

Schleicher, Klaus

## 'Pädagogik' von gestern für Kinder von heute als Bürger von morgen

*Tertium comparationis* 6 (2000) 1, S. 87-104

urn:nbn:de:0111-opus-28983

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**pedocs**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## „Pädagogik“ von gestern für Kinder von heute als Bürger von morgen<sup>1</sup>

*Klaus Schleicher*

*Universität Hamburg*

### *Abstract*

Education policies tend to plan on short-term power- and budget- interest, while education processes are geared towards long-term individual and social developments. Thus, societies and educational institutions are faced at intervals with educational fashions and green cards or teacher shortages and delayed curricula revisions. Accordingly, German schools tend to re-act to social and political contexts instead of preparing the next generation for future developments. This discrepancy is obvious at present from the micro-electronic training gap, that led to large scale hardware supply but suffered from inadequate software development and very limited teacher training. In case this educational chase after social and media-developments continuous, private and media supplier will probably substitute the official gap in the educational market. This, however, would increase the social selection-processes and increase the market-influence on educational perspectives and priorities. – Why a sustainable policy and education have to interrelate not only social contexts and institutional perceptions but also educational expectancies of institutions and THE clientele as well as the potentials of the new media, – that will be discussed in this contribution.

Motto: „Schlimm genug (ist)..., daß man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsre Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen“.

(Goethe, J.W.: Wahlverwandtschaften)

### 1 Einleitung

Das deutsche *Bildungswesen* steht vor einer seiner größten *Bewährungsproben* der Nachkriegszeit. Die Defizite sind seit langem bekannt und werden angesichts neuer medialer und europapolitischer Anforderungen noch augenfälliger (vgl. u.a. Schulze 1974; Haefner 1982; Herzog 1996). Gleichwohl fehlt es in Deutschland an einer *bildungspolitischen Willensbildung*, an klaren Zielsetzungen und relevanten Reformansätzen. Weder die deutsche Einheit und der Gemeinsame Markt noch die Dynamik des Informationszeitalters und der globalen Konkurrenz wurden in größerem Maße als Impuls zur grundlegenden Neuorientierung genutzt. Dabei hätte sich die Bildungspolitik

auf eine stabile demokratische Tradition, wirtschaftliche Prosperität und europäische Erfahrung stützen können, wie die Jubiläen – sei es zum Grundgesetz, Bundestag und Bundesrat (50 Jahre), der Elternvereinigung NRW (25 Jahre) oder zur deutschen Einheit und Einheitlichen Europäischen Akte (ca. 10 Jahre) – zeigen.<sup>2</sup>

Um aber keiner isolierten Fokussierung auf einzelne Rahmenbedingungen, Bildungsvariablen und -strategien Vorschub zu leisten, wird hier in einem Dreischritt erörtert: 1. mit welchen sozio-ökonomischen Herausforderungen die Gesellschaft derzeit konfrontiert ist; 2. inwieweit pädagogische Reformintentionen mit sozialen und medialen Entwicklungen korrespondieren und 3. welche Adressatenvoraussetzungen und zukunfts-fähigen Erziehungsaufgaben einzukalkulieren sind. Damit werden die bildungspolitischen und pädagogischen Vernetzungsaufgaben von realen und virtuellen ‚Wirklichkeiten‘ nicht aus dem Blick geraten.

## 2 Sozio-ökonomische Herausforderungen an die Bildungspolitik

*Globale Entwicklungsprozesse* machen nicht vor der Bundesrepublik halt. Mithin kann nicht ohne Folgen bleiben: Wenn sich die *Weltbevölkerung* seit 1960 verdoppelte, gleichzeitig der europäische Bevölkerungsanteil verringerte und alterte, bzw. die Bundesrepublik jährlich mindestens 250.000 Immigranten (nach Ansicht der UNO eher 500.000) zum Selbsterhalt benötigt (Birg 1996: 62 f., 105); wenn sich ferner die politischen *Machtblöcke* trotz des Zerfalls der Sowjetunion neu arrangieren, und wenn sich die wirtschaftliche Fusionswelle beschleunigt bzw. von der mikroelektronischen Entwicklung eine wachstums- und wettbewerbsfördernde Wirkung ausgeht (Thieme 1999). Beispielsweise hat sich die Prozessorleistung etwa alle 18 Monate und der Internetumfang seit 1990 jährlich mindestens verdoppelt – und dies bei rückläufigen Entgelten (Grossmann 1999). Durch diese elektronischen und wirtschaftlichen Entwicklungen sind der Politik und Bildungspolitik Rahmenbedingungen vorgegeben. Entschiedenes Handeln ist erforderlich; denn heute geht es nicht nur um neue Impulse einzelner Branchen wie im Industriezeitalter, sondern es werden alle sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse revolutioniert.

### 2.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Die global ausgeweiteten *Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten* forcieren einen transnationalen Wettbewerb, begünstigen die Mobilität von Kapital, Arbeit wie Dienstleistungen und veranlassen eine Revision staatlicher Monopolstellungen – und dies nicht nur bei den Branchen Strom, Post und Luftverkehr, sondern auch im *Univer-sitäts- wie allgemeinen Bildungswesen*. Eine Folge des globalisierten Lernens, Handels und der Touristik ist, daß Wohlfahrtsgesellschaften, Beschäftigungskartelle und unflexible Arbeitsmärkte rasch ins Abseits gedrängt werden. Denn auf allen Ebenen bilden sich neue Lebensstile heraus (mit neuen Zeitbudgets, Handys, CD-ROM-Büchern usw.) und entstehen fortlaufend veränderte Arbeits- wie Freizeitformen (mit Tele-arbeitsplätzen, Robotern und weltweiten Einkaufsmöglichkeiten).

Wenn sich aber die Lebensbedingungen und Bewußtseins- wie Kommunikationsformen grundlegend ändern, dann sind entsprechende *Bildungsreformen* unabdingbar.

Bereits heute hängen Standortfragen ebenso wie die sozialen Sicherungssysteme von der *Vorbereitung der Bürger auf diesen Wandel* ab. Von einem Großteil der Bevölkerung werden z.B. neue Kompetenzen im Umgang mit den medialen Systemen verlangt. Bildung und Ausbildung müssen mithin zur Kenntnis nehmen, daß die Märkte dynamischer und Wirtschaftsstrukturen flexibler werden, daß die Mikroelektronik immer näher an den Menschen heranrückt und daß es zunehmend schwieriger wird, humane und berufliche Bildungsaspekte im Vorwege planerisch abzustimmen. Denn einerseits sind die Volkswirtschaften, Betriebe und Bildungsinstitutionen einem verstärkten Wettbewerb ausgesetzt, und andererseits wird es für den Menschen zunehmend schwieriger, personale, soziale und kulturelle Identität zu gewinnen, da Wertorientierungen in multi-kulturellen Gesellschaften facettenreicher, soziale Bindungen und Kontrollen schwächer und die personale Isolation am elektronischen Arbeitsplatz größer werden.

Doch die deutsche *Bildungspolitik* setzt sich kaum mit der Veränderungsgeschwindigkeit solcher Herausforderungen auseinander,<sup>3</sup> sie verharret vielmehr in *zyklischer Anpassung* an staatliche Sparmaßnahmen und reagiert am ehesten mit technischen Ausstattungen (PCs) oder Internetzugängen (z.B. seitens der Telekom oder von AOL im Feb. 2000). Vielfach wird der Bevölkerung und den Lernenden sogar suggeriert: daß sich der europäische Wirtschafts- und Bildungswettbewerb<sup>4</sup> umgehen ließe (vgl. Schleicher 1997), daß ein Vergleich der föderalen Bildungsleistungen nicht erforderlich sei oder daß Forderungen nach mehr Eigenverantwortung den Sozialstaat aushöhlten. Während derartige Herausforderungen z.B. in Spanien, England oder inzwischen auch in Schweden und Ungarn politisch aufgegriffen und aus ihnen bildungspolitische Folgerungen gezogen wurden (Schleicher & Weber 2000a, b), bahnt sich in Deutschland allenfalls ein zögerlicher Wandel im Parteienbewußtsein an.

