

Jürgen Oelkers

Sind Krisen Treiber der Bildungspolitik?)*

„Krisen“ in der Bildung basieren traditionell weniger auf Daten und mehr auf Ängsten, besonders solchen des Untergangs oder mindestens der grossen Katastrophen und nachhaltigen Schocks. Meistens geht es um mutmasslichen Niveauverlust oder das Verpassen internationaler Anschlüsse, also um das Gymnasium oder die Universität. Die Protagonisten des Untergangs in welcher Form auch immer sind zahlreich und die Namen reichen von Friedrich Nietzsche über Georg Picht bis zuletzt Richard David Precht.¹ Das kann man vielleicht auch einen Niedergang nennen, auffällig jedenfalls ist, dass sich häufig Philosophen mit Bildungskrisen profilieren.

Doch mit dem Untergang ist zugleich, frei nach Hölderlin, Rettung angesagt.²

- „Bildungskatastrophen“ können nicht einfach stehen bleiben, es sind besorgte Kommentare zur Lage, die nicht ratlos machen sollen und schon deswegen die passenden Antworten immer gleich mitliefern.
- Den „PISA-Schock“ darf es, wie den „Sputnik-Schock“, nicht umsonst gegeben haben und Bildung kann nicht einfach untergehen.
- Weil also keine dieser Krisen folgenlos gewesen sein darf, könnte man vermuten, dass sie die Bildungspolitik antreiben.

Aber was heisst „Bildung“ in der Politik? Eine Antwort bezieht sich auf den Konsenszwang: Bildung ist der „Markenkern“ nahezu jeder politischen Partei in Deutschland, der meisten grossen Stiftungen und jeder anständigen Talkshow. Niemand hat etwas gegen „Bildung“, sie hat in jedem Modernisierungsprogramm, auch dem kleinsten, einen hohen Stellenwert und es gibt einen regelrechten Überbietungswettbewerb, was zu ihrer Verbesserung beitragen kann. Politisch ist Bildung eines nie, nämlich nebensächlich oder gar unbedeutend. Die einzige Opposition scheinen die Schüler zu sein - Nur sie nämlich können sich im System subversiv verhalten.

Parteien dürfen niemals einfach nur den Status Quo bestätigen, selbst die bayerische Staatspartei nicht, und neu gewählte Kultusminister müssen zwanghaft die Legislaturperiode mit Reformen füllen, weil Bildung zu wertvoll ist, um sie in Ruhe zu lassen. Sie ist, heisst es oft, der wichtigste „Rohstoff“, den Deutschland hat, was zugleich bedeutet, dass Bildung ständig veredelt werden muss.³ Die Metapher selbst ist nicht verdächtig, sie signalisiert offenbar überzeugend, dass keine Alchemie gemeint ist und nur Bildung die Gesellschaft voranbringen kann.

*) Vortrag im Bundesministerium für Bildung und Forschung am 12. Juni 2015 in Berlin.

¹ Auch die Tagespresse ist voll von Vermutungen über Niveauverlust und Untergang: „Abiturienten bis es kracht!“ (FAZ Nr. 126 vom 3. Juni 2015, S. 11).

² „Wo aber Gefahr ist, wächst //das Rettende auch“ (Patmos-Hymne).

³ www.rohstoff-bildung.de

Niemand widerspricht dem, schon gar nicht eine politische Partei, aber dieser Konsens ist eigentlich verdächtig, denn warum steigt gleichzeitig die Bildungskritik und mit ihr die Unzufriedenheit mit dem System?

- Vom „German Mut“⁴ der FDP ist nicht allzu viel zu sehen,
- öffentlich äussern sich eher Wutbürger und positive Seiten scheint es gar nicht zu geben,
- während auch in Deutschland, gemessen an den Abschlüssen, mehr Kinder und Jugendliche von der Bildung profitieren als je zuvor.
- Zufriedener macht das aber offenbar nicht, der Blick gilt den negativen Seiten.

Ein Grund ist vermutlich, wie das Bildungssystem beobachtet wird und welche Themen die Öffentlichkeit erreichen. Mit Lust wird zum Beispiel über das „Kooperationsverbot“ verhandelt, dessen Quintessenz sich der grösseren Öffentlichkeit erfolgreich verschlossen hat. Das verästelte juristische Thema hat deswegen Aufmerksamkeit erhalten, weil es mit dem Föderalismus verknüpft ist, der in Deutschland keinen guten Klang mehr hat und sich vorzüglich als bildungspolitischer Schurke eignet. Die Abschaffung oder mindestens Zähmung des Föderalismus scheint inzwischen in vielen Köpfen der Königsweg der Bildungsreform zu sein, eine Idee, auf die vor fünfzig Jahren - auf dem Höhepunkt der „deutschen Bildungskatastrophe“⁵ - niemand gekommen ist.

Die Katastrophensemantik wird nach wie vor gepflegt, sie gehört merkwürdigerweise zum guten Ton der öffentlichen Rede über Bildung. Muss man offenbar zuerst schlecht machen, was nachher gut werden soll. Radikalität schafft Aufmerksamkeitsgewinn, aber löst keine Probleme, die sich der Zuspitzung einer „Katastrophe“ gerade entziehen. Man kann damit vielleicht die Politik antreiben, aber erreicht sicher nicht das deutsche Bildungssystem, das noch jede Kritik überstanden hat und sich doch zu ändern wusste, nur anders als in der Kritik vorgesehen. Dieser Eigensinn wird in den zahllosen Wortmeldungen meist übersehen, die entsprechend eher von Wunschenken geprägt sind.

Georg Pichts erster Artikel über die deutsche „Bildungskatastrophe“ gilt gemeinhin als der Beginn der öffentlichen Auseinandersetzung um Bildungsreformen und Strukturwandel in der Bundesrepublik. Aber Picht stellte keineswegs die Systemfrage, sondern thematisierte auf der Basis des dritten OECD Bildungs-Surveys die alarmierende Rückständigkeit des deutschen Bildungssystems, die an Statistiken und internationalen Vergleichen abgelesen wurde. Auch hier war bereits die OECD Datenlieferant und heimlicher Treiber der Bildungspolitik.

Picht schloss aus dem statischen Material, dass die Bundesrepublik gegenüber ihren westlichen Nachbarländern und Konkurrenten in der wirtschaftlichen Entwicklung aufholen müsse und dafür übergreifende Bildungsreformen unumgänglich seien. Probleme des Föderalismus berührte er dabei nicht. Die Forderungen betrafen etwa

- die massvolle Steigerung der Abiturientenquote,
- die Erhöhung der staatlichen Bildungsausgaben,

⁴ www.fdp.de/overview/bundesparteitag

⁵ Georg Picht (1913-1982), erster Träger des Theodor-Heuss-Preises, veröffentlichte unter diesem Titel zwischen dem 31. Januar und 21. Februar 1964 vier Artikel in der Wochenschrift „Christ und Welt“.

- die Erschliessung der ländlichen Bildungsräume,
- die Verlängerung der Schulpflicht
- und die strukturelle Verbesserung der Lehrerausbildung.

