

Wernstedt, Rolf

"Zukunft" im bildungspolitischen Diskurs. Überlegungen zu einem wenig reflektierten Begriff

Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 13-23



Quellenangabe/ Reference:

Wernstedt, Rolf: "Zukunft" im bildungspolitischen Diskurs. Überlegungen zu einem wenig reflektierten Begriff - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 13-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272825 - DOI: 10.25656/01:27282

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272825>

<https://doi.org/10.25656/01:27282>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„Zukunft“ im bildungspolitischen Diskurs

Überlegungen zu einem wenig reflektierten Begriff

Wer heute nicht über „Zukunft“ redet, kann in der politischen Welt nicht bestehen. Es gibt keine öffentliche Rede, in der nicht explizit oder immanent von Zukunft gesprochen wird. Auch in den auf öffentliche Wirkung ausgerichteten bildungspolitischen Äußerungen dreht sich alles um Zukunft. Verdichtet kommt dies in der Allerweltsweisheit „*Kinder sind unsere Zukunft*“ zum Ausdruck. Es ist daher umso erstaunlicher, dass über die platte Zeitvorstellung hinaus in den pädagogischen Diskursen über Zukunft kaum nachgedacht wird.

In einer Ringvorlesung der Universität Leipzig hat dieses Thema im Zentrum der Überlegungen gestanden. Ich bin damals gebeten worden, auf dem *Hintergrund biografischer Erfahrungen* mich dazu zu äußern. Bis zu meinem Abitur an einer ländlichen Oberschule im Jahre 1958 habe ich in der DDR gelebt und mich in den Jahren meiner politischen Tätigkeit in der Bundesrepublik von 1970 bis 2003 auf verschiedenen Seiten des Bildungsgeschehens mit Bildungsfragen theoretisch und praktisch auseinandergesetzt.

Ich habe versucht, die im Bildungsdiskurs enthaltenen *immanenten Zukunftsvorstellungen* und ihre Funktion zu diskutieren. Vieles muss dabei unvollkommen bleiben. Dabei gehe ich zunächst von dem in der DDR formulierten Zukunftsbegriff und seinen Wirkungen aus und versuche dann dasselbe mit den in der Bundesrepublik herrschenden Zukunftsideen im Bildungszusammenhängen zu tun. Der letzte Teil gilt dann den im gesamten Deutschland wirkenden Zukunftsbeanspruchungen.

1. Die Zukunft als konstitutiver Bestandteil des DDR-Selbstverständnisses und der Herrschaftslegitimation

Die gesamte *DDR-Ideologie* speiste sich in den Anfängen aus dem scheinbaren Wissen (es war ein Glaube), dass mit dem Sieg der Sowjetunion im 2. Weltkrieg und der Ausweitung ihres politischen Einflussraumes die Zukunft der Weltgeschichte gleichsam voraussehbar war.

Der geschichtsdeterministisch argumentierende *historische Materialismus* behauptete, dass sich in den Kategorien der Dialektik von Produktionsmitteln und Produktionsverhältnissen und der Klassenkämpfe der Verlauf der Geschichte zumindest prognostizierbar wäre, wenn man ihr ein bisschen nachhülfe, eben mit der kraftvollen Sowjetunion und ihren Verbündeten als Vollstrecker. Dass dabei die Freiheit zu Schanden ging und viele reale Hoffnung zerstört wurde und die Freude sich in Zwang für viele verwandelte, wurde zunächst als lässlicher Makel deklariert, den notwendigen Härten einer Übergangszeit zuge-

schrieben oder gar bestritten. Wer sich die offiziellen politischen Programme, die Ziele der Erziehung und Bildung, der Hochschulen etc. anschaut, wird diesen vorgegebenen Rahmen wieder finden – manche in den neuen Ländern werden sich erinnern.

Ideologie-historisch ist daran interessant, dass mit der positiv besetzten *Vokabel* „wissenschaftlich“ zweierlei bemüht werden sollte: Einmal die Beschreibung einer vorgeblich objektiven, vom Willen des Einzelnen unbeeinflussbaren Entwicklung und zum Anderen die von dieser Charakterisierung ausgehende Abschreckung, überhaupt zu zweifeln oder gar zu opponieren. Der historische Materialismus, der von Staats wegen gültige und handlungslegitimierende Ideologie wurde, stellte den ehrgeizigen Versuch dar, die Zukunft handhabbar zu machen, d. h. sie vorauszusehen und in einem solchen Sinne zu beeinflussen.