- *Zukunftsfähige Bildungsveränderungen und -anstrengungen* setzen voraus, daß in der Bildungsdiskussion und -politik die ‚Erfahrungen‘ der Institutionen, die ‚Dynamik‘ der sozio-ökonomischen Entwicklung und die Möglichkeiten der neuen Medien konsequent aufeinander bezogen werden. Notwendig ist es, die bildungspolitische Vergangenheitsfixierung und parteipolitischen Kurzatmigkeiten zu überwinden; denn in Europa werden Kinder mit geringen Schulkenntnissen und Erwachsene ohne kontinuierliche Fortbildung eindeutig weniger verdienen und häufiger arbeitslos werden als in der Vergangenheit (vgl. OECD/CERI 1998).<sup>5</sup>

*Die Informationsgesellschaft erfordert nicht nur eine höhere Vielfalt an Begabungen und mehr Flexibilität bei der Arbeitsfähigkeit als die Industriegesellschaft, sondern sie ermöglicht diese auch.*

## 2.2 Erwartungen an die Bildungspolitik

Die Aufgaben der Bildungsagenten und -politik sind beträchtlich, wenn die *Adressaten zukunftsfähig* werden sollen, so daß sie den Marktmechanismen nicht erliegen, sondern die europäische Entwicklung mitzugestalten vermögen. Dabei geht es um *neue Einstellungen* zu den skizzierten Herausforderungen und Fähigkeiten zu deren sozialer wie technischer Bewältigung. Mehr noch als elektronische oder spezifische Handlungskompetenzen gilt es, *Fähigkeiten* zur Problem- und Selbstbewältigung und zu lebenslangen Neuorientierungen zu fördern. Da sich medial inzwischen nahezu alles ‚Wissen‘

erreichen läßt, kommt es primär auf *Auswahl-, Einordnungs- und Bewertungsfähigkeiten* an; denn davon hängt ab, ob man relevantes Wissen gewinnt, es situationsgemäß anzuwenden weiß und sich verantwortungsvoll an der Zukunftsgestaltung beteiligen kann (vgl. Posener 2000).

Auch künftig wird sich *Bildung* biographisch-ganzheitlich zwischen familialer Sozialisation, schulischem Lernen und eigener Lebens- wie Arbeitserfahrung realisieren. Ihr Ziel sollte Mündigkeit sein; sie erfordert *Denk-, Urteils- sowie Sozialfähigkeit*, d.h. Selbstbestimmung und Fremdachung. Dafür aber sind klare Zielvorstellungen und Arbeitswege bzw. entsprechende Kompetenzen erforderlich. Bildungspolitisch bedarf es mithin einer Klärung der Bildungsziele und -wege, z.B. wie man in der sog. Wissensgesellschaft grundlegende *Wertorientierungen und Kompetenzen* erwirbt, um ein zielorientiertes Lernen zu lernen<sup>6</sup> und um relevante Kommunikations-, Medien- und Bürgerfähigkeiten zu entwickeln (vgl. DLR-PT 2000: 7). Ginge es bei der Internetnutzung primär um Wissen und technisches Know-how, dann würde eine Ausstattung der Schulen mit PCs und Internetanschlüssen evtl. reichen, doch wird damit allein noch keine Bildung erworben und Innovationsfähigkeit gefördert.<sup>7</sup> Natürlich differieren die Bildungserwartungen seitens der Öffentlichkeit, Bildungsadressaten, Eltern und Forschung, wie folgende Hinweise zeigen:

Nachweislich ist die *Öffentlichkeit* – in Deutschland wie in Europa – mehr an ‚Bildung‘ als an vielen anderen Lebensbereichen (z.B. an der Politik oder an Sozialproblemen) interessiert (vgl. Inglehart, Basanez & Moreno 1998). Dabei nimmt das öffentliche *Vertrauen* in die gesellschaftlichen Strukturen vom Bildungs- über das Rechts- zum parlamentarischen System und nochmals gegenüber den Gewerkschaften ab. Inter-generativ beschleunigt sich dieser Vertrauensverlust noch. Gleichzeitig aber haben die Naherfahrungen bei den Bürgern aller Altersgruppen an Bedeutung gewonnen und entsteht hier eine neue Bereitschaft zum bildungspolitischen Engagement (vgl. Schleicher 2000: 440 ff.).

Die *Bildungsadressaten* haben bisher meist jedoch nur einen *marginalen Einfluß* auf die Bildungspolitik, eher schon auf institutionelle Schwerpunktentwicklungen und am stärksten auf einzelne Unterrichtsaspekte. Entsprechend kritisch sind ihre Einstellungen zu den (ihrer Meinung nach) wenig zukunftsrelevanten Lehrplaninhalten. Gleichwohl messen sie der Bildung und dem Lernen erhebliche Lebensbedeutung bei und bringen den neuen Kommunikationsmitteln nicht nur großes Interesse entgegen (vgl. Shell-Studie 1997), sondern übertreffen oft auch die Kompetenzen ihrer Lehrer.

Sodann haben in Deutschland die *Eltern* ein konkurrierendes Bildungsrecht neben dem Staat. Sie bzw. ihre Verbände machen auch bildungspolitische Forderungen geltend, sei es zur Sicherung des vorgesehenen Unterrichts oder zur gründlichen Vorbereitung auf *gesellschaftliche und Arbeitsmarktentwicklungen*. Ihr Fokus ist zuweilen mehr berufs- und karrierebezogen als bei den Unterrichtenden. Angesichts der anstehenden Dezentralisierungstendenzen dürfte sich der Einfluß der Eltern und Elternvertretungen sowohl bei den inhaltlich-curricularen Profilbildungen der Schulen als auch bei schulischen Entscheidungsprozessen (z.B. über die Mediennutzung, ein Abitur nach 12 Schuljahren oder die Lehrerwahl) noch verstärken.

Aus *Sicht der Forschung* wird schließlich gefordert, daß die Schule nicht nur auf die jeweils nächste Schulstufe und das Studium bzw. auf spezielle Fähigkeiten und einen

Beruf vorbereitet (vgl. OECD 1999a), da es künftig vor allem auf eine lebenslange Bildungsbereitschaft und berufliche Neuorientierung ankomme. Eben deshalb müsse den Eltern, Schülern, der Öffentlichkeit und den Verantwortlichen des Bildungswesens (vgl. die PISA-Studien)<sup>8</sup> verdeutlicht werden, daß es letztlich auf eine Beherrschung verschiedener Lernstrategien, eine langfristige *Steuerung der eigenen Lernprozesse* und auf Fähigkeiten ankomme, die Dynamik der Zukunftsanforderungen zu bewältigen (OECD 1999b).

- Insgesamt wird *von der Bildungspolitik erwartet*, daß sie zur Klärung beiträgt: welche gesellschaftlichen *Bildungsziele* durch welche Institutionen auf welche Weise angestrebt werden und in welchem Maße sie erreichbar sind. Dafür hat sie strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen vorzuhalten, Rahmenrichtlinien zu entwickeln und angemessene Evaluationshilfen anzubieten. Zu beachten ist jedoch, daß die Bildungspolitik in einem unverkennbaren ‚*Dilemma*‘ zwischen *Bildung, Partei-Politik und IT-Techniken* steht. Denn während es im Bildungsprozeß (wie auch in der europäischen Philosophie bis ins 20. Jh.) um die Entwicklung von Mündigkeit und Urteils-kraft geht, damit Einzelfälle fachlich wie moralisch nach Prinzipien geordnet und entschieden werden können, dominieren in der Politik eher Prinzipien der Machtgewinnung und -erhaltung, während es im informationstechnischen Bereich vor allem um Suchstrategien und Informationskoppelungen geht, die entsprechende Orientierungs-, Denk- und Entscheidungsfähigkeiten voraussetzen.

*Wenn sich die Systeme – Bildung, Politik und Technik – aber nicht mehr hinreichend ergänzen, dann leiden darunter nicht nur die Lernenden und Lehrenden, sondern schadet das generell der Bildung und sogar der Demokratie (vgl. Rehfuß 1995: 182 ff.).*

- Die skizzierten sozio-ökonomischen Entwicklungen und Bildungserwartungen erfordern mithin eine stärkere *Legitimation* der Bildungspolitik und Pädagogik. Beide sind zur *Entwicklung von Qualitätskriterien* aufgefordert, damit entschieden werden kann, was warum zur Grundbildung gehören soll. *Vergleichende Evaluationen* können dabei sichtbar machen, welches Bildungs- bzw. Lernniveau in den einzelnen Bundesländern erreicht wird, wie sich die Bildungspotentiale verschiedener Schulkonzepte unterscheiden und welche Bedeutung ein PC-gestützter Unterricht tatsächlich hat (vgl. Oppenheimer 1997). Unverständlich ist deshalb, daß sich in Deutschland nicht die Bildungspolitiken, sondern nur die Bildungsadressaten einer Überprüfung ihrer Leistungen stellen müssen, obwohl die Kriterien zur Evaluation der Adressaten bildungspolitisch festgelegt werden.