Dieser Katalog hat Diskussionen im Deutschen Ausschuss zur Voraussetzung, dem Picht als Leiter der Schule Birklehof von 1953 bis 1962 angehörte.⁶ Keine Forderung war neu und die Umsetzung war bildungspolitisch längst angesagt, wengleich mit starken Unterschieden zwischen den Bundesländern und noch deutlich geprägt von konfessionellen Differenzen, die bis in die Lehrplanarbeit reichten. Die „deutsche Bildungskatastrophe“ setzte das Thema auf die mediale Agenda, eine Reform hätte es auch ohne eine Katastrophe gegeben.

Pichts Leistung also war eine publizistische. Sein Weckruf hatte Folgen für die öffentliche Wahrnehmung, die schnell lernte, Bildungsreformen mit Erwartungen des sozialen Aufstiegs zu verbinden. Die Formel, dass Schulpolitik als *Sozialpolitik* zu verstehen sei, stammte von dem Bildungsökonom Friedrich Edding⁷ und wirkte als Fortschrittsversprechen, das mit der Erschliessung der „Begabungsreserven“ kommuniziert wurde. Edding nahm auf die konkrete Bildungspolitik der sechziger Jahre weit mehr Einfluss als Georg Picht, dem alle Reformen nie radikal genug waren und der sich deswegen schnell ins bildungspolitische Abseits manövrierte.⁸

Eddings Formel war folgenreich und bestimmte die westdeutsche Bildungspolitik ausgehend von den sozialdemokratischen Bundesländern, die zum Teil auf Konzepte der Weimarer Republik zurückgriffen. Der Treiber war die DDR oder der innerdeutsche Bildungswettbewerb mit den beiden Polen Einheitsschule im Osten und differenziertes System im Westen. Das Thema war in beiden Fällen Bildungsgerechtigkeit, die durch gleiche Verschulung oder erhöhte Durchlässigkeit erreicht werden sollte. Die Entwicklung hin zu mehr Chancengleichheit wurde in allen Bundesländern, wengleich mit charakteristischen Unterschieden und nicht in gleichem Tempo, in Angriff genommen.

Picht formulierte die Neuausrichtung der Politik lapidar so:

„In der modernen ‚Leistungsgesellschaft‘ heisst soziale Gerechtigkeit nichts anderes als gerechte Verteilung der Bildungschancen; denn von den Bildungschancen hängt der soziale Aufstieg und die Verteilung des Einkommens ab ... Der gesamte soziale Status, vor allem aber der Spielraum an persönlicher Freiheit, ist wesentlich durch die Bildungsqualifikation definiert, die von dem Schulwesen vermittelt werden sollte“ (Picht 1964, S. 4).

Friedrich Edding hatte 1962 die Frage gestellt, ob die Bildungschancen in den deutschen Bundesländern gleich seien. Diese Frage musste angesichts der starken und teilweise dramatischen Unterschiede der Ressourcen und Zielsetzungen verneint werden. Die

⁶ Der unabhängige Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen war ein Beratungsgremium der westdeutschen Bildungspolitik. Der Ausschuss bestand von September 1953 bis 1965. Seine rund dreissig Empfehlungen und Empfehlungen betrafen alle Bereiche der Bildung.

⁷ Friedrich Edding (1909-2002) wurde 1959 an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung nach Frankfurt berufen. Zuvor war er am Institut für Weltwirtschaft in Kiel tätig, wo er den Verlauf der Integration der deutschen Flüchtlinge untersuchte und auf deren hohe ökonomische Bedeutung hinwies. Diese These des Qualitätsgewinns durch Integration und Öffnung steht auch hinter der Formel, dass Schulpolitik als Sozialpolitik zu verstehen sei (Edding 1963, siehe auch von Carnap/Edding 1962).

⁸ Spiegel-Gespräch mit Georg Picht (Der Spiegel Nr. 30 (1972), S. 56-59).

politische Diskussion wurde auf diesem Weg des Vergleichs zwischen den Ländern auf Fragen der Verteilungsgerechtigkeit geführt, die bis heute virulent sind. Allerdings wird mehr eine Diskussion über *Ungerechtigkeit* geführt, die die Leistungen des Bildungssystems eher ausblendet oder klein redet.

Aber gab es die Krise oder nur die Rhetorik der Krise? Picht hat statistische Prognosen benutzt, um „fortgeschrittene“ Bildungsnationen wie Frankreich von „rückständigen“ wie Deutschland zu unterscheiden, was Aussagen über die reale Qualität der beiden Bildungssysteme gar nicht zulies und dennoch grossen Eindruck machte. Das Muster war bekannt und auch die Art der Inszenierung. Die amerikanischen Medien haben 1957 den „Sputnik-Schock“ kreiert und mit sowjetischen Statistiken die Rückständigkeit des amerikanischen Bildungssystems beschrieben, ohne auch nur einen Korrespondenten in Moskau zu haben, der über unabhängige Daten verfügt hätte.

In diesem Sinne haben die Medien die amerikanische Politik angetrieben, die ihrerseits auch reagiert hat, in Form von Entwicklungsprogrammen, Reformen der Lehrerbildung und mehr Geld vom Bund, bis dann 1983 mit *A Nation at Risk* die nächste grosse Krise angesagt war, diesmal angetrieben durch den Vergleich mit Japan. Massiv besser wurde es dadurch nicht, nur teurer und auch die aufwändige Aufrüstung der Schulen mit Standards und engmaschigen Tests erreichte keines der ambitionierten Ziele (Ravitch 2010), was auch mit der Politik der Ziele zu tun haben kann.

- Dann aber liegt die Frage nahe, ob nicht die Schule selbst die Krise darstellt, auch in dem Sinne, dass sie in den neuen medialen Umwelten ein ziemlich archaisches Unternehmen zu sein scheint.
- Brauchen wir Schulen überhaupt noch, wenn sich das Leben weitgehend individualisiert hat und das Internet für die Bildung sorgt?

Der deutsche Fernsehphilosoph David Richard Pecht fragt so, er hat sogar einen Bestseller geschrieben und damit selbst in der bildungskonservativen Schweiz Diskussionen ausgelöst. Die heftige Kritik an dem Buch in den deutschen Leitmedien kann als Selbstbestätigung gebucht werden und hat der Auflage nur gedient.

Auch hier folgt auf die heftige Schulkritik („Verrat an unseren Kindern“) eine Zukunftsvision, die sich etwa so ausnimmt: Das Leben ist der Lernort, Lernaufgaben stellt man sich selbst, Wikipedia wäre die neue Schule und die Blogs ersetzen den Unterricht. Der Staat verliert das Schulmonopol und die Lehrpläne verschwinden ebenso wie die Schulpflicht. Irgendwie wird man dann von der Schule erlöst. Wie viele von Pechts Lesern das glauben oder hoffen, ist nicht bekannt, aber der Erfolg dieser Bücher hat zu tun mit der öffentlichen Diskussion über Schule und Bildung.