Dass es überhaupt die Vorstellung eines linearen Geschichtsverlaufs – unabhängig von der Beeinflussbarkeit – gibt, ist *ein christliches Erbe*. Nach dieser Auffassung steht am Ende aller Zeit das Reich Gottes, an der die auferstandenen Toten teilhaben werden. Kontroversen gab es nur über den Zeitpunkt dieser eschatologischen Vorstellung (vgl. Löwith 2004).

In säkularisierter Form hat *Hegel* die Weltgeschichte als „Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit“ bezeichnet, allerdings mit der merkwürdigen Schlussfolgerung, dass der preußische Staat dieses Ende markiere (vgl. Hegel 1988).

Karl Marx hat diese Hegelsche Vorstellung umgedreht – vom Kopf auf die Füße gestellt –, die DDR hat dies noch einmal popularisiert und für die Legitimationsgrundlage ihrer eigenen Existenz verwandt. Die in diesem Sinne verstandenen Hoffnungen richteten sich auf einen zum Stillstand gekommenen Zustand utopischen Charakters. Solche Vorstellungen als Idealzustand kennen wir aus der ganzen abendländischen Überlieferung, aus Jesaja, Platon, Vergil, der Offenbarung des Johannes, den chiliastischen Texten des Mittelalters, aus den Utopien des Thomas Morus, Campanellas oder Francis Bacons. Die Frühsozialisten Saint Simon, Charles Fourier und Robert Owen kennt man in den neuen Bundesländern vom Namen her sicher noch sehr gut.

Marx hatte allerdings sehr früh in seinen Frühschriften davor *gewarnt*, sich die Zukunft als Zustand vorzustellen: „Der Kommunismus ist für uns nicht ein Zustand, ein Ideal, wonach die Wirklichkeit sich zu richten hat. Wir benennen Kommunismus die wirkliche Bewegung, welche den jetzigen Zustand aufhebt. Die Bedingungen dieser Bewegung ergeben sich aus der jetzt bestehenden Voraussetzung“ (Karl Marx, MEW, S. 35).

Im ganzen 19. und 20. Jahrhundert hat das natürlich niemanden daran gehindert, sich in technischen Phantasien *ideale oder abenteuerliche Zukunftsvorstellungen* aufzuschreiben. Die Futurologen waren die letzte Spezies. Verknüpft sind alle diese Einbildungen mit einer technischen Fortschrittsgläubigkeit eines immer besser werdenden Lebens auf der Grundlage ständig neuer wissenschaftlicher Entdeckungen und technischer Erfindungen. Diesen Glauben teilten fast alle in der DDR und der Bundesrepublik auch. Modernisierung ist seit Jahrzehnten das nicht alternde Zauberwort dafür.

Wir haben es hier mit einer *Zukunftsvorstellung materialistischer Eschatologie* zu tun. Man sollte allerdings die religiöse Dimension darin nicht verken-

nen. Sozialismus war immer ein uneingelöstes zukünftiges Erlösungsversprechen.

Umberto *Eco* hat den Zusammenhang von Lernen und festen Gewissheiten in dem Essay „Vom Trost der Philosophie“ so beschrieben:

„Wenn die Utopie der unbeweglichen Wahrheit mich zu immobilisieren droht, spreng ich die hemmenden Ketten und stürze mich in die Teilwahrheit, koste es auch mein Leben“. (*Eco* 1987, S. 243).

Eine solche langfristige Perspektive enthielt im Deutschland *nach dem Weltkrieg* eine erhebliche Motivation mittelfristiger Dimension, nämlich des materiellen Wiederaufbaus des Landes und der Neufundierung seiner geistigen und moralischen Substanz. Während im Osten und Westen (bei unterschiedlichen Voraussetzungen) ungeheure Energien in den Wiederaufbau der Städte, der Wirtschaft, des Wohlstandes eingingen, war es mit den geistigen und moralischen Erneuerungen viel komplizierter.

Die großen Zukunftsentwürfe verbanden sich in der SBZ/DDR mit einer *agitorischen Zukunftsrhetorik*, die unmittelbaren Niederschlag in der Pädagogik hatte. Die Zukunft wurde politisch kampagnenfähig gemacht. Es wurde versucht, eine rational basierte emotionale Identifizierung zwischen sozialistischem Gesamtprojekt und individueller Lebensplanung zu behaupten und herzustellen. Lieder wie „Bau auf, bau auf, Freie Deutsche Jugend bau auf, für eine bessere Zukunft richten wir die Heimat auf“ oder auch der Text der Nationalhymne „Auferstanden aus Ruinen und der Zukunft zugewandt...“ geben den Hintergrund für diese (gewollte) Stimmung. Johannes R. Becher, der Kulturminister, schrieb sogar ein Gedicht vom Lernen. Wir haben es in der 5. Klasse 1950 auswendig gelernt (*Becher* 1950, S. 4):