### 3 Eine Bildungspolitik und Pädagogik von gestern für Probleme von heute?

Vor dem Hintergrund der veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen wird jetzt erörtert, weshalb es wichtig ist, gleichzeitig die Bildungsgeschichte zu beachten, sich mit der ‚gelebten‘ Gegenwart auseinanderzusetzen und die ‚anvisierte‘ Zukunft kritisch zu taxieren.<sup>9</sup>

Durch einen Rückblick auf die *Bildungsreformziele von 1970* wird deutlich, wie sich die wirtschaftliche Rezession infolge der Ölkrisen bzw. die nachfolgende Umwertung

der politischen Prioritäten ausgewirkt haben. Damals hieß es (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970: 9–14):

„1. Oberstes Ziel ist ein demokratisches, leistungs- und wandlungsfähiges Bildungssystem ... 2. Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muß durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen verwirklicht werden. ... 4. Die Schule der Zukunft muß im Zuge der Verwissenschaftlichung und der zunehmend rascheren Veränderung aller Bereiche ... eine bessere und gründlichere Bildung vermitteln. ... 7. *Die Reformen müssen umgehend eingeleitet werden. Der vor uns liegende permanente Reformprozeß wird eine systematische und koordinierte Bildungsplanung, Forschung und Entwicklung erfordern. Die öffentliche Hand muß Anfang der 80er Jahre – ... – für Bildung und Wissenschaft dreimal soviel ausgeben wie heute*“ (seitens des Autors).

Etwa 30 Jahre später beläuft sich der Bildungsanteil an den öffentlichen Ausgaben in der BRD wie in Ungarn auf etwa 9%, während er in anderen europäischen Ländern ca. 13% beträgt (u.a. Schweiz, Dänemark, Spanien und Tschechien) bzw. in einigen Schwellenländern sogar mehr als 15% erreicht (vgl. OECD/CERI 1998: 87 ff., 92). Aber nicht nur in den Bildungsausgaben spiegeln sich die deutschen Bildungsprobleme.

### 3.1 Alte Zielsetzungen sind zu überdenken

Picht hat vor mehr als 30 Jahren (1965) in Deutschland eine Bildungskatastrophe beschworen, nachdem ein OECD-Bericht große Entwicklungs- und Bildungsdefizite festgestellt hatte. Inzwischen haben sich die Bildungsprobleme verschärft, weil Pichts Forderung nach einem raschen Ausbau des Bildungswesens quantitativ – nicht aber qualitativ – Rechnung getragen wurde.<sup>10</sup> Die Reformen führten daher nur bedingt zu sozialer Gerechtigkeit und mündigen Staatsbürgern; denn sie wurden von unvereinbaren Zielen – einmal Gleichheitsthese und zum anderen Individualisierungstendenzen – beherrscht. Vergleicht man die zentralen Ziele der damaligen Zeit mit der weiteren Entwicklung, so zeigt sich:

Die *Chancengleichheit* ist durch die deutsche Schule – wie etliche OECD-Analysen belegen – nur bedingt verbessert worden. Erkennbar wird dies auch, wenn in 10 Düsseldorfer Schulbezirken die Übergangsquote von der 4. Grundschulklasse auf das Gymnasium (1990/91) zwischen 35,4 und 74,7% differierte (Rehfuß 1995: 22). Aber auch im europäischen Vergleich sind die Studienchancen von Akademikerkindern hierzulande wesentlich höher als z.B. in den Niederlanden oder England. Entsprechend haben sie auch günstigere Berufs- und Verdienstchancen.<sup>11</sup> Trotz dieser sozialen Selektion aber sind die durchschnittlichen Leistungen der deutschen Sekundarschüler in den Naturwissenschaften und in Mathematik – im internationalen Vergleich – relativ gering (Baumert et al. 1997, 1998; OECD/CERI 1998).

Zudem gelten in etlichen Bundesländern die *Unterrichtsinhalte als weithin gleichwertig*, obwohl sich deren Anforderungsprofile und Zukunftsrelevanz unterscheiden. Wenn die Inhalte aber als gleichwertig gelten, dann erscheint eine *Individualisierung der Bildungsschwerpunkte* in der Sekundarschule plausibel. Unter diesen Voraussetzungen werden auch die individuellen – aber wenig systematischen und kaum sequenzierten – Studienangebote der Lehrerbildung (mit langen Ausbildungszeiten und hohen Abbrecherquoten) verständlich. Offensichtlich gibt es in der Bildungspolitik kaum noch Bildungsprinzipien, die Allgemeingültigkeit beanspruchen können (z.B. hinsichtlich

notwendiger Grundkenntnisse, Urteilsfähigkeiten, sozialer Kompetenzen usw.). Man könnte sich an das Vorspiel auf dem Theater in Goethes Faust erinnert fühlen: „Ihr wißt, auf unsern deutschen Bühnen [Schulen] probiert ein jeder was er mag ...“

Da in den Schulen die *soziale und emotionale Entwicklung* der Lernenden z.T. wenig berücksichtigt wird (Langeheine & Lehmann 1986) und die deutsche Schule gegenüber ihrem sozialen Umfeld oft recht isoliert ist (Dierkes & Fietkau 1988: 170; Rode 1999), wird von den Lernenden, Eltern und der Erziehungswissenschaft mehr *Handlungsrelevanz* gefordert. Zweifellos ist eine didaktische Verschränkung des Gelernten mit den Umfeldanforderungen wichtig, doch sollten momentane Handlungsmotivationen nicht vergessen lassen, daß transferierbare Kompetenzen (z.B. Hypothesenbildung und Mathematik) nur bedingt durch Handeln gelernt werden bzw. daß die Schule auf eine sehr komplexe und immer abstraktere Lebens- wie Berufsbewältigung vorbereiten muß (OECD 1999b). Wichtig ist es in hochkomplexen Gesellschaften deshalb, mit den vielfältigen Handlungseinschränkungen umgehen zu lernen.

Darüber hinaus wird *Projektunterricht* sowohl zur Verbindung verschiedener Disziplinen als auch von Unterricht und Alltagserfahrung empfohlen (vgl. Herzmann & Rabenstein 1999: 11). Doch während nordrhein-westfälische Grundschullehrer mehr Projektunterricht – z.B. im Umweltbereich – wünschen, nutzen 70% die auf dem Schulgelände bestehenden Biotope selten oder gar nicht, und beziehen 90% keine außerschulischen Lernorte ein (vgl. Stipproweit 1992: 21 f.). Auch in diesem Zusammenhang ist zu bedenken, daß die beruflichen und sozialen Entwicklungen zunehmend mehr *Abstraktionsfähigkeit und Transferkompetenz* erfordern bzw. daß sich ausdifferenzierte Arbeitsprozesse und Gesellschaftssysteme nur partiell in persönliche Beziehungen setzen lassen (Kyburz-Graber 1993: 191 ff.).

Den genannten Herausforderungen versucht die Schule auch mit *offenem Unterricht* zu begegnen. Bei bewußter Planung kann er zur Erhöhung der Motivation, zu mehr Selbständigkeit<sup>12</sup> und zu komplexem Denken bei den Beteiligten beitragen. Voraussetzung ist jedoch eine Bemühung um solides Basiswissen, das fachlich abgestimmt und zielbezogen ist. Ein effizienter Unterricht muß deshalb – wie nach einem Fahrplan – verschiedene *Umsteigemöglichkeiten vorausbedenken*, vorab Kriterien für das ‚Umsteigen‘ entwickeln und die Realisierungspotentiale der Beteiligten – d.h. die Grenzen selbstbestimmter Lernsituationen sowie die Eigendynamik von Lernprozessen – einkalkulieren (vgl. z.B. die Unterrichtsprüfsteine bei Mikelskis 1988: 108 ff.). Bedenkt man jedoch, daß etwa 50% des heutigen Lehrkörpers ihr erstes Staatsexamen vor 1975 abgelegt und nur wenige an einer intensiven Weiterbildung teilgenommen haben, dann ist keineswegs sicher, ob die Voraussetzungen für einen solchen Unterricht gegeben sind.