Wer sich die Schlagzeilen der Tageszeitungen, die Agenden der Feuilletons oder die Meinungsbildung in Talkshows vor Augen führt, erhält den Eindruck, dass sich die deutschen Schulen - 50 Jahre nach Picht - in einem katastrophalen Zustand befinden und eine bedrohte Art darstellen, die nicht mit Sorge, sondern eher mit Häme betrachtet wird. Dieser Eindruck entsteht, wenn man den heutigen Buchmarkt betrachtet und sich dann nur noch wundern kann, warum Thilo Sarrazin noch keine Schulkritik geschrieben hat.

Auf merkwürdige Weise schaffen es Sachbücher mit pädagogischen Themen immer wieder in die Bestsellerlisten. In der davon beeinflussten öffentlichen Diskussion scheinen Schulen eigentlich nur noch aus Defiziten zu bestehen, wie überhaupt in Deutschland über

Erziehung und Bildung mit dramatischen Bildern oft so gesprochen wird, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die stets ausbleibt, weil nicht der Wunsch die Wirklichkeit beherrscht.

Die Szenarien sind fern der Praxis am Schreibtisch entworfen:

- Es fehlt an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Pleux 2002; Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012)
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012),
- schon deswegen sollte man sie als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,⁹ machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch. Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.

Auf der anderen Seite steht der Zerfall der Sitten. Nimmt man die Mahnrufe ernst, dann sieht man nur noch egozentrische Kinder vor sich, die einzig gelernt haben, wie sie ihren Eltern und Lehrern das Leben schwer machen. Weiter hat man es mit einer neuen und bislang unbekanntem Seuche zu tun, die die Altersdemenz in die Kindheit verlegt und was könnte mehr Schrecken verursachen sein? Zum Verdross der Lehrer fliegen dann auch noch die „Helikoptereltern“ und alle Unzufriedenen können sich auf Facebook in der Gemeinschaft „Die Schulhasser“ eintragen.

Aber: Niemand beschwert sich über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, solange sichtbar Fortschritte erzielt werden, und niemand kann über alle Schuljahre hinweg Fortschritte ausschliessen, nur muss man nicht der Schule zuschreiben, was man in ihr gelernt hat. Radikale Schulkritik wäre so in gewisser Hinsicht kalkulierte Undankbarkeit, man kann leicht negieren, was für die eigene Bildung gesorgt hat. Auf der anderen Seite: „Die“ Schule gibt es nicht, und nur wer sie abschaffen will, braucht einen Tunnelblick.

Dieser Einwand bremst die Radikalität und verweist auf eine Normalität, die so schlecht nicht ist, wie die Kritik annehmen muss, wenn sie Eindruck machen will. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden. Die Kritik übersieht die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde, und geht davon aus, dass die Alternative einer Gesellschaft ohne Schule auf allseitige Akzeptanz stösst, also ohne das Risiko auftreten kann, sich lächerlich zu machen.

⁹ Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

Meistens wurden die Untergangswünsche mit dem Argument unterstützt, dass Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis stünden oder dass die zeitgenössischen neuen Medien sie überflüssig machen würden. Aber fast immer traf das Gegenteil ein. Man denke nur an die Sprachlabore der sechziger Jahre, die teuer waren, mit hohem Weiterbildungsaufwand implementiert wurden und - schnell verstaubten (Bosche/Geiss 2011). Angesichts solcher Beispiele sollte man eigentlich vorsichtig sein mit radikalen Thesen, aber die erfreuten sich schon immer grosser Beliebtheit. Schulhass ist keine Pathologie und die Krise ist schnell herbeigeredet.

Wer die Öffentlichkeit alarmieren will, kann das, nur muss er wissen, was er tut. Nicht das Durchdringen der Mahnrufe ist das Problem, sondern die Folgen. Die Medienmaschinerie muss Themen kreieren und die Agenda besetzen und die Erziehungsthemen finden umso mehr Beachtung, je zugespitzter sie daher kommen. Wer Entwarnung gibt, macht sich verdächtig. Man gilt schnell als Verharmloser, wenn alle nur den Schrecken sehen wollen.

Über Erziehung und Bildung wird gerade auch im Internet mit dramatischen Bildern und drastischen Ausdrücken oft so geredet, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die meistens aber bloss bleibt, sodass die Verunsicherung noch grösser wird. Die Vorwürfe klingen gewaltig, die Kritik scheint irgendwie einzuleuchten, auch radikale Forderungen finden Beachtung, doch die praktischen Konsequenzen hängen in der Luft. Und noch etwas ist auffällig: Man weiss selten, worüber genau geredet wird.

Auf der anderen Seite, wer wie die Schülerin Naina vom Kölner Ursulinengymnasium twittert, in der Schule lerne man nichts fürs Leben, gemessen an Kenntnissen über Steuern, Miete und Versicherungen, konnte eine Riesendebatte auslösen, die ganz schnell zur grossen Krise der Bildung hochstilisiert wurde, so dass selbst Johanna Wanka und Sylvia Löhrmann nicht umhinkamen, sich einzuschalten.¹⁰ Und niemand hat angemerkt, dass man sehr wohl wissen kann, worauf man sich einlässt, wenn dieses Gymnasium besucht wird. Deutsche Bildung ist eben eher Gedichtanalyse¹¹ als Mietrecht.

Aber solche Debatten sind flüchtig, hinterlassen kaum Spuren und sind als Treiber für Entwicklungen im Schulsystem ungeeignet, zumal sie sich ständig wiederholen und im Kreise drehen. Es ist heute nur viel leichter, für kurze Zeit Aufmerksamkeit zu erregen und ebenso schnell vergessen zu werden, ohne dass dadurch wirklich Unzufriedenheit kanalisiert wird, die bei Nachfrage meist auch gar nicht vorhanden ist. Schule empört einfach und stellt gleichermassen zufrieden, je nachdem, von wo man auf sie blickt. Und das gilt nicht nur für die Schüler.

Schwieriger ist der Umgang mit der These einer überflüssigen und gefährlichen Institution, was die Lehrer natürlich nicht gerne hören, denn in der Konsequenz würde ihr bisheriges Berufsfeld verschwinden. Schon vor mehr als vierzig Jahren forderte der Wiener Jesuit und Befreiungstheologe Ivan Illich die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft und schon damals waren Empörung und blankes Entsetzen die Folge, nicht etwa Gelassenheit, weil ja nur Worte gewechselt und Thesen ausgetauscht wurden. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber niemand will es.

¹⁰ Spiegel online Schulspiegel vom 16. Januar 2015.

¹¹ Die Schülerin hatte „Gedichtsanalyse“ getwittert und musste dann Häme ertragen.

Doch das unterschätzt den eigenen Arbeitsplatz. Allgemein gesagt: Die Schule als Organisation ist stärker und besser als viele Kritiker meinen, Lehrer sind für Eltern die ersten Ansprechpartner in Sachen Erziehung und Bildung (Was Eltern wollen 2015) und die weitaus meisten Kinder stehen hinter ihrer Schule. Untergangsvisionen sind daher nur rhetorische Figuren. Die Schule ist eine verlässliche Institution und wird auch so wahrgenommen. Die grosse Krise verblasst schnell, wenn man sich den realen Orten der Bildung nähert. Die Schule hat neben dem Unterricht viel zu bieten,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein dauerhaftes soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der öffentlichen Schule also nicht. Sie ist in den Städten und Gemeinden fest verankert, was daran abzulesen ist, dass und wie im Krisenfall um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein verlässlicher Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Leistungsabbau reagiert wird. Ohne verlässliche Blockzeiten könnten die Eltern ihren Arbeitstag nicht planen und man stelle sich einen Tag im Leben eines Kindes vor, der allein von den Konsumwünschen geleitet wäre.