*Wir wollen lernen!
Wir wollen begreifen!
Die Welt erkennen
Und uns verstehn!
Wir wollen die Fernen
Des Weltraums durchstreifen
Und auf den Grund der Dinge sehn.*

*Wir wollen das Schöne
Uns machen zu eigen
Und dienen dem Wahren
Mit ganzer Kraft!
Wir wollen den Völkern, den friedlichen, zeigen.
Dass willens wir sind, den Frieden zu wahren.
Wir lieben das Leben voll Leidenschaft!*

*Es gilt nicht zu zagen!
Es gilt zu beenden
Die Herrschaft des Alten.
Denn Friede muß sein!
Es gilt, den Traum durch die Tat zu vollenden!
Wir wollen das Bild des Menschen gestalten!
Wir wollen lernen und Vorbild sein!*

In diesem Gedicht steckt *ein ganzes pädagogisches Programm* und könnte fast als Bildungsauftrag eines Schulgesetzes gelten. Weit reichende Zukunftsvisionen, gekoppelt mit politisch zu verstehenden machbaren Aufgaben und Aufruf zum persönlichen Mitmachen. Alle drei Stufen der Zukunft, die allgemeine, die definierbar vor den Augen liegende Wiederaufbauperspektive und die persönlichen Zukunftswünsche sind in einem Gedicht vereinigt. Es ist die sympathische Verpackung der DDR, in der sogar die Vokabeln des deutschen klassizistischen Erbes des Guten, Wahren und Schönen anklingen.

Aber dennoch haftet diesem zur Schau gestellten Optimismus und Zukunftswillen, unabhängig vom heute eher störend wirkenden großen Pathos, *etwas Künstliches* an. Denn er ist seelenlos, weil er zu wenig vom Interesse des Einzelnen, von der Subjekthaftigkeit der Lernenden ausging. In der späten DDR-Pädagogik (z. B. Kossakowski) hat das eine zunehmende Rolle gespielt. Und Gerhart Neuner, der Pädagogik-Papst Margot Honneckers, hat dies 1993 in einem Nachgesang seiner eigenen Positionen dokumentiert (Neuner 1993).

Denn es war von Anfang an klar, und insofern bin ich mit meinen DDR-Schulereferenzen bis zum Abitur 1958 auch ein Zeitzeuge, dass es der DDR nicht gelang, die *individuell zugeschnittenen Zukunftsvorstellungen*, die mit Berufsfindungen, Lebensplanung, Glücksvorstellungen, persönlicher Leistungs- und Anerkennungsdynamik zu tun haben, mit der offiziellen glaubwürdig und selbstwirksam zu verbinden, zumindest für den größten Teil. In einem persönlichen Gespräch im November 1988 hat mir das damalige Politbüromitglied Eberlein in Magdeburg gesagt, die SED hätte den Zugang zur Jugend verloren.

Dass es natürlich auch *Menschen* gab, die die *staatlichen Ziele und ihr eigenes Lebensziel in Übereinstimmung sahen*, wird nicht bestritten. Und es müssen nicht nur schnöde Nutznießer gewesen sein. Aber eine der aufregendsten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen über diesen Aspekt, die einigen westdeutschen Wissenschaftlern 1987 die Befragung von Alt-Kadern gestattete, förderte zu Tage, dass sich der Zukunftselan aus den Anfangsjahren auch bei diesen Leuten in der DDR-Realität melancholisch verflüchtigt hatte (Niethammer/Plato 1991).

Für einen *Großteil der Jugend* (und später ihres Erwachsenenlebens) wurde das Auseinanderklaffen der großen Zukunftshoffnungen, die sich an den materiellen Vergleichen mit dem Westen messen lassen mussten, und der individuellen Zukunftserwartungen hinsichtlich ihrer Realisierungschancen lebhaft empfunden. Den kuriosesten Ausdruck fand das in einem Satz eines 20-Jährigen, der nach der Öffnung der Grenze eine Entschädigung dafür verlangte, dass er vierzig Jahre gedarbt habe.