Richtig sind schließlich auch jüngste Bemühungen um eine *Öffnung der Schule*, wenn damit eine lebensbezogene Bildung und nicht nur eine kostengünstige Schule angestrebt wird. Denn ‚Freiheit kann nur in Freiheit gelernt‘ werden. Vermutlich wird sich die Öffnung angesichts der *verstärkten Dezentralisierungstendenzen* auch durchsetzen und zu mehr Entscheidungskompetenzen der Schulleitung, Schulverwaltungsräte, Eltern-gremien und Bildungsadressaten führen. Selbstlernprozesse werden in dem Maße an Bedeutung gewinnen, wie sich theoretisch jeder im Internet nahezu jedes Wissen und fast alle Gesprächspartner besorgen kann.<sup>13</sup> Doch gilt es in der Wissens- bzw. Informationsgesellschaft die technisch-beruflichen Veränderungen, sozialen Herausforderungen,



schulischen Kompetenzen sowie familiären Verantwortlichkeiten so aufeinander zu beziehen, daß *Widersprüche zwischen den verschiedenen Sozialisations- und intentionalen Erziehungseinflüssen* verringert werden. Daß derartige Abstimmungen pädagogisch möglich sind, zeigt die Schulwahlfreiheit in den Niederlanden, die keineswegs zu geringeren Schulleistungen als in Deutschland führt. Die niederländische Entwicklung zeigt aber auch, daß eine Öffnung der Schule *ohne Evaluation leicht zur Beliebigkeit* und keineswegs zu mehr Chancengleichheit führt.

- Derzeit kann als wahrscheinlich gelten, daß eine *Schule mit vereinfachten Anforderungen* und beliebigen Unterrichtsinhalten weder ihrer gesellschaftlichen noch humanen Verantwortung gerecht wird, und daß eine *bürokratische Bildungssteuerung* die ‚Bürger von morgen‘ nicht mehr hinreichend qualifizieren kann (NRW-Bildungskommission 1995). Da die neuen medialen Strukturen und Angebote die Auswahl-, Denk- und Entscheidungsfähigkeiten nicht ersetzen, lassen sich auch künftig zentrale Lebensqualifikationen nicht ohne grundlegende Kompetenzen erreichen.

*Bekanntlich ist der ‚Lernweg‘ lang, bevor man Arbeits- und Kaufverträge bzw. seinen Steuerbescheid ‚lesen‘ kann.*

### 3.2 Reaktionen auf die Computer- und Medienentwicklung

Auf die mikroelektronische Dynamik haben die Gewerkschaften lange ablehnend, die Gesellschaft zögerlich, einzelne Schulen freudig experimentierend und ein Großteil der jüngeren Generation mit Engagement reagiert. Derzeit aber gibt es seitens der Bildungspolitik *keine klaren Zielvorstellungen*, welche Fähigkeiten wichtig sind und wie sie erworben werden können. Affirmative Hinweise, daß in Deutschland mittlerweile 6% (in Schweden und den Niederlanden ca. 15%) der Arbeitnehmer für ihr Unternehmen von zu Hause aus arbeiten, daß sich mit den neuen Medien soziale Bildungsunterschiede ausgleichen lassen bzw. daß Kinder frühen PC-Kontakt brauchten und im Internet Freunde fänden, – solche Thesen reichen ebenso wenig zur bildungspolitischen Legitimation wie Verweise auf bestehende Angebote an Computerschulen (ab 4 Jahren in Futurekid-Läden seit 1995) oder die Werbung der Telekom: ‚Schulen ans Netz‘.

Notwendig ist eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit den Neuen Medien, die sich gleichzeitig mit wirtschaftlichen, sozialen und *pädagogischen Dimensionen* befaßt (vgl. Peitz 1998). Künftig gilt es, mit den neuen Kommunikationstechniken reflexiv und konstruktiv bekannt zu machen, da sie alle Lebensbereiche durchdringen, da viele Unterrichtsfächer ‚online‘ wichtige Daten und Simulationsmöglichkeiten gewinnen können bzw. da die Lernenden neue Kontrollmöglichkeiten bei ihrem Lernprozeß erhalten und schulergänzende Kontakte aufbauen können (z.B. im Umweltbereich oder in europäischen Programmen). Jedoch kann es weder um ein ‚edutainment‘ noch primär um technisches Know-how gehen, sondern gilt es u.a. zu prüfen, welche Schüler wie zum Umgang mit der ungeordneten Informationsflut des Internets fähig werden, auf welche Weise sich eine weitere Enttextlichung bzw. Verringerung der Lesebereitschaft verhindern läßt oder in welchen schulischen und fachlichen Kontexten sich Medienarbeit anbietet (vgl. Gaschke 2000: 7).

Zentraler als spezifische Medien- und Internetfähigkeiten sind letztlich *Einsichten in Transferprobleme* des medial erreichbaren Wissens (z.B. anhand von Simulationsspielen in reale Kontexte) sowie eine Einschätzung konkurrierender *Kontrollbedingungen* (z.B. medialer, schulischer und Arbeitsplatzkonstellationen), ferner eine *Konfliktwahrnehmung* (z.B. zwischen medialen Darstellungen, fachlichen Paradigmen und gesellschaftlichen Normen) oder auch eine *Auseinandersetzung* mit sozialen und wirtschaftlichen Wechselwirkungen bei multimedialen Vernetzungen. Denn die industriestaatliche Differenzierung von Arbeit, Wohnen, Lernen, Freizeit und Vorsorge wird in der Informationsgesellschaft teilweise wieder eingebnet.

Angesichts der neuen Gleichzeitigkeiten und transnationalen Konkurrenzen muß *der einzelne künftig lernen*, wie sich die elektronisch veränderten Handlungspotentiale, Realisierungsschritte und Steuerungsmöglichkeiten mit seiner eigenen Lebenswelt verbinden lassen. Gleichzeitig verändern sich dabei die gesellschaftlichen Real-Erfahrungen, weil sich ‚virtuell‘ aus jeder Region qualifizierte Arbeitskräfte einbeziehen lassen (wie derzeit in der Softwarebranche oder bei Buchübersetzungen) und weil *raumunabhängige Kooperationswelten in ‚Echtzeit‘* entstehen, bei denen sowohl das Alter wie die Zeugnisse der Mitarbeiter weithin irrelevant werden. Mit der Vielfalt der Vernetzungen und Datenbestände wachsen zugleich solche Arbeits- und Kommunikationsanteile, die *ohne Anschauungsmöglichkeit* bleiben, die flexiblere Steuerungen erfordern – d.h. die nur bei höherer Abstraktionsfähigkeit und ständiger Neuorientierung durchführbar sind.<sup>14</sup>

*Dieser multimediale Dynamisierungsprozeß – bei dem Nachrichten und Ereignisse zunehmend zusammenfallen, durch den der Raum schrumpft und die verfügbaren Informationen die eigenen wie die Politikerfahrungen zusehends überholen – wird sich zweifellos noch beschleunigen.*

- Derzeit wird in der deutschen Bildungspolitik mithin zu wenig beachtet, welche neuartigen *Beziehungen zwischen realen und virtuellen Welten* entstehen, inwieweit Sinn-erfahrungen und soziale Beziehungen erweitert oder behindert werden und wo emotionale Probleme und schwer durchschaubare Verantwortlichkeiten entstehen. Den medial-technischen Fähigkeiten kommt im Bildungsprozeß eine wichtige aber letztlich nachgeordnete Bedeutung zu. Von *zentraler Bedeutung* sind dagegen: Kreativität in Verbindung mit Denk- und Lernfähigkeit, kritische Distanz zum medial und fachlich verfügbaren Wissen, eine soziale Lebensbewältigung trotz verringerter Primär- und erweiterter Medienkontakte sowie ein konstruktiver Umgang mit Arbeitsplatzverlusten in traditionellen Berufsfeldern bei gleichzeitig neuen Arbeitschancen in elektronischen Zukunftsbereichen.