Aber leistet die Schule, was sie soll? Damit verbunden ist die Frage, wie die heutigen Erwartungen entstanden sind. Sie vor allem setzen die Bildungspolitik unter Druck, in Form der eigenen Versprechungen nämlich, die schon mit und nach Picht von scheinbar verlässlichen Zahlen getragen wurden. Daraus entstand das überragende Thema der deutschen Bildungspolitik, nämlich das der sozialen Gerechtigkeit. Mehr alles anderes ist das der Treiber der Politik, weil vor allem dieses Thema die Krisenwahrnehmung bestimmt. Das gilt auch dann, wenn der Politik alle konservativen Positionen abhanden gekommen sind und nur noch die Empirie das Feld beherrschen soll.

Das ist früh versucht worden, mit normativen Folgen, die eine Entwicklung frei gesetzt haben, bei der fraglich ist, wie weit sie gewollt war. In einer Studie des *International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*¹² zu den Leistungen im Mathematik-Unterricht ist bereits 1964 dokumentiert worden, dass die soziale Selektion in Deutschland so stark ist wie in keinem anderen Bildungssystem (Postlethwaite 1968), ein Befund, der quasi automatisch auf die Frage der Chancengleichheit führen musste. Sie war fortan der Massstab, mit dem die gesellschaftliche Bildung bewertet wurde, ohne dass je bestimmt worden wäre, wann dieses Ziel als erreicht gelten kann. Es treibt einfach die Diskussion mit immer neuen Defiziten.

¹² An der Mathematikstudie beteiligt waren die Länder Australien, Belgien, England, die Bundesrepublik Deutschland, Finnland, Frankreich, Israel, Japan, die Niederlande, Schottland, Schweden und die Vereinigten Staaten. Die internationalen Kosten wurden finanziert durch das US-Office of Education. Leiter der Projekts war Torsten Husén (Universität Stockholm), die Koordination übernahm das Hamburger UNESCO-Institut, die deutschen Daten wurden vom DIPF erhoben. Die Tests wurden federführend von R.L. Thorndike (1910-1990) (Teachers College Columbia University) entwickelt. Auf diese Weise entstand der Nukleus für die späteren TIMSS und PISA-Studien

Schon 1971 fiel das OECD-Examen für die Bundesrepublik Deutschland vernichtend aus: Die Arbeiterkinder haben so gut wie keinen Hochschulzugang und sind in ihren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, extrem behindert. Arbeiterkinder bildeten Mitte der sechziger Jahre mehr als 50% der Schülerschaft, während gemäss der berühmten Studie von Dahrendorf nur 5% der Studierenden aus der Arbeiterschicht stammte. „Chancengleichheit“ im Blick auf eine akademische Ausbildung, also, war nicht gegeben und hat historisch auch nie bestanden (Kaelble 1975).

Daher ist verständlich, wenn der Deutsche Bildungsrat 1969 die „Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen“ an die Spitze der politischen Agenda gestellt und diese Forderung mit neuen Schulformen erprobt wissen wollte (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 21). In diesem erst heute wirklich einflussreichen Gutachten zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ findet sich keine genauere Definition von „Chancengleichheit“ und das sich bis heute nicht verändert. Das Postulat machte Karriere und schien angesichts der sozialen Ungerechtigkeit für sich selbst zu sprechen.

Allerdings hatte schon der Konstanzer Soziologe Hansgert Peisert (1967) darauf hingewiesen, dass Bildungsbenachteiligung auch konfessionelle oder geographische Faktoren kennt, also nicht nur solche der sozialen Schichtzugehörigkeit. Mitte der sechziger Jahre war auch das Geschlecht noch ein Faktor der Benachteiligung. Von Peisert stammte die sprichwörtlich gewordene und heftig wertende Formel des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande,“ also die Metapher für die Summe aller Bildungsbenachteiligungen.

Diese Formel spielte in der bildungspolitischen Diskussion der sechziger und frühen siebziger Jahre eine erhebliche Rolle und - sie hatte Folgen.

- Es ist sicher kein Zufall, dass der Bildungsrückstand der Mädchen am schnellsten beseitigt wurde.¹³
- Nach Auflösung der Bekenntnisschulen als Pflichtschulen fiel es auch nicht schwer, die Benachteiligung durch Konfessionszugehörigkeit aufzulösen.
- Die Nachteile im Siedlungsraum wurden durch Gemeindereformen, Bildung grösserer Schuleinheiten und den regionalen Ausbau der weiterführenden Schulen beseitigt.¹⁴

Aber das sind nur historische Momentaufnahmen. Die Massnahmen der siebziger und achtziger Jahre stellten keine nachhaltige Lösung des Problems der Chancengleichheit dar. Das hat auch damit zu tun, dass die Politik der Chancengleichheit nie eine kohärente Strategie war, die gebündelt und mit Prioritäten versehen umgesetzt wurde. Man muss auch sagen, dass „Chancengleichheit“ keine Zielgrösse ist, die dazu taugt.

Die Wahrnehmung der schulischen Lernchancen durch die Mädchen scheint ein umgekehrtes Gender-Problem eröffnet zu haben, nämlich die Benachteiligung der Jungen in bestimmten Lernbereichen. Die soziale Benachteiligung blieb erhalten, wenngleich stark verschoben von den klassischen Arbeitermilieus hin zu neuen Unterschichten, die vor allem in der Folge von Arbeitsmigration entstanden sind und die jahrelang keine Beachtung fanden.

¹³ Im Schuljahr 1978/1979 besuchten im Bundesland Nordrhein-Westfalen erstmals mehr Mädchen als Jungen die Gymnasien (Köhler/Zymek 1981).

¹⁴ In den berühmten Hessenplänen war die Rede von der „sozialen Aufrüstung des Dorfes“, worunter neben dem Schulbau auch die Errichtung von Bürgerhäusern oder Gemeindezentren zu verstehen war.

Die Verminderung der Bildungschancen durch eine Kombination aus sozialen, kulturellen und religiösen Faktoren hat die am sozialen Aufstieg orientierte Verteilungspolitik der sechziger und siebziger Jahre nicht interessiert. Aufmerksam auf dieses Problem wurde die Bildungspolitik erst nach Verschiebung der Relationen, also der Konzentration von Migrantenkindern aus bildungsfernen Milieus in den Haupt- und Sonderschulen. Mit diesem Effekt hat die damalige Verteilungspolitik nicht gerechnet und dann auch zur Minderung des Effekts lange nichts getan.