Die geistige Festlegung der Zukunft als vollendeter Zustand der Geschichte ohne innergesellschaftliche Konflikte führte *in den Schulen* zu einer merkwürdigen Sterilität: Alles Denken und Diskutieren wurde an den proklamierten Zukunftshorizonten ausgerichtet. Zweifel und Widersprüche wurden nicht in der Weise diskutiert, dass sie fruchtbar werden konnten, da es keine Überraschungen geben konnte und durfte. Wer es tat, hat das zu spüren bekommen. In der Kulturpolitik stehen dafür Namen wie Wolfgang Harich, Robert Havemann, Christa Wolf, Wolf Biermann, Manfred Krug. Aus den Schulen gibt es

Meldungen kleinlichster Schikanen, Schnüffeleien, Denunziationen und öffentlich inszenierten Selbstkritiken.

Wenn aber die Zukunft fest definiert ist und nicht bezweifelt werden darf, lernt man auch nicht, in öffentlicher Rede mit Unsicherheiten und offenen Fragen in Gesellschaft und Politik umzugehen. Deswegen gehört es zu den beklagenswertesten *Hinterlassenschaften der alten DDR-Schule*, dass die Sprechfähigkeit in unsicheren, noch nicht entschiedenen Zusammenhängen so defizitär ist. Argumentieren ohne Rechthaberei, suchendes öffentliches Fragen in politischen, ethischen und religiösen Fragen ist eine Rarität, auch bei ansonsten hoch qualifizierten Menschen.

Im Westen ist es insofern anders, als es einen ernsten nach Lösungen suchenden deliberierenden Teil von Menschen gibt, der allerdings kaum noch wahrgenommen wird im *Meer der belanglosen Geschwätzigkeiten* von Fernsehen und Boulevardpresse. Der miese Unernst und die unverbindliche Rede im Westen haben wesentlich zu den Entfremdungsempfindungen zwischen Ost und West beigetragen. Es wird noch lange dauern, bis die doppelbödige und ironisch-abschätzige Attitüde der westdeutschen Kulturindustrie auch von den Ostdeutschen durchschaut ist. Angesichts der mangelnden oder unübersichtlichen individuellen Zukunftsaussichten im vereinten Deutschland gibt es allerdings überall deutliche Anzeichen taktischer Reden im beruflichen und öffentlichen Raum.

Die DDR-Erziehung war auf Sicherheit und Gewissheit aus. In den Naturwissenschaften konnte dies gut gelingen. Und die Qualität der Bildung und Ausbildung in diesem Bereich wird gelobt und hat sich auch nach 1990 bewährt und war an Solidität mancher westdeutschen Ausbildung vielfach überlegen.

In den auch individuell *ethischen Fragen*, die mit persönlichen Glücksvorstellungen zu tun haben, ist dies *defizitär* geblieben. Und die philosophischen und pädagogischen Konstrukte einer „allseits gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ (Neuner 1989) hatten im Kern einen altbekannten Tugendkatalog im Hintergrund, der nicht weit entfernt war von den 10 Geboten ohne Gott oder autoritären Hausordnungen der deutschen Schulgeschichte.

Das, was aber bemerkenswert zu sein scheint, ist eine *nachlassende Kraft des Glaubens an Lernerfolge* und Anstrengung sowie deren Nützlichkeit. Durch die massive Kontingentierung hochschulfähiger Bildung (10 % des Jahrgangs gingen zur EOS, ein kleinerer Teil über die BMA) drängte sich der Widerspruch zwischen allgemeiner Zukunftsproklamation und persönlicher Möglichkeit bei einem nicht unerheblichen Teil lernfähiger Jugendlicher auf. Der Widerspruch war kaum aufhebbar. Und die Klage Christa Wolfs im Herbst 1989, dass das Ergebnis der DDR-Schule die Erziehung zum doppelten Gesicht gewesen sei, ist der allgemeine Eindruck. Offensichtlich hängen Zukunftsvorstellungen und ihre im eigenen Leben als erfüllbar angesehenen Komponenten mit der Frage der Lernmotivation zusammen.

Fallen allgemeine und persönliche Ziele zu sehr auseinander, muss man mit Motivationsproblemen auch in der Schule rechnen. Je weniger planbar und hoffnungsvoll lebbar längere Zeitdimensionen erscheinen, ein desto größeres Gewicht erhalten Aspekte der Gegenwart. *I like Genuss sofort!* Dies ist ein kultureller Zusammenhang, der heute, also in anderer Zeit, in Ost und West auch eine Rolle spielt und für die Bildungsprozesse enorme Bedeutung hat.