■ Bildungspolitik und Schule – so erwartet man – gehen von ihren *Adressaten und gesellschaftlichen Bedarfen* aus. Diese Erwartungen scheinen sich zu bestätigen, wo Handlungsrelevanz und Projektunterricht bzw. offener Unterricht und eine Öffnung der Schule befürwortet werden; denn diese Ansätze wollen – idealiter – sowohl die Motivation der Lernenden als auch den Gesellschaftsbezug der Schule erhöhen. Und doch reichen diese Ansätze – die auf der Pädagogik der 20er Jahre fußen – nicht aus, um die Bildungspolitik und Pädagogik unter den heutigen Anforderungen zu legitimieren. Einerseits berücksichtigen sie zu wenig die transnationalen und multimedialen Wirklichkeiten, veränderten Abstraktionsanforderungen und interdependenten Raum-

Zeitdimensionen. Zum anderen bietet der Medieneinsatz alleine keine Gewähr für eine erhöhte Lern- und Schulqualität, solange es an Qualitätskriterien und vergleichenden Evaluationen fehlt. Künftig gilt es daher, zumindest *drei Dimensionen* miteinander zu verbinden: Zum einen eine breitere Mitentscheidung der Bildungsbeteiligten an Bildungsangeboten (wie in den Niederlanden, Großbritannien oder Schweden), zum anderen eine Qualitätsmessung zur Sicherung von mehr Chancengerechtigkeit und von genaueren Preis-Leistungskalkulationen (regional, schulisch und unterrichtlich) sowie drittens eine Entwicklung von Kriterien, nach denen kurz- wie längerfristige Arbeits-, Denk- und Urteilsfähigkeiten anvisiert werden können.

*Noch läuft die Bildungspolitik im Phasenverzug hinter gesellschaftlichen und medialen Entwicklungen hinterher und beruhen etliche Bildungsstrukturen wie -prozesse auf Vorstellungen aus dem Industriezeitalter, als oft im kollektiven Gleichschritt gelernt wurde, als die Ausbildung lebenslang relevant blieb und kulturelle Normen relativ eindeutig waren.*

## 4 Bildung der Bürger von morgen?

Bildung kann sich nicht nur an sozialen Entwicklungen, an technisch-wirtschaftlichen Bedarfen oder gar an parteipolitischen Präferenzen orientieren, sondern sie muß sich zumindest ebenso mit Umfeldwahrnehmungen der Bürger und Bildungseinrichtungen sowie den Einstellungen der Bildungsadressaten befassen.

### 4.1 Einstellungen zu den – bzw. der Jugendlichen

Im letzten Jahrzehnt hat sich das *Lebensumfeld der ‚Bürger von morgen‘* dramatisch verändert. Bildungspolitik und Erziehung wurden z.B. maßgeblich tangiert: vom Zusammenbruch des Sozialismus (wie das mental gespaltene Berlin verdeutlicht), vom Gemeinsamen Markt (der europäische Mobilität erfordert), aber auch durch die medialen Verbundsysteme (da Grundschulkinder mit Handys in den Unterricht kommen und Schulen ans Internet gehen). Soll die jüngere Generation in Europa wie der Medienwelt nicht *‚heimatlos‘*, sondern *‚zukunftsfähig‘* werden, so erfordert dies veränderte Einstellungen, Kommunikationsmuster und Kompetenzen.

Aber nicht nur die Umfeldeinflüsse, auch die *Einstellungen zur jüngeren Generation* haben sich verändert. Grenzte die Schulpflicht die Jüngeren bis ins 20. Jahrhundert, immer länger aus der Erwachsenenwelt aus, bahnt sich jetzt ein ‚Verschwinden der Kindheit‘ an, und zwar infolge ihrer *medialen Integration* in die Erwachsenenwelt (vgl. Postman 1983). Diese Integration ist allerdings vielfach auf medial-virtuelle Zugänge zur Welt reduziert, da konkret-operationale Beteiligungen an der Erwachsenenwelt infolge von arbeitsrechtlichen bzw. Jugendschutzbestimmungen gering bleiben. Trotz der Veränderungen aber ist eine kritische Sichtung und strukturelle Neuordnung der Bildungsinhalte unterblieben.<sup>15</sup> Allgemein wurden nur neue Aspekte (z.B. eine europäische und Umweltbildung oder Wirtschaftslehre) hinzugefügt und die Lehrpläne weiter überfrachtet. Unklar ist allgemein, ob IT-Kenntnisse separat, fachbezogen oder im Sinne fächerübergreifender Unterrichtsprinzipien erworben werden sollen. Können ‚Bürger von morgen‘ aber mit derart unklaren Konzeptionen angemessen ‚gebildet‘ werden?

Untersucht man im Gegenzug das *Selbstverständnis der Jugendlichen* (EMNID 1997; Shell-Studie 1997), so zeigt sich infolge der Interdependenzen von biographischen und gesellschaftlichen Zukunftsvorstellungen: „wenn die Arbeitsgesellschaft zum Problem wird, dann muß auch die Jugendphase als Phase der biographischen Vorbereitung auf diese Gesellschaft zum Problem werden“, d.h. wenn der Übergang ins Erwachsenen-dasein nicht mehr gesichert ist, rückt man seine Eigeninteressen in den Vordergrund. Parallel dazu verringert sich das ohnehin geringe *Vertrauen in die gesellschaftlichen Organe* (in Parteien, Gewerkschaften, Regierung und Kirchen) bzw. wird der Politik unterstellt, daß sie nicht an der Jugend interessiert sei (Münchmeier 1997: 296 f; vgl. Inglehart, Basanez & Moreno 1998). Folgende Ergänzungshinweise sind hier beachtenswert:

- Den 14–29jährigen gelten z.B. folgende *Eigenschaften und Verhaltensweisen* als wichtig: die eigenen Fähigkeiten zu entfalten (68,8%), unabhängig zu sein (62,0%), aber auch, sich pflichtbewußt zu verhalten (55,6%) usw. (Münchmeier 1997: 299). Überraschen mag, daß ‚*Pflichtbewußtsein*‘ als eine wichtige Eigenschaft gilt bzw. daß (nach einer anderen Umfrage) 2/3 der Jugendlichen der Auffassung sind, daß Schule nicht nur Spaß machen dürfe (EMNID 1997: 9 ff.).

Wertorientierungen von Jugendlichen (12–24 J.)	
Wichtige Eigenschaften/ Verhaltensweisen von Menschen*	Anteil der Befragten, die die höchsten Zustimmungswerte (6 und 7) gewählt haben
1. eigene Fähigkeiten entfalten	68,8%
2. das Leben genießen	65,4%
3. unabhängig sein	62,0%
6. etwas leisten	56,3%
7. pflichtbewußt sein	55,6%
14. ein aufregendes, spannendes Leben führen	43,8%
16. Verantwortung für andere übernehmen	36,1%

\* Auswahl unter 18 Items vgl.: Münchmeier 1997: 299.

- Bei den Jugendlichen gelten dabei als wichtigste *gesellschaftliche Zukunftsthemen*: Arbeit und Umwelt (über 70%), in geringerem Maße auch Bildung (35%), während sie Europa und dem technischen Fortschritt nur nachrangige Bedeutung (unter 20%) beimessen (EMNID 1997: 145).
- Differenziert man diese Aussagen, so wird den *modernen Technologien* eher für die Gesundheit (52%) als die Wirtschaftsentwicklung (47%) Bedeutung zuerkannt und werden vor allem Technologien wie Solarenergie (92%) und Computer (80%) befürwortet. Stimmig erscheint danach, daß zukunftssichere Arbeitsplätze am ehesten von der Umwelttechnologie (92%) und weniger vom Maschinenbau erwartet werden (61%), obwohl in diesem Bereich ein großer Arbeitskräftebedarf besteht.<sup>16</sup>
- Schließlich sind die jungen Deutschen der Auffassung, daß *den Menschen ein richtiger Halt* fehle – da *die Welt immer komplexer und intransparenter* werde, so daß man nicht mehr wisse, woran man sich ausrichten solle (Fischer 1997: 318 f). Daher gehen sie nur ungern längerfristige Verpflichtungen ein.

Insgesamt werden folgende *generative Wertverschiebungen* erkennbar. Während den Jugendliche (16–29) die Arbeit z.B. weniger lebensbedeutsam, die Freizeit dagegen wichtiger ist als den Älteren (50+), vertrauen die Älteren mehr auf Bildung und die Sozialsysteme als die Jüngeren (Inglehart, Basanez & Moreno 1998: V4, 8, 115 f., 120, 274 f., 282).