Ein fiskalischer Grund für die fehlende Nachhaltigkeit ist, dass der Ausbau des öffentlichen Bildungswesens seit Mitte der sechziger Jahre mit Einmalinvestitionen erfolgte und vom Wirtschaftswachstum abhängig war. Für Unterhalt und die Qualitätssicherung fehlen heute die Ressourcen, was auch durch den demographischen Trend schwindender Schülerzahlen nicht ausgeglichen wird. Das würde bedeuten, in Zukunft mit geographischen und ökonomischen Faktoren der Chancenminderung rechnen zu müssen. Die Vollversorgung mit Bildung würde so schleichend aufgezehrt. Was dann aus dem Konzept der Chancengleichheit diskursiv wie praktisch werden soll, ist weitgehend ungeklärt. Das Konzept hat einfach auf sozialstaatliche Verteilung gesetzt und steht nun vor unkalkulierten Folgeproblemen.

Warum hat Chancengleichheit aber eine zentrale diskurspolitische Bedeutung? Für die Karriere und Akzeptanz dieses Konzepts spielte auch in der internationalen Diskussion die soziale Platzierung nach Talent oder Begabung eine zentrale Rolle. 1956 hiess es in einem Londoner Manifest über die Zukunft des Sozialismus:

„Every child has a natural right, as citizen, not merely to life, liberty, and the pursuit of happiness, but to that position in the social scale to which his talents entitle him”
(Crosland 1956, S. 208).

Diese seinerzeit stark beachtete These von Anthony Crosland¹⁵ basierte auf drei Annahmen, unausgesetztes Wirtschaftswachstum, Verzicht auf sozialistische Staatsmonopole und politische Steuerung in Richtung mehr soziale Gleichheit (ebd., S. 495ff.). Die Mittel dafür waren die Reform des Erziehungswesens, höhere Steuern und breiter Zugang zu den Konsumgütern.

Crosland plädierte nicht nur für die Steigerung des Wachstums, sondern zugleich für mehr Privatinitiative und eine gemischte Wirtschaft, nicht unähnlich den Vorschlägen der deutschen Sozialdemokratie im Godesberger Programm, das im November 1959 verabschiedet wurde. Im Blick auf Chancengleichheit besteht sogar wörtliche Übereinstimmung. Im Godesberger Programm heisst es nämlich: „Alle Vorrechte im Zugang zu Bildungseinrichtungen müssen beseitigt werden. Nur Begabung und Leistung sollen jedem den Aufstieg ermöglichen.“¹⁶

¹⁵ Anthony Crosland (1918-1977) studierte am Trinity College in Oyford und gehörte seit 1950 den englischen Parlament an. Crosland war Secretary of State of Education and Science im Kabinett von Harold Wilson von 1965 bis 1967. Sein Buch *The Future of Socialism* von 1956 war die Begründung des Revisionismus in der Labour Party.

¹⁶ *Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands* (1959), Grundforderungen für eine menschenwürdige Gesellschaft. Im Programm selbst ist ein eigener Abschnitt „Schule“ enthalten. Es heisst hier: „Organisation des Schulwesens und Lehrpläne müssen so gestaltet werden, dass sich alle Begabungen auf allen Stufen der Entwicklung entfalten können. Jedem Befähigten muss der Weg in weiterführende Schulen und Ausbildungsstätten jederzeit offen stehen.“ Im Einzelnen wurden gefordert der kostenlose Besuch aller öffentlichen Schulen und Hochschulen, die Ausdehnung der Schulpflicht auf zehn Jahre, staatsbürgerliche

Crosland argumentierte gegen die, wie es seinerzeit hiess, Exzesse des kompetitiven Individualismus (ebd., S. 107), also das, was heute „Neo-Liberalismus“ genannt wird. Die politische Kernfrage war, wie mehr soziale Gleichheit in einer Wohlstandsgesellschaft,¹⁷ die auseinanderstrebt, erreicht werden kann.

Im Bildungsbereich ist der Staat nur Monopolist, kein Meta-Akteur für Gerechtigkeit, wie in der auf die Bismarck'schen Lösungen fixierten deutschen Bildungspolitik oft angenommen wurde (Oelkers 2006).

- Der Monopolist beherrscht nicht etwa das eigene System, das auf die zunehmende Verdichtung der Verwaltungsnormen nicht gleichsinnig reagieren kann.
- Nicht selten sind die Wirkungen paradox, vielfach folgen sie nicht den politischen Intentionen und oft steht die schiere Grösse des Systems der guten Absicht entgegen.
- Das Bildungssystem kann ohne weitere Steuerungsgrössen nicht einfach das Postulat Chancengleichheit „umsetzen.“

Aber reagiert die Schule irgendwie auf gesellschaftliche Herausforderungen oder tatsächlich nur auf sich selbst? Offenbar kommt es sehr darauf an, was unter „gesellschaftlichen Herausforderungen“ verstanden wird. Meistens werden im Big Picture der Medien Gefährdungen genannt, die sich mit hochriskanten Entwicklungen verbinden und auf die sich die Gesellschaften einstellen müssen:

- Demographischer Wandel und unkontrollierte Migration
- Medialisierung aller Lebensbereiche
- Neuartige Formen der Verhaltenssteuerung durch „big data“
- Schwund des Vertrauens in die Demokratie und politische Radikalisierung
- Terror im eigenen Land
- Endemische Finanzkrisen ohne Ende
- Verbreitung von Verbrechen und Drogen

Die Liste liesse sich fortsetzen. Schulen werden bei dieser Bearbeitung dieser Probleme keine grosse Rolle spielen, gefragt sind Politik und Behörden, dazu Gerichte, die Polizei und das Militär, wohl auch Hacker und Geheimdienste, schliesslich die Medien, in Teilen die Medizin und nicht zuletzt die internationale Kontrolle der Finanzmärkte. Schulen können bei der Integration von Migranten behilflich sein, sie können auch als demokratische Institutionen Flagge zeigen oder den Drogenmissbrauch bekämpfen, aber bezogen auf diese Herausforderungen konkret wenig tun.

Auf der anderen Seite: Was wären gesellschaftliche Herausforderungen, die direkt etwas mit der öffentlichen Schule zu tun haben? Die Frage ist deswegen nicht leicht zu

Erziehung in allen Schulen, ein allgemeiner Bildungsauftrag auch für die Berufsschulen, Zugang zur Hochschulreife auch über Berufsausbildungen sowie die wissenschaftliche Lehrerbildung.

¹⁷ Der Ausdruck *affluent society* ist zwei Jahre später von John Kenneth Galbraith (1908-2006) geprägt worden. Er sollte kritisch verstanden werden. Eine „Wohlstandsgesellschaft“ im Sinne von Galbraith ist gekennzeichnet durch privaten Reichtum und öffentlicher Armut, die durch staatliche Investitionen überwunden werden muss. Die Idee der infrastrukturell gesicherten Lebensqualität, die von der Qualität der Schulen, der öffentlichen Dienste und der Freizeitangebote abhängt, geht auf Galbraith zurück.

beantworten, weil die Schule oft Adressat für alle möglichen Probleme der Gesellschaft, die sie stellvertretend lösen soll, aber nicht kann, weil die Probleme gar nicht in ihrer Reichweite liegen. Aber die Zone des Problematischen, so der amerikanische Sozialphilosoph George Herbert Mead (1938, S. 26-44), muss erreichbar sein, wenn sie Bearbeitung finden soll. Das Problem im eigenen Erfahrungsfeld (ebd., S. 35) - „the problem at hand“ - ist oft gerade nicht das, worauf die Schule eingehen soll und was von ihr erwartet wird.