2. Die Selbstverständlichkeit einer guten Zukunft als Gründungsmythos der Bundesrepublik Deutschland

Der Umgang mit der Zukunft im Westen war anders als in der DDR. Die weit gespannte allgemeine Sozialismusvorstellung als irdisches Ziel gab es natürlich nicht. Gleichwohl versuchten die politischen Parteien in ihren programmatischen Texten *Grundwerte und Leitvorstellungen* zu formulieren und für sich als handlungsleitend zu begreifen, die eine persönliche und allgemeine Zukunftsdimension haben. Solche Wertvorstellungen haben sich um drei Begriffe herum gruppiert: *Freiheit – Gerechtigkeit – Solidarität*. In unterschiedlicher Gewichtung und Bezogenheit aufeinander tauchen sie bei der CDU, der SPD, der FDP und um den Zusatz der Nachhaltigkeit auch bei den Grünen auf. Auch die Linke (PDS) hat sich nach der Einheit Deutschlands dieses Instrumentariums bedient.

Ihr Charakteristikum ist es, dass man sie *kaum positiv definieren* kann, aber ihre Abwesenheit in Gestalt der Unfreiheit, Ungerechtigkeit und Egoismus persönlich und gesellschaftspolitisch lebhaft empfunden wird und stimulierend für Veränderungen wirkt. Das kann man bis heute hin in allen Politikfeldern verifizieren.

Wie in der DDR kann man auch in Westdeutschland in den ersten Jahren nach dem Krieg von einem großen *Willen zum Wiederaufbau* ausgehen. Zukunft war auch hier die Vision wieder aufgebauter Städte, boomender Wirtschaft und Erfüllung materieller Träume vom Auto über das Haus und den Urlaub. Die Dynamik des Wiederaufbaus und die zunehmende Verflochtenheit in weltwirtschaftlichen und touristischen Möglichkeiten hatten ihren Widerschein in den Bildungseinrichtungen. Die mittelfristigen politischen Zukunftsvorstellungen waren gut vorstellbar und sogar auf Wiederherstellung ausgerichtet (Wiederaufbau, Wiedervereinigung). Sie waren keine Utopie, sondern ließen Spielräume für selbst definierte Erwartungen, deren Realisierungschancen den individuellen Einschätzungen oblag. Der Abstand zwischen Lernen dafür und Erfüllung waren nicht allzu groß, so dass es keine prinzipielle Demotivierungstendenzen gab. Für die Bildungspolitik war die Lernmotivation noch kein Hauptthema, das war noch Sache der Lehrerinnen und Lehrer allein.

Das staatlich organisierte und verpflichtende *Lernen in den Schulen* ist immer ein verkürzter und konzentrierter Ritt durch für wichtig erkannte oder dafür gehaltene Lern- und Wissensgebiete. Es erfordert ein schnelleres und kürzeres Begreifen von Erkenntnissen als die Menschheit sich für die Entdeckung dieser Erkenntnisse Zeit genommen hat. Insofern ist der Anspruch der Schule (und durch sie die der Erwachsenenwelt) an die jungen Leute immer ein Stück weiter als die jungen Leute es wahrhaben wollen. Entscheidend ist allerdings nicht die Menge des Gelernten, sondern das Verstehen.

Das *Band zwischen Erwachsenenwelt und Jugend*, zwischen Gegenwart und Zukunft ist nicht der Lernstoff und seine Beherrschung, sondern die anhaltende Neugier und der Wille zum Lernen. Reißt dieses Band, indem man nur Lernkataloge ohne Perspektive präsentiert, verliert sich die Motivation. Selbst das Erlernen der Unendlichkeit anatomischer Begriffe hält eine Medizinstudentin nur durch, weil sie weiß, dass dies in der Zukunft die Voraussetzung für die ersehnte medizinische Tätigkeit ist.

Wenn aber der Wille zum Lernen und die Neugier für den Bestand und die Weiterentwicklung einer Gesellschaft so wichtig sind, dann ist deren Garantie nicht nur Aufgabe der Lehrerschaft (das natürlich auch durch abwechslungsreiche Methoden und immer stärkere Selbstlernfähigkeiten), sondern zugleich eine des *kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft*.

Die ganze *Schule* ist ihrer Definition nach auf Zukunft für die Schüler ausgerichtet. (Dass sie für die Lehrerschaft in ihrer großen Mehrheit gleichsam persönliche berufliche Endstation ist, ist ein besonderes persönliches und sozialpsychologisches Problem). Die Schule ist allerdings keine isolierte pädagogische Provinz, sondern die Gesellschaft nimmt an, dass sie über die Weitergabe von Kenntnissen, Traditionen und Verhaltensweisen etwas für die Zukunft der einzelnen Schüler tut und sich selbst weitergibt.