- Bei den Jugendlichen stehen offensichtlich die Arbeits- und Umweltprobleme im Vordergrund und ist die Skepsis gegenüber den Technologien erheblich. Sie haben mehr Vertrauen zu Umweltschutzgruppen als zu Gerichten und nahezu keines in die politischen Parteien. Gleichzeitig geben sie sich aber pflicht- und weiterbildungsbewußt. Fraglich erscheint nur, ob die Schule der Jugend jene Lebenszugänge und -erfahrungen vermittelt, die in der Erwachsenenwelt eingefordert werden bzw. ob sich die Bildungspolitik und -agenten hinreichend mit den Vorstellungen der Jugendlichen und Anforderungen der Zivil- und Wissensgesellschaft auseinandersetzen.

*Die Bildungsunsicherheit der jüngeren Generation wird sich vermutlich erst verringern, wenn sich die Bildungsverantwortlichen entschiedener zu sachlogischen, gesellschaftsrelevanten und pädagogisch vermittelbaren Klärungen und Legitimationen durchringen.*

#### 4.2 Bildungspolitik im Hinblick auf eine zukunftsfähige Erziehung

In der Lern- und Kommunikationsgesellschaft verändern sich die lokalen und globalen Beziehungen ebenso wie die beruflichen und privaten Lebensbezüge, aber auch die Kommunikationsmöglichkeiten aller Altersgruppen (vgl. EG-Kommission 1995, 1997). Künftig wird es nicht mehr in dem Maße – wie im Industriezeitalter – auf ein vorgegebenes und abfragbares Wissen ankommen,<sup>17</sup> sondern primär auf eine innovative Anwendung verschiedener Wissenslogiken, einen Vorrat an Denkweisen und mehr Selbständigkeit bei der *Urteilsfindung und -begründung* (Kardel 1996: 353 ff.). Von zentraler Bedeutung wird künftig die Verfügung über eine „wohlorganisierte, flexibel nutzbare und reflexiv zugängliche Kenntnis der Sachverhalte, Begriffe, Regeln und Prinzipien eines Gegenstandsbereichs“ sein (NRW-Bildungskommission 1995: XVI). Mithin kommt es auf eine schulische Förderung von *Urteilsvermögen* an, und zwar gegenüber fremdfixierten Lernzielen (z.B. moralischen, medialen und politischen Wertigkeiten) sowie gegenüber spezifischen Lernangeboten (z.B. deren Standards wie didaktischen Vermittlungen). Urteilsvermögen meint dabei keineswegs ein Protestverhalten noch eine ‚political correctness‘, sondern Einsicht in – und eine Gewichtung von – problembezogenen Rückkoppelungsprozessen unter sozialen, technischen und wirtschaftlichen Faktoren. Erforderlich ist ein individuelles und soziales Ringen um die sachliche, soziale und personale Legitimation von Entscheidungen.

Die Anforderungen an die *individuelle Selbständigkeit* aber werden aufgrund des komplexen Wirklichkeits- und Informationsgefüges sowie deren dauerhafter Veränderungen zunehmend schwieriger und immer weniger abschließbar. In der Risiko- und Informationsgesellschaft verringert sich zwangsläufig die Bedeutung teleologischer Orientierungshilfen – seien sie religiöser oder sozialer Natur. Und selbst wo mikroelektronische Datenbanken den früheren Enzyklopädismus perfektionieren und das verfügbare Wissen handlich katalogisieren und nachschlagbar machen, wird es damit allein noch nicht bewert- und angemessen nutzbar. Vielmehr kommt es entscheidend darauf an, die Mechanik des Faktischen und die Konstruktion des Medialen nach humanen Ver-

nunftkriterien zu beurteilen, wenn sich das multimediale Rechnerwissen nicht zur Herrschaft einer Maschinen' rationalität' bzw. die Entwicklung des ‚World Wide Web‘ nicht zum Universal-Panoptikum verselbständigen sollen.

Erforderlich wird mithin eine qualitativ und organisatorisch *veränderte Bildung*, die nicht mehr allein nach Maßgabe jener *nationalstaatlichen Lenkungsmechanismen* im Wirtschafts- und Bildungsbereich ‚geregelt‘ werden kann, die im 19. Jahrhundert entwickelt und seit Mitte des 20. Jahrhunderts im bürokratisch-administrativen Wohlfahrtsstaat ausgeweitet wurden (Kivinen & Rinne 1998: 39 ff.). Die expertokratische Wohlfahrtskonzeption ist ihrer Ausrichtung nach zentralistisch, dirigistisch sowie top-down angelegt und nicht gerade innovationsfreudig. Im Zeitalter der Informations- und Lerngesellschaft ist eine solche Bildungssteuerung immer weniger in der Lage, die ‚Bürger von morgen‘ ohne größeren Zeitverzug und ohne Wirklichkeitsverlust zu qualifizieren. Nicht ohne Grund wurde vom Altbundespräsidenten moniert, daß das Hochschulsystem noch immer Züge einer ‚Planwirtschaft‘ trage (R. Herzog auf dem ‚Deutschen Bildungskongreß‘ im April 99, vgl. zuvor 1996).

Inzwischen verstärkt sich der bildungspolitische *Legitimationsdruck* auf die Nationalstaaten, sei es aufgrund der zunächst forcierten dann abgebrochenen Bildungsreformen in den 70er Jahren, sei es im Zuge der europäischen Migration und Integration in den 80ern<sup>18</sup> oder sei es aufgrund der multimedialen Informationsentwicklung in den 90er Jahren. Infolge der Entwicklung zur zivilen und multikulturellen Gesellschaft haben sich seither die subsidiären Mitwirkungsansprüche verstärkt und werden Informations- und Bildungsangebote zunehmend staats-, orts- und zeitunabhängig genutzt. Unaufschiebbar erscheint daher eine *bildungspolitische Überprüfung*: in welchen Bereichen staatliche Bildungszuständigkeiten unverzichtbar sind, wo komplementäre Bildungsstrukturen und -angebote vorteilhaft oder unvermeidbar sind, und vor allem, wie eine individuelle Orientierung über die je eigenen Bildungsoptionen gefördert werden kann.

Künftig sollte sich die *staatliche Bildungspolitik* vor allem auf eine *Überprüfung* der verschiedenen Bildungsträger, eine *Akkreditierung* der Bildungsinstitutionen und eine *Zertifizierung* der Bildungsangebote konzentrieren. Denn zum einen werden Qualifikationen künftig angesichts der vielfältigeren Vernetzungen von Lern-, Arbeits- und Familienzeiten fortlaufend und in anderer Weise als bisher erneuert; zum anderen erfolgen subsidiäre Bildungsveränderungen allgemein lebensnäher und reagieren flexibler auf neue Bedarfe; und drittens bahnen sich über die Medien neue bildungsrelevante Verteilungswege an.<sup>19</sup>

Aber, auch wenn mediale Bildungsergänzungen zwangsläufig sind und eine gewisse Vergesellschaftung der Schule sinnvoll ist, kann sich der Rechts- und Sozialstaat nicht mit einer Beliebigkeit der Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche begnügen. Deshalb muß er eine *Vergleichbarkeit der Lern- und Lehrleistungen* ermöglichen und eine *Qualitätskontrolle der Bildungsstandards* – im Sinne einer professionellen Bildung – gewährleisten. Genau hier aber besteht in Deutschland ein *zentrales Defizit*; denn die deutsche Schule vermag ihre Qualifikations- und Sozialisierungsaufgaben – nach Recherchen der OECD/CERI (1998) – nicht auf *europäischem Niveau* wahrzunehmen. Die durchschnittlichen Schulleistungen sind sowohl nach früheren Analysen der IEA als auch den TIMS-Studien recht gering (vgl. Baumert et al. 1997). Beim *innerdeutschen Vergleich* fallen zudem die nordrhein-westfälischen Schulen – und dort nochmals die

Gesamtschulleistungen – nochmals zurück.<sup>20</sup> Derartige Kenntnisse wurden von den Kultusverwaltungen lange kaschiert.<sup>21</sup> Immerhin fordert auch das europäische *Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft* zukunftsfähigere Bildungsstrukturen und -angebote sowie mehr Verantwortung für eine Qualitätsentwicklung und eine entschiedenere Evaluation der Effizienz und *Effektivität von Bildungsinvestitionen*<sup>22</sup> (Böttcher & Wunder 2000a: 295 ff.).