Es sollen immer die grossen Probleme sein, die sie lösen soll und am Ende nie erreicht. Die Friedenserziehung hat die Welt nicht sicherer gemacht, sondern höchstens die Einstellungen zum Militär verändert, die Erziehung zu mehr Nachhaltigkeit ist nur in bestimmten Milieus angekommen, die Jahrzehnte lange Erziehung für Europa ist brüchiger denn je und der Nationalstaat erscheint vielen als der sichere Hafen der Globalisierung, trotz aller Erziehung zur Weltoffenheit. Ich sage nichts gegen diese Programme, sondern nur etwas über ihre begrenzte Reichweite und das Ertragen von Sisyphos-Effekten.

Auf der anderen Seite reagieren Schulen auf gesellschaftliche Herausforderungen *in ihrer Reichweite*, also nicht nur auf sich selbst. Das lässt sich an den grossen Trends der Schulentwicklung in Deutschland zeigen, die auch in der nächsten Dekade noch bestimmend sein werden. Nach allem, was absehbar ist, werden vier Themen auch weiterhin die Diskussion bestimmen, nämlich

- Ganztagschulen: Mehr Zeit neben dem Unterricht
- Bildungslandschaften: Lernen vor Ort
- Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen: Zweite Säule neben dem Gymnasium
- Inklusion: Normalverschulung als Standard für alle

Zum einen geht es um den Aufbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und damit mehr zulassen als Unterricht in der Form von Lektionen. Damit wird sich auch die Durchmischung der Professionen an den Schulen beschleunigen. *Bildungslandschaften*, zweitens, werden zur Öffnung der Schulen führen, neuartige Kooperationen befördern und die Fixierung des Arbeitsplatzes von Lehrern allein auf das Klassenzimmer in Frage stellen. Weiter wird sich die deutsche Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für die Akzeptanz von Heterogenität der Lernbedürfnisse und so der Ziele.

Damit reagieren die Schulen und die Bildungspolitik auf gesellschaftliche Herausforderungen, die bearbeitet werden können und nicht mit Dystopien verbunden sind, gerade nicht solche, die die Schule selbst betreffen. Sie ist in diesem Szenario nicht das Problem, sondern trägt zur Lösung bei. Die Herausforderungen sind:

- Bearbeitung von Diskriminierung und Aufhebung der Benachteiligung von Behinderten
- Anstieg der höheren Schulabschlüsse in Europa
- Veränderungen von Familie und Arbeitsmarkt
- Kooperative Netzwerke als Grundorganisation in Wirtschaft und Gesellschaft

Die verschiedenen Trends stehen nicht nebeneinander, sondern lassen sich aufeinander beziehen. Die Aufgabe der Inklusion kann in Ganztagschulen weit besser verwirklicht werden als in Halbtagsschulen, weil mehr Zeit für neue Aufgaben sowohl des Unterrichts als auch der Betreuung zur Verfügung steht, und die Vernetzung der Schulen mit ihrem lokalen Umfeld schafft zusätzliche Chancen für inklusive Prozesse, nicht zuletzt weil

sie auf diesem Wege öffentlich werden. Wenn es gut geht, erleben behinderte Kinder und Jugendliche dann keine „Sonderbehandlung“ mehr, sondern sind Teil einer Schulgemeinschaft, die von Unterschieden geprägt ist und so keine einheitlichen Ziele mehr verfolgen kann.

In Deutschland sind die Gymnasien die mit Abstand erfolgreichste Schulform, unabhängig davon, ob sie in öffentlicher oder privater Trägerschaft unterhalten werden. Elternstudien zeigen aber, dass nicht die Wahl des Schultyps entscheidend ist, sondern die Erreichbarkeit des gymnasialen Abschlusses. Neben den klassischen Gymnasialeltern mit bildungsbürgerlichem Hintergrund sind neue Elterngruppen aufgetreten, die sich wohl für den gymnasialen Abschluss, aber nicht zwingend auch für den Besuch eines Gymnasiums interessieren.

Diese Eltern entscheiden sich zunehmend mehr für integrierte Gesamtschulen, die neben dem Abitur auch andere Abschlüsse anbieten. Gymnasien sind klassische Ein-Weg-Schulen, sie bieten nur den Weg zum Abitur bzw. davor gelagert einen Abschluss vor dem Erreichen der gymnasialen Oberstufe. Daher hat sich in den letzten Jahrzehnten neben dem Gymnasium eine zweite Schulsäule entwickelt, die die früheren Haupt- und Realschulen integrieren und danach die gymnasiale Oberstufe anbieten. Die bisherigen Abschlüsse bestehen weiter, nur sind die entsprechenden Schultypen verschwunden.

Der allmähliche Aufbau der zweiten Säule erklärt sich so aus dem ungebrochenen Trend der Zunahme der höchsten Schulabschlüsse im gesamten europäischen Umfeld. Diese Entwicklung ist in jüngster Zeit ebenso heftig wie kontrovers diskutiert worden, vor allem in Deutschland und mit dem Argument, dass den Berufslehren die Begabungen fehlen würden. Aber die mediale Aufwertung der Berufsbildung wird kaum dazu führen, dass die Nachfrage nach Abiturabschlüssen wieder sinkt. Das Gymnasium wird einfach zur neuen Hauptschule und das Abitur behält trotz der grossen Unterschiede seine Berechtigung, was wiederum als Krise verstanden werden kann. Aber würde die Politik darauf reagieren, hätte sie die Eltern gegen sich.

Bislang nämlich gehen die meisten Eltern davon aus, dass nur der Weg zum Abitur für die Zukunft ihrer Kinder richtig sein kann, was die Bundesrepublik etwa von der Schweiz unterscheidet.¹⁸ Auffällig ist auch, dass in Deutschland alle grossen Schuldebatten Gymnasialdebatten sind. Dabei wird meistens vergessen, dass sich Schulen selber wandeln und die „Feuerzangenbowle“ - ein Film aus dem Jahre 1944 - kein verlässlicher Indikator für das Gymnasium ist, aber offenbar ein Garant für den bildungspolitischen Nimbus und die soziale Idylle „Gymnasium“.

Aber auch das hat die Realität gegen sich. Schulen sind keine Nischen, aber auch keine Monolithe, wohl aber herausgeforderte Institutionen, die an öffentlicher Akzeptanz auch verlieren können, etwa wenn sie allein mit dem „Turboabitur“ Schlagzeilen machen. Sie müssen sich so entwickeln, dass ihre Zukunft nicht von aussen bestimmt wird, und dazu ist mehr nötig als nur die Einhaltung der Schulpflicht. Aber wie geschieht Schulentwicklung? Man könnte diese Frage mit Blick auf die Wirtschaft und die Forderung des lebenslangen Lernens beantworten, einhergehend mit mehr Flexibilität und Effizienz.