Der Clou der Geschichte in offenen Gesellschaften ist allerdings, dass sich in jedem neuen Schülerjahrgang ein Stück *längere Lebenserwartung* und damit zeitliche Zukunft manifestiert, der sich der totalen Prägung durch die Vergangenheit notwendigerweise immer mehr entzieht. Diese unaufhebbare Differenz zwischen Erwachsenen und Jugendlichen gilt es immer neu zu interpretieren und zu gestalten.

Die westdeutschen Bildungsinstitutionen sind *in den 60er Jahren*, ausgehend von den Universitäten, von einer Unmutswelle überrascht worden, die auch Defizite in der historischen und politischen schulischen Bildung der 50er und 60er Jahre anzeigte. Es war nicht das Problem mangelnder materieller Berufs- und Zukunftsaussichten, sondern die Frage nach der historisch/politischen Verantwortung oder sogar Schuld der Generation, die an Schulen und Hochschulen kommentarlos den Nationalsozialismus und die eigene Rolle darin übergangen hatte. An diesem Vorgang kann man sehen, dass es langfristig keine Jugend hinnimmt, wenn sich die Widersprüche zwischen der Selbstinterpretation der Repräsentanten des Staates und der Gesellschaft einerseits und den materiellen und politischen Verhältnissen andererseits, wie in der DDR, zu krass darstellt oder wenn, wie in der Bundesrepublik, sich die innere Glaubwürdigkeit nicht herstellen will, weil die herrschende Generation zu selbstgerecht und erinnerungsunwillig ist.

Wenn auch die Kritik der sog. 68er Generation häufig im Gewande einer oberflächlichen marxistischen Rhetorik daherkam, so zeigte die verhältnismäßig große Resonanz, eine *andere zukünftige politische Kultur* haben zu wollen, dass es ein massives Legitimationsproblem der alten Eliten und damit ein Zukunftsproblem gab.

Da es in der Bundesrepublik kein Gebot einer Weltanschauung mit Zukunftsblick gab und geben kann, sondern die „*pluralistische Gesellschaft*“ ihr Markenzeichen ist, stellt sich seit jeher die Frage, woraus die Fundamente bestehen und wie die Baumaterialien und Konstruktionszeichnungen dieses Hauses aussehen.

Besteht die Vorstellung darin, dass *jede Generation* nur Reparaturen vornimmt, neue Tapeten aufklebt, die Möbel wechselt und neue Bilder aufhängt, oder besteht die Vorstellung darin, dass jede neue Generation prinzipiell frei ist, das Haus einzureißen und ein völlig neues Fundament zu legen? Die Rede davon, dass die Geschichte und Zukunft prinzipiell offen seien, legt die 2. Alternative nahe. Aber ganz so ist es auch nicht.

Schon die unveräußerlichen *Menschenrechte und die unveränderbaren Artikel des Grundgesetzes* geben Ideen an, die in jedem noch so neuen Haus Deutschland zu gelten haben. Es gibt also verfassungsrechtliche und anthropologische (philosophisch oder religiös begründet) Sätze, die ewige Zukunftsgeltung haben, als seiende oder zu seiende. In diesen auch auf die Zukunft ausgerichteten Ideen steckt viel vergangene Erfahrung. Man kann keine Zukunft erarbeiten, ohne auf Vergangenes Bezug zu nehmen, zustimmend oder ablehnend.

In Deutschland gibt es daher (früher in beiden deutschen Staaten) einen dauernden *Kampf um die Deutung der Geschichte* des 20. Jahrhunderts nicht nur, um zu klären, wie es gewesen ist, sondern und vor allem darum, um zu verstehen, wie die Katastrophe entstanden ist und wie man eine Wiederholung verhindern kann. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit ist also eine Zukunftsbeschäftigung. Entsprechend sahen auch die Lehrpläne in den Fächern Geschichte, der politischen Bildung und mancher modernen Literaturempfehlung für die Schulen aus (vgl. Wolfrum 2001).

Die heute 20- bis 30-Jährigen gehen damit natürlich unbefangener um als noch die Generation davor. Sie stellen die Fragen nach Schuld und Verstrickung präziser. Und viele haben den Willen, damit nicht zu sehr belästigt zu werden, weil sie frei sein wollen und sich mit dem Bau ihrer Karriere angespannt genug fühlen. Ein Teil der gut ausgebildeten 30- bis 40-Jährigen, die Generation Golf, proklamiert die Überzeugung, dass die Gesellschaft auch funktioniere, ohne dass man für sie etwas tut (vgl. Illies 2000).