Die *Resistenz der Bildungspolitik gegenüber aktuellen Bildungsherausforderungen* geißelte kürzlich der frühere *Kultusminister* dahingehend: In der Bundesrepublik gebe es einen großen bildungspolitischen Reformstau und eine noch größere Angst vor dem Beginn von Reformen (Holzapfel 1999). So bemühe sich die Kultusministerkonferenz primär darum, Probleme früherer Vereinbarungen zu mildern oder zu korrigieren (wie bei der Oberstufenreform). Angesichts dieser bildungspolitischen Stagnation kann nicht Wunder nehmen, daß Expertisen der *Bertelsmannstiftung* mehr Reformwilligkeit dokumentieren als etliche Kultusministerien und sich einige von ihnen ebenso wie verschiedene Bildungsinstitutionen dort beraten lassen (z.B. vom Centrum für Hochschulentwicklung).<sup>23</sup>

- *Bildungspolitisch* sollten zum einen die Selbstwahrnehmungen, Lernbereitschaften und Interessen der Jugendlichen entschieden reflektiert und – so weit erforderlich – ergänzt werden. Zum anderen gilt es, die Bemühungen von LAU (Untersuchungen zu Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung bei Schüler/innen) zur Qualitätsverbesserung zu beachten, die u.a. versuchen, Differenzen zwischen den offiziellen Lehrplänen und Lernständen bzw. innerhalb von Klassen, Schulen und Schulformen sowie zwischen dem außerschulischen Umfeld und den Lernerfolgen zu analysieren, denn damit könnten notwendige Kernkompetenzen für ein lebenslanges Lernen erschlossen werden können (Lehmann 2000). Außerdem haben Schüler wie Eltern, aber auch Bildungsträger und Öffentlichkeit ein *demokratisches Anrecht*, von ihren politischen Vertretern und deren Verwaltung präzise Hinweise zu erhalten: *welche Ziele warum* angestrebt, auf *welche Weise* sie realisiert bzw. von wem sie nach *welchen Kriterien* gemessen werden sollen.

*Fragen nach der bildungspolitischen Legitimität und Rechenschaftspflicht von Planungen sowie nach einer Entscheidungsbeteiligung von Bürgern und nach dem Erfolg von institutionellen Lernprozessen sollten deshalb größere Aufmerksamkeit finden (vgl. EG-Kommission 1999).*

■ Soll die jüngere Generation also zielstrebig auf die anstehenden *Zukunftsherausforderungen vorbereitet* werden, so scheint aus Sicht der Lernenden, Lehrenden und der Gesellschaft geboten:

- Der Erwerb von *Kulturtechniken* (inkl. einer Medienfähigkeit) muß stärker betont werden (vgl. das englische ‚back to basics‘), weil jüngeren Menschen sonst wichtige Voraussetzungen auf dem *Arbeitsmarkt* fehlen. Darüber hinaus sind Wirtschafts- und Sprachfähigkeiten unverzichtbar, weil diese Fähigkeiten im *zusammenwachsenden Europa* zentrale Kommunikations- und Handlungsvoraussetzungen darstellen.

- Gleichwohl kann es bildungspolitisch nicht nur um zeitspezifische Lebentüchtigkeiten gehen, d.h. Bildung darf sich nicht nur am funktionierenden Bürger orientieren, sondern muß auf *mündige und kulturfähige Bürger* abzielen. Dazu aber gehört, daß sie in pluralistischen Gesellschaften zur Bearbeitung verschiedener *Wert- und Paradigmenkonflikte* in der Lage sind bzw. daß sie in der postindustriellen Gesellschaft zu einer zielorientierten *virtuellen Kommunikation* und Kooperation fähig werden.
- Soll schließlich die polyphone Struktur der Menschheitsentwicklung nicht auf ein Generationswissen reduziert werden, so dürfen im Bildungsprozeß *bedeutsame Entwicklungsprozesse* – z.B. *künstlerisch-ästhetischen* und *religiös-ethischen Entwicklungen* – nicht vernachlässigt werden. Denn andernfalls fänden in der Markt-, Konsum- und Medienwelt weder Naturharmonien (u.a. Leonardos Sektionen als Grundlage seiner Kunst) Beachtung, noch würden die Zusammenhänge von Wissen, Vernunft und Ethik genauer reflektiert (vgl. Leibniz' Monadologie) und schließlich ließen sich Menschenrechte nicht als Ausdruck historischer und kultureller Entwicklungen begreifen.

Derartige *Problemstellungen* und ihre Wechselbeziehungen werden bildungspolitisch derzeit kaum thematisiert, obwohl davon abhängt, wie sich situationsbezogen-motivierende, kulturhistorisch-bedeutsame, technisch-funktionale und zukunftsrelevante Transferfähigkeiten miteinander verschränken lassen. Unklar und wenig diskutiert ist zudem, welcher *Stellenwert* dem fachlichen Wissen, systematischen Können oder extrafunktionalen Fähigkeiten (z.B. einer Konzentrations-, Abstraktions- und Kooperationsfähigkeit etc.) zukommt bzw. welche Voraussetzungen und Erfolgskontrollen – sei es beim Projektunterricht oder der Öffnung einer Schule – wichtig sind. Letztlich bleiben die Schüler, Eltern und Schulen *ohne bildungspolitische Orientierung*: warum – was – wie – wann – und in welchem Ausmaß gelernt werden soll.

*Wie läßt sich den Bildungsadressaten aber plausibel machen, daß sie ihre Leistungen alljährlich unter Beweis stellen sollen, wenn die Bildungsanbieter ihre Produkte nicht zu begründen brauchen und sich die bildungspolitische Planung einer Effizienzkontrolle entziehen darf. Bei größerer bildungspolitischer Transparenz würden die Bildungsadressaten dagegen wichtige Anhaltspunkte für ihre Mitarbeit in bzw. für ihre Auswahl von Bildungsinstitutionen gewinnen. Schließlich könnte auch die Gesellschaft Aufschluß über die Relevanz von Bildungsinvestitionen und der Staat Anhaltspunkte gewinnen, wie sich seine Bildungsinvestitionen auf die Steuereinnahmen auswirken.*<sup>24</sup>

## 5 Ausblick

Für die europäischen Gesellschaften ist nicht mehr die Herrschaft über die Meere oder über die Schwerindustrie (wie im 19. Jh.), sondern vielmehr entscheidend, wie ein rascher gesellschaftlicher Wandel im freien Informations- und Kulturaustausch sowie im Zusammenhang mit dem flexiblen Arbeits- und Wirtschaftsmarkt zustande kommt. Daraus folgt: Ohne *Reflexion der historisch geprägten Bildungsbedingungen*<sup>25</sup> kommt kein *überprüfbares Gegenwartsverständnis* zustande – sei es hinsichtlich der curricularen Zielvorstellungen oder der elterlichen bzw. jugendlichen Bildungseinstellungen. Eine begründbare *Erziehung der ‚Bürger von morgen‘* setzt mithin voraus, daß die anstehenden Veränderungen der sozialen und wirtschaftlichen sowie nationalen und euro-



päischen Lebens- und Lernbedingungen einkalkuliert werden. Nur dann läßt sich vermeiden, daß die wirtschaftlichen Dynamiken und nationalen Entwicklungen den Bildungsbereich – wie im 19. Jahrhundert – einseitig ausrichten.