¹⁸ Inzwischen studiert in Deutschland etwa die Hälfte eines Jahrgangs, wenn man das gymnasiale Abitur und die Abschlüsse zur Fachhochschulreife zusammenzählt.

Hören wir einen Schweizer Experten: Auf die Frage: „Ist die Managementausbildung auf der Höhe der Zeit? Und aufgrund welcher Erfahrungen glauben Sie das beurteilen zu können?“ antwortete Rudolf Obrecht, Präsident der Möbel Pfister AG, in einer Beilage zur Neuen Zürcher Zeitung: Als Führungskraft und Managementtrainer habe er die Erfahrung gemacht, dass grundsätzlich drei Bereiche entscheidend seien, das zuvor in der Ausbildung erworbene Wissen, das im Beruf aufgebaute Können und die Entwicklung der Persönlichkeit.

„Jede Führungskraft muss immer wieder prüfen, in welchen der drei Themenbereiche sie wo steht und wo noch Entwicklungspotenzial vorhanden ist. Je umfassender und grösser die Verantwortung, desto entscheidender sind das Können und die eigene Persönlichkeit. Grundsätzlich ist der Weg des Managers der Weg des lebenslangen Lernens“ (NZZexecutive vom 13./14.12. 2014. S. 1).

Überträgt man diese These auf die Lehrerinnen und Lehrer, also auf Führungskräfte ganz eigener Art, dann scheint damit alles gesagt zu sein, zumal Rudolf Obrecht deutlich betont, wo er in Zukunft die Akzente anders setzen würde, nämlich im Bereich des Könnens, wo die jungen Führungskräfte „bereits in der Ausbildung mehr praktische Erfahrungen erwerben“ sollten. Und er fügt hinzu: „Dabei kommt der Führungserfahrung in jungen Jahren eine zentrale Bedeutung zu“ (ebd., S. 3).

In der Diskussion über die Personalentwicklung in der Schule wird immer wieder das „lebenslange Lernen“ ins Feld geführt wird, das auch bei den Schulbehörden sehr beliebt ist, wenn es darum geht, wie die Schule der Zukunft vorgestellt werden soll, nämlich als Ort der unablässigen Qualifikation der Lehrkräfte, die entgegen ihren Abschlüssen nie „fertig“ sein dürfen. Ein Lehrer ohne berufslange Fortbildung gilt inzwischen als eine Krisenerscheinung immer mit Seitenblick auf vergleichbare Berufe im nichtstaatlichen Bereich. Ärzte und Juristen könnten ihre Aufgaben ohne ständige Weiterbildung kaum erfüllen.

Aber das Thema hat Untiefen, denn Manager in Betrieben können kaum anders, als sich ständig auf neue Situationen einzustellen, die Lernherausforderungen mit sich bringen, während Lehrerinnen und Lehrer sich *einer* Grundsituation - Schule und Unterricht - gegenübersehen, für die sie mit der Ausbildung und der Berufseinfangsphase qualifiziert sind.

- Ihr Berufswissen wird in den ersten Jahren der Berufsausübung aufgebaut und lässt sich danach nicht mehr grundlegend verändern.
- Aber was heisst dann „lebenslanges Lernen“ in Lehrberufen?
- Und was muss man sich darunter vorstellen, wenn der Vergleich mit privatwirtschaftlichen Betrieben nur begrenzt strapazierbar ist?

In Unternehmen garantiert der Gewinn die Zufriedenheit und ist die Gewinnerwartung der Anstrengungsanreiz. Schulen sind keine Unternehmen, die Zufriedenheit und die Lernbereitschaft der Lehrpersonen wird persönlich erlebt, ein Äquivalent zum Gewinn gibt es nicht und das professionelle Handeln, auch wenn es gezielt erfolgt, ist von der Unsicherheit über die Effekte begleitet. Der Grund ist einfach, der Lehrerfolg ist abhängig von der Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler sich auf die Aufgaben einlassen und das muss nicht die schulischen Ziele bestätigen. Hilft da „lebenslanges Lernen?“

Lebenslanges Lernen ist eigentlich ein Pleonasmus, denn was könnte „Leben“ anderes sein als „Lernen“? Dennoch wird so getan, als gäbe es die Verbindung zu einem eigenen didaktischen Konzept für die Lebensspanne, das doch nicht mehr zu sein scheint als ein *watchword* oder ein didaktischer Weckruf, wie wir ihn seit der Barockpädagogik kennen.

Auch der Bezug auf zentrale Aufgaben im Leben oder im Beruf scheint nur begrenzt weiterzuhelfen. Der Ausdruck „Entwicklungsaufgabe“ oder *developmental task* stammt aus dem Jahre 1948 und geht auf den amerikanischen Physiker und Psychologen Robert Havinghurst zurück; das Konzept wird in der Entwicklungspsychologie viel gebraucht und ist gebunden an bestimmte Lebensphasen, nicht jedoch allgemein an lebenslanges Lernen, schon gar nicht im Beruf.

Havinghurst verstand „Entwicklungsaufgaben“ vor dem Hintergrund der Lebensspanne und genauer des Erfolgs im Leben. In einer berühmten und viel zitierten Definition wird das so gesagt:

„Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich im Leben eines Menschen zu einer bestimmten Periode oder über diese stellt. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe trägt zum Glück des Menschen bei und zum Erfolg bei späteren Aufgaben. Umgekehrt führt Scheitern zum Unglück, Missbilligung durch die Gesellschaft und Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben“ (Havinghurst 1948, S. 2).¹⁹

Aufgaben dieser Art gibt es: Als Kleinkind muss man gehen lernen, als Primarschüler muss man sich alphabetisieren lassen, in der Pubertät muss man die eigene Sexualität entwickeln, als junger Erwachsener muss man Beziehungen erproben und sich Ziele setzen, was man im Leben erreichen will. Aber ob man damit glücklich wird, ist eine ganz andere Frage. Gehen lernt jedes Kind, es sei denn es ist körperlich beeinträchtigt; auch Lesen lernt jedes Kind, Verschulung vorausgesetzt, nur unterscheidet sich die am Ende erreichte Kompetenz.

Auch mit der eigenen Sexualität muss sich jeder Jugendliche auseinandersetzen, aber die erfolgreiche Lösung muss nicht glücklich machen. Mit jeder Beziehung ist auch Unglück möglich, ohne dadurch ins gesellschaftliche Abseits zu geraten. Und Ziele können erfolgreich verfehlt werden, dann nämlich, wenn sie sich als falsch oder unerreichbar herausgestellt haben. Die Erfüllung einer Entwicklungsaufgabe, anders gesagt, bringt nicht notwendig einen Gewinn oder einen Vorrat mit sich, von dem man zehren könnte oder anders gesagt: was fürs Gehen gilt, muss für Liebe oder Beruf nicht gelten.

Die Frage ist eher, wie und was man lernt, wie dauerhaft das Gelernte ist, was und wie gefahrlos vergessen werden kann und wie weiteres Lernen angeregt wird.