Dies ist gleichsam das Abschneiden der 2. Dimension Zukunft, in der es darum geht, geistig, materiell, ehrenamtlich, politisch oder kulturell auch etwas für andere zu tun, um *das Gemeinwesen lebendig zu halten*. Es ist der Ausdruck einer totalen Konsumentenhaltung, auch gegenüber dem Staat. Provokierend kann man daher formulieren, dass hier eine zukunftsverstümmelte Generation herangewachsen ist, die nur die Sorge um sich kennt. Das ist vielleicht auch nicht verwunderlich.

Denn die Sorge um das eigene Haus muss die Erbgeneration nicht mehr haben. Das steht ja schon. Für sie sind andere *Sorgen* maßgeblich: Arbeit, Vergnügen, Ablenkung. Die Zukunft scheint nur in individueller Perspektive zu existieren, wobei die Frage nach den Triebkräften dabei unbeantwortet bleibt. Denn was passiert, wenn sich eine solche Einstellung auf die Suche nach sich selbst begibt und nichts findet? Wenn keine idealistischen, religiösen und andere Perspektiven einbeziehende Antworten möglich sind, scheint dies ziemlich trostlos.

Bei dieser etwas moralisierenden Kritik darf man aber nicht stehen bleiben. Denn für einen anderen, nicht unwesentlichen Teil von Jugendlichen ist auch *die ganz persönliche Zukunftsvorstellung gefährdet*. Lehrerinnen und Lehrer sprechen von alarmierenden Zeichen der Mutlosigkeit und des mangelnden Selbstvertrauens in Grundschulen, Sonderschulen und Hauptschulen. Der bildungspolitische Dauerkampf um Ausbildungsplätze ist das herzlose Spiel mit den Seelen der Heranwachsenden – und das schon 15 Jahre lang!

Als ich 1997 Präsident der KMK war, wollte ich die *berufliche Bildung* und die Sicherung der Ausbildung zum Hauptthema machen. Beschäftigen musste ich mich dann die meiste Zeit mit dem bedeutungsgeringeren Thema der *Recht-*

schreibreform. Im Nachhinein scheint mir das nicht von Ungefähr. Es gibt zwei Gründe, die zu solch einer Situation führen und in den Sinnstiftungsprozess von Jugendlichen eingreifen. Der eine ist offenbar, der andere verdeckter:

Offenbar ist, dass sich zunächst die westdeutsche und dann die gesamtdeutsche Gesellschaft durch eine *zunehmend radikalisierte ökonomische Denkweise* darstellt. Durch die Einheit und den vehement vorgetragenen materiellen Nachholbedarf der DDR-Bevölkerung ist das nicht anders geworden. Im Zusammenhang mit dem als Globalisierung bezeichneten modernen ökonomischen, informationstechnischen und kapitalgestützten Prozess wird die ökonomische Denkweise unübersehbar dominant.

Hat man früher noch formuliert – die Kirchen tun es noch –, die Wirtschaft sei um der Menschen willen da, wird heute jede *Skepsis an der inneren ethischen Substanz der Wirtschaft und Kapitalvermehrung*, sei sie ökologischer, anthropologischer, medizinischer oder religiöser Herkunft, als rückständig denunziert. Es gilt heute als modern und fortschrittlich, wenn die Aktienkurse steigen, weil Arbeitsplätze reduziert werden und Menschen in die Arbeitslosigkeit geschickt werden. Angesichts der störungsfreien Logik der Kapitalverwertung spielen Zukunftsfragen oder gar -ängste junger Leute keine Rolle. Es ist noch nicht ausgemacht, welche gesellschaftlichen Folgen das eines Tages zeitigen wird. Auf der Tagesordnung steht jedenfalls die Kreierung eines homo oeconomicus. Über die Verlierer dieses Prozesses wird nur in verächtlicher Weise gesprochen. Verzagtheit der Jugend und Dauerarbeitslosigkeit hat zwei Folgen: bei den einen Resignation und bei den anderen Anfälligkeiten für jedweden politischen und esoterischen Unsinn, jedenfalls immer mit die Demokratie destabilisierenden Wirkungen.