*Die Bildungspolitik sollte sich im 21. Jahrhundert auf Standards und Praktiken des neuen Jahrhunderts konzentrieren.*

#### Anmerkungen

1. Revidierter *Festvortrag* zum 25jährigen Bestehen des *Elternvereins NRW* am 23.10.1999 in Düsseldorf mit vorgegebener Thematik.
2. Politisch weisen solche Jubiläen auf bedeutsame, – historisch betrachtet – aber kurze Entwicklungen hin. Noch jüngeren Datums sind allerdings die Gedenktage der Europäischen Gemeinschaft (1957, 1988, 1992). Vergleicht man diese Zeiträume aber mit der Kurzatmigkeit von Legislaturperioden und der Geschwindigkeit der Informationsentwicklung, so können die deutschen wie europäischen Institutionen aber auf wichtige Erfahrungen zurückgreifen.
3. Stattdessen plädierten Regierung und Teile der Wirtschaft (auf der CeBIT in Hannover im Feb. 2000) für einen ‚Import‘ von ca. 30.000 Computer-Fachkräften, Datenbankspezialisten und Programmierern.
4. Aufgrund der Verbindung von transnationalen Bildungs- und Qualifikationsvergleichen mit den Modernisierungszwängen des Gemeinsamen Marktes entsteht ein integrationsförderlicher Bildungswettbewerb, der zur wechselseitigen Wahrnehmung und Lernbereitschaft der nationalen Systeme zwingt. Die Bildungspolitik muß zur Kenntnis nehmen, daß qualifiziertes Humankapital spezifische Standortvorteile schafft und die nationalen bzw. föderalen Bildungssysteme unterschiedlich effektiv sind.
5. Ein Schulabgänger ohne Abschluß in der Sekundarstufe II muß im Alter zwischen 25 und 64 Jahren darauf gefaßt sein, in der Mitte seiner beruflichen Laufbahn rund 20% weniger als ein Abgänger mit einem Abschluß im Sekundarbereich II und nur etwa halb soviel wie ein Hochschulabsolvent zu verdienen, bzw. mehr als doppelt so lange arbeitslos zu sein wie jemand mit einem Tertiärabschluß (Schleicher, A. 2000: 141, 157 ff.).
6. Vgl. ‚Friedrich Jahresheft‘ No. XV 1997, Abschnitt IV: Schule lernt lehren.
7. Innovation ist ein komplexer sozialer Prozeß, in den nicht nur technische und wirtschaftliche, sondern auch kulturelle Normen, Einstellungen und Kompetenzen eingehen.
8. Im OECD ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA) werden Fähigkeiten von 15jährigen aus 32 Ländern über mehrere Jahre u.a. daraufhin überprüft, welche *fachübergreifenden Kompetenzen* sie für ihr späteres Leben als Erwachsene erwerben. (Die Datenerhebung findet seit dem Frühjahr 2000 statt.)
9. Erinnert sei an Augustinus‘ *drei Zeiten*: Die Gegenwart des ‚Vergangenen‘ (z.B. als Bildungsgeschichte), die Gegenwart des ‚Gegenwärtigen‘ (z.B. als Herausforderung an die Bildung) und die vermeintliche Gegenwart des ‚Zukünftigen‘ (z.B. was in einer medial-vernetzten Welt an Bildung nötig sein wird).
10. Bereits 1973 wurde moniert, daß die damalige Bildungsökonomie, -technologie und -politik zwar zum Ökonomischen, Soziologischen und Quantitativen einen engen Bezug entwickelt, nicht aber die Bildungsziele präzisiert und individuelle bedeutsame Bildungsprozesse thematisiert habe (vgl. Schwarz 1973: 21 ff.)
11. Beispielsweise steigen die relativen Erwerbseinkommen der 25–64jährigen (sofern das Einkommen bei Abschluß der Sek. II = 100% gesetzt wird) aufgrund eines Hochschulabschlusses in Dänemark auf 134%, in Deutschland auf 158% und in Portugal auf 184% (vgl. Schleicher, A. 2000: 178 ff., 183).
12. Ziel sollte „die *selbständige* Tätigkeit des Schülers“ sein, wie bereits Gaudig betonte. „Selbständigkeit fordere ich für alle Phasen der Arbeitsvorgänge. Beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsganges, bei der Fortbildung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses ...“. Jedoch müssen Lehrer und Schulen darauf vorbereitet werden (Gaudig 1917).

13. Quasi-börsenfähige Bildungsmechanismen können sicherlich neue Ressourcen erschließen, interaktive Kommunikationsprozesse fördern und eine virtuelle Mobilität erleichtern, doch tragen sie nur bedingt dazu bei, individuelle Sinnfragen zu klären, soziale Beziehungen herzustellen und Chancengleichheit zu sichern.
14. Allerdings sollte beachtet werden, daß die anlässlich neuer Medienentwicklungen (sei es der Filmproduktion in den 20er Jahren, dem programmierten Lernen in den 60ern oder Computereinführung in den 70er Jahren) immer wieder geweckten Erwartungen, sich bildungspolitisch bisher nie erfüllt haben; denn die jeweiligen Lernfortschritte ließen sich nur bedingt auf den Einsatz der neuen Medien zurückführen (Oppenheimer 1997).
15. Noch gehen die *angestammten Schulfächer* und deren Kerninhalte „im wesentlichen auf Festlegungen zurück, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommen wurden“ (Mitter 1993: 187).
16. Nach einem aktuellen Bericht der EU gibt es in diesem Sektor 500.000 nicht angemessen besetzbare Arbeitsplätze; eine Zahl, die sich bis 2002 sogar auf 1,2 Millionen erhöhen könnte, wenn keine zusätzlichen Ausbildungsanstrengungen – insbesondere im Datenverarbeitungs- und Technologiesektor – ergriffen würden (Hermans 2000: 219 ff.).
17. Bei der politischen Bildung hat sich ebenso wie bei der Umweltbildung gezeigt, daß Information allein wenig einsichts-, einstellungs- und verhaltensrelevant ist (vgl. Rode 1999: 197 ff.).
18. Obwohl die Bildungsprivilegien der Staaten durch den Subsidiaritätsvorbehalt von Maastricht gestärkt wurden, bahnt sich eine Ausweitung der europäischen Bildungspolitik über die erweiterten EU-Programme sowie die Grün- und Weißbücher an.
19. Sicherlich wird es nicht nur bei einem ‚Auctioning im Internet‘ bleiben, bei dem Interessenten mit gleichen Informationen versorgt und die Preise für Informationen verhandelbar werden.
20. Wie der Arbeitskreis Gesamtschule in Recklinghausen aufgrund mehrerer Analysen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Anfang des Jahres 2000 bekräftigt hat.
21. In Deutschland hatte die KMK nach der großen Resonanz der TIMS-Studien und massiven Kritik an der mangelnden Transparenz der Bildungspolitik 1997 zunächst beschlossen, eine Qualitätssicherung durch Mitarbeit an inter- wie intranationalen Bildungsvergleichen zu fördern und die parteipolitische Debatte über Schulleistungen zu versachlichen. Inzwischen behandeln einige Länder jene Absprache aber recht dilatorisch (vgl. Maritzen & Poerschke 1999).
22. Daher wurde ein Pilotprojekt der GD XXII zur Schulevaluierung (101 Schulen 1997/98) von einer gewerkschaftlichen Arbeitsgruppe begleitet.
23. Vgl. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (vgl.: <http://www.che.de>)
24. Nach Berechnungen der OECD führen staatliche Bildungsinvestitionen zu Steuermehreinnahmen zwischen 5 und 10%, d.h. zu besseren Renditen als andere staatliche Langzeitinvestitionen (vgl. Weltbank seit den 80er Jahren).
25. Erinnerung sei, daß europäische Bildung seit der Aufklärung z.B. universalistisch und nicht ethnisch bzw. mehr an transnationaler Vernunft als an sozialen oder Parteiprivilegien orientiert ist.

### Literatur

- Bernath, U. & Hohlfeld, G. (1986). *Der Einfluß räumlicher Distanz auf die Lernsituation von Studenten der FernUniversität – GHS – Hagen im Einzugsgebiet des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg*. Studien + Berichte/Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum; 2.
- DUZ (1999). *Wie virtuell wird die Zukunft, Frau Hagenhoff?* (11). *DUZ*, 7.
- Ribold, M. (1993). Zur Rolle der „helfenden Institution“ an der FeU und OU UK. In: *Niedersächsische Fernstudien-Werkstatt* (S. 21–26). Unveröff. Manuskript, Universität Hildesheim.
- Ribold, M. & Weber, P.J. (1998). First Steps towards Structures in the Use of Internet Tools in Distance Learning Environments. In N. Nistor & M. Jalobeanu (Eds.), *Internet as a Vehicle for Teaching* (S. 68–79). Cluj – Napoca: Complex.
- Weber, P.J. (1999). Interkulturelles Lernen im Internet – eine Chance für die europäische Integration. In P. Marquet, A. Jaillet, St. Mathey & E. Nissen (Eds.), *Actes d'IN-TELE 98* (S. 57–68). Berlin: Lang.