- Die *reale* Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich auf das einmal Gelernte nicht allzu sehr zu verlassen
- und Anpassungen vorzunehmen, wenn es Bedarf gibt oder wenn Notwendigkeiten dies nahelegen.
- Jeder Erfolg im Lernen steht unter dem Vorbehalt, dass es bessere Lösungen geben könnte,
- nur mit Schülern ist das anders, soweit ihr Lernen abschliessend benotet wird und das Ergebnis damit zertifiziert ist.

¹⁹ „A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“ (Havinghurst 1948, S. 2).

Allgemein gilt: Was man gelernt hat, wird auf Dauer gestellt, indem man Gewohnheiten bildet, einschliesslich der Gewohnheiten des Lernens. Gewohnheiten sind verlässlich und zugleich träge, weil sie gelöste Probleme darstellen und so die Anstrengung des Lernens hinter sich haben. Gewohnheiten wandeln sich, freiwillig oder unfreiwillig, wenn die Lernenden sich auf neue Probleme einlassen und so auch neue Lösungen finden müssen. Das ist jederzeit möglich, nur wandeln sich nie alle Gewohnheiten auf einmal, das würde keine Identität aushalten.

Bezogen auf Lehrberufe lässt sich festhalten:

- Die Entwicklungsaufgaben stellen sich *im* Berufsfeld,
- es gibt nur *eine* Phase, nämlich die der Berufseinführung,
- mit zunehmender Handlungssicherheit verändert sich das Lernen,
- im Beruf geht es um Bewahrung und Anreicherung des Könnens,
- aber auch um die Erkenntnis von Risiken und die Bewältigung von Krisen.

Lehrberufe werden ebenso oft schön wie schlecht geredet. Oft überwiegen in der medialen Kommunikation Alarmrufe, die kurzfristig immer Schlüsse auf das ganze System nahelegen. Von einem einzigen Vorfall kann die Qualität der Schule in Frage gestellt werden und es gibt natürlich auch notorische Schulhasser oder auch akademische Schulkritiker, die sich ein anderes System wünschen und deswegen zum Schlechtrede gezwungen sind.

Auf der anderen Seite stehen die Leitbilder, die inzwischen jede Schule entwickelt oder vielleicht auch nur abgeschrieben hat. Leitbilder sind Realitäten eigener Art: Hier findet sich nie ein Wort über die Härten des Berufs und wie Zumutungen ausgehalten werden können. Die Ziele der Erziehung sind immer positiv, aber ob sie erreicht oder verfehlt werden, lässt sich häufig gar nicht sagen, was an dem Zuschnitt der pädagogischen Rhetorik nichts ändert.

Ein anderes vorrangiges Thema scheinen die neuen Medien zu sein, wobei dieses Thema mindestens unter Lehrpersonen oft negativ besetzt ist. Das sollte nicht verwundern, denn jedes neue Medium, das mit grossen Erwartungen bedacht wurde, hat im Erziehungsfeld Alarm ausgelöst und ist von den Wortführern mit Ängsten besetzt worden. Die Furcht oder bei manchen auch die Hoffnung, dass die neuen Medien den Besuch einer Schule ersetzen, sind aber unbegründet oder grundlos. In der Erziehungswissenschaft wie in der Bildungspolitik fehlt oft ein Sinn für Gelassenheit, Alarmierung heisst ja immer auch, den Ausnahmezustand zu bemühen, während Erziehung in der Praxis nur ein Normalzustand sein kann.

Etwas anderes ist absehbar:

- In der Mediengesellschaft der Zukunft steigen die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen,
- die nicht mit der Nutzung der Medien *von selbst* entstehen und sich auch nicht aus Selbstkreationen hervorgehen.
- Wer im Blog seine eigene Sprache schreibt und dabei souverän die Grammatik übersieht, behindert sich selbst, sofern das alles ist, was gelernt wurde.
- Die Allgemeinbildung generell kann nicht häppchenweise erworben und mit eigenen Einfällen gestaltet werden.

Weil Allgemeinbildung niemand sonst besorgen kann, wird die Bedeutung der Schule auch aus diesem Grunde zunehmen, was selbst dann gilt, wenn sie sich selbst medial stark aufrüstet.

Die Zukunftsaufgaben können nur dann wirkungsvoll und in der Breite erfolgreiche bearbeitet werden, wenn die Schulen mehr Zeit erhalten und lernen, sich anders als bisher im Bildungsraum zu bewegen. Ihr Kern bleibt der Unterricht, aber daneben stellen sich andere Aufgaben, darunter solche, die sich aus veränderten Familienverhältnissen und dem Trend zur Vernetzung der Bildungsanbieter ergeben. In diesem Sinne reagiert die Schule auf gesellschaftliche Herausforderungen, aber auf ihre Weise und nicht getrieben durch Krisen.

Mein Fazit lautet so:

- Für langfristige Reformthemen muss man die Bildungsverwaltung gewinnen. Ausserdem müssen die empirischen Daten stimmen, also für die Fortsetzung der Projekte sprechen.
- „Krisen“ sind kurzfristige und repetitive Aufreger, die grosse Probleme vermuten lassen und in der Folge aber oft nur Scheinlösungen kreieren, mit der die Bildungspolitik sich selbst schützt.

Die Bildung sollte sich besser selbst antreiben, unterstützt von der Politik und so dass die Lorbeeren verteilt werden können. Aber als kausal wirksam kann sich die Politik nur selbst darstellen.

Literatur

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1.

Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.

Bosche, A./Geiss, M.: Das Sprachlabor - Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 16 (2011), 119-139.

Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.

Carnap, R. v./Edding, F.: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960. Frankfurt am Main: DIPF 1962.

Crosland, A.: The Future of Socialism. London: Jonathan Cape 1956.

Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1969.

Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und Investition. Freiburg im Breisgau: Rombach 1963.

Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Beschlossen vom Ausserordentlichen Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschland in Bad Godesberg vom 13. bis 15. November 1959. Bonn: Dietz 1959.

Havinghurst, R.J.: Developmental Tasks and Education. New York: Longman 1948.

Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.

- Kaelble, H.: Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland, 1910-1960. In: Geschichte und Gesellschaft Jg. 1. H. 1 (1975), S. 121-149.
- Köhler, H./Zymek, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansatz zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschule und Gymnasien. In: Die Deutsche Schule Heft 1 (1981), S. 50-64.
- Mead, G.H.: The Philosophy of the Act. Ed. and intr. by Ch. W. Morris.. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper Verlag 1967.
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Erster Artikel: Zwei Millionen Schüler mehr - Woher sollen die Lehrer kommen? In: Christ und Welt XVII Jg., Nr. 5 v. 31.1.1964, S. 3-6.
- Pleux, D. : De l'enfant roi à l'enfant tyran. Paris: Odile Jacob 2002.
- Postlethwaite, T.H. (Hrsg.): IEA-Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München: Verlag Moritz Diesterweg 1968.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Ravitch, D.: The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books 2010.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodaphone Stiftung Deutschland. Mit einem Kommentar von S. Walper. Düsseldorf: Vodaphone Stiftung Deutschland 2015.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.