In diese Kategorie fallen dann auch diejenigen, die das Zeug hätten, *sich aus diesem zukunftszerstörten Horizont zu befreien*. Helmut Schmidt hat in der „Zeit“ vom Raubtierkapitalismus gesprochen, um die grundsatzlosen Einstellungen hinter den heutigen ökonomischen Denkweisen zu charakterisieren. Die amerikanischen Beispiele wie ENRON, der italienischen PARMALAT-Konzern oder die ohne Vorwarnung ausgesprochene Kündigung der Betriebsrente durch die Commerzbank im Jahre 2003, die Kündigung von Arbeitenden auch bei hoch rentabler Produktion wie bei der Conti oder der Telecom oder der Deutschen Bank unter Beibehaltung der Ansprüche für die Vorstandsmitglieder gehören als Illustrierung in das Bewusstsein gerufen.

Die *Folgen für den bildungspolitischen Diskurs* sind evident: Effizienz um der Verwertbarkeit willen, ständige Erfolgskontrolle. Nun ist das verständige Gegenbild nicht Schluderei, Ahnungslosigkeit und Drückebergerei. Nötig ist vielmehr eine Verständigung darüber, wie wir eigentlich in Zukunft gemeinsam leben wollen. Und daran hätte die Jugend Teil, weil es ihre Zukunft ist, und in der Schule kann daraufhin gelernt werden. Und wir müssen ihr beim Buchstabieren helfen mit mehr als nur Druck, Firlefanz und der Fähigkeit, Börsenkurse zu lesen. „*Maße des Menschlichen*“ heißt deswegen die Denkschrift der EKD zu Bildungsfragen aus dem Jahre 2003.

Wenn man so denkt und handeln will, geraten ein paar unausgesprochene Voraussetzungen in das Licht der Kritik (Die Erinnerung an Kant mit seinem Postulat, der Mensch sei Selbstzweck, ist vielleicht gar keine schlechte Konnota-

tion). Damit sind wir bei den *verdeckten Gründen*, warum man sich in Deutschland in der öffentlichen Aufmerksamkeit lieber mit der Rechtschreibung als der dauerhaften Sicherung von Bildung und Ausbildung beschäftigt.

Der gesellschaftlich alarmierendste Befund der PISA-Studien von 2001 und 2003 ist es, dass in Deutschland unter allen untersuchten Ländern der straffste *Zusammenhang zwischen der sozialen Lage des Elternhauses der Schüler und dem Schulerfolg* existiert. Mit anderen Worten: Das deutsche Schulsystem stabilisiert die soziale Schichtung und ist undurchlässiger für lernfähige und lernwillige Kinder und Jugendliche als in jedem anderen Land (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Bezogen auf das Zukunftsgefühl bedeutet dies, dass es für einen großen Teil (mindestens 25% eines Jahrgangs) *fast keine Chance* gibt, das soziale Milieu über Bildung zu verlassen. Das war in den 50er und 60er Jahren in beiden deutschen Staaten anders.

Dass der PISA-Befund in Deutschland zu keinem Aufschrei aus Empörung über die Verletzung des Chancengleichheitsgebots kommt, lässt sich meines Erachtens nur erklären, weil *die etablierten Schichten dieser Gesellschaft saturiert sind* und glauben, die Karriere-, Berufs- und Statusinteressen ihrer Kinder durch das bestehende System ausreichend abgesichert zu sehen. Das trifft auch für die neuen Länder zu. Diejenigen, die die Freiheit nutzen wollten und konnten, schicken ihre Kinder aufs Gymnasium. Die Beweglicheren, die einen Sek.I-Abschluss haben, erhalten eine Lehrstelle oder gehen in den Westen. Interessant für den Gesamtzusammenhang sind aber die anderen genauso. Die Krise politischer Glaubwürdigkeit besteht auch daran, dass dies unzureichend thematisiert wird.

Es besteht in dieser Gesellschaft *offenbar kein gemeinsames Projekt*, sondern nur Einzelprojekte. Deshalb ist die allgegenwärtig geforderte Flexibilität der zukünftigen Menschen nur an die gerichtet, die vom gegenwärtigen System und seiner Arbeits- und Wirkungsweise Nutzen erwarten. Mehr als 25 % davon sind von dieser Zukunft exkludiert.

Das hat *Folgen für den schulischen Alltag*: Die Motivation der Schüler, die Arbeitsfreude der Lehrkräfte, die Auswahl der Lernprojekte, die Art und Weise des Lernens erhalten keinen Zuspruch aus einer theoretisch abgestützten und praktisch erfüllbaren Zukunftsvorstellung.

Der Diskurs über PISA wird deshalb in Deutschland verkürzt geführt, weil *die pädagogisch relevante Dimension der Zukunft gesamtgesellschaftlich und auf die Heranwachsenden bezogen ausgeblendet wird*. Die gegenwartsversessene Haltung ist in diesem Sinne antiaufklärerisch