pädagogischen Aufgaben gerecht wird, ob sie den Schülern einen Lebensraum bieten kann oder nur eine Anstalt für Unterricht, ob sie nur ein abstrakt-theoretisches Lernangebot macht oder ob sie das theoretische Lernen auch um soziale und praktische Erfahrungen ergänzt und damit weiterführt — all das ist wohl nicht nur und nicht einmal zuerst eine Frage der Schulart, sondern eine Frage der pädagogischen Kultur, die sich an einer Schule ausbilden kann.

Allerdings gibt es Voraussetzungen, die die Entwicklung einer solchen Kultur begünstigen. So scheint es zum Beispiel, daß eine gewisse *Schulgröße* nicht überschritten werden darf, wenn die Schwierigkeiten, einen personal bestimmten Raum zu sichern, nicht ins Unermeßliche wachsen sollen. Eine weitere Voraussetzung liegt wohl darin, daß die *administrativen Regelungen* den Spielraum des Lehrers und der Schule nicht allzu eng begrenzen.

Es geht also nicht darum, zu behaupten, daß es letztlich nur am *einzelnen Lehrer* liege, wie gut eine Schule oder die von ihr ermöglichte Bildung ist. Eine solche Folgerung wäre *fatal*. Aber es bleibt doch richtig, daß die Konzentration auf die *Schulstrukturen* allein als Antwort auf die Frage nach einer zukunfts-

gerechten Bildung nicht genügt. Ich möchte deshalb schließen mit dem Hinweis, daß der Frage nach den Schulstrukturen und nach den Schularten zwar auch für eine Bildung der Zukunft entscheidende Bedeutung zukommt, daß es aber ebenso auf das *Engagement* und die *Findigkeit* an jeder einzelnen Schule ankommen wird.

Ausgewählte Literatur

AEED (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e. V.): Die Veränderung von Wirklichkeit durch neue Kommunikationsmedien und Computer. Herausforderung für Schule und Unterricht. Stellungnahme der AEED zur Entwicklung und Wirkung der neuen Informations- bzw. Kommunikationsmedien und der Computer und zur Bedeutung dieser Technologien in Erziehung und Bildung, Nürnberg 1986.

Club of Rome: Zukunftschance Lernen. Bericht für die Achtzigerjahre. Hg. von A. Peccai, Wien u.a. 1980. (Taschenbuchausgabe)

Colemann, J. S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachen mit unpersönlichen Systemen, Weinheim/Basel 1986.

Comenius-Institut: Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2). Hg. von K. Goßmann, Münster 1986.

Fausser, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1986.

Fausser, P./Fintelmann, K. J./Flitner, A. (Hg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1983.

Fausser, P./Schweitzer, F.: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen — Schultheoretische Überlegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 339-363.

Flitner, A.: Für das Leben — Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays, (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1987.

Fuchs, W.: Jugend als Lebenslaufphase, in: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band 1: Biografien, Orientierungsmuster, Perspektiven. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell, Opladen 1985, S. 195-264.

Haefner, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung, Basel u. a. 1982.

Hentig, H. v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien, München 1984.

Kern, O./Wittig, H.-G.: Der „Lernbericht“ des Club of Rome, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 127-138.

Klemm, K./Rolf, H.-G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Hg. von der Max-Traeger-Stiftung, Reinbek bei Hamburg 1985.

Schweitzer, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.

Schweitzer, F.: Digitale Didaktik, in: Evangelische Kommentare 18 (1985), H. 4, S. 222.

Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hg.): Jugendzeit — Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben, (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1983.

Tremel, A. K.: Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht“ des Club of Rome, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 139-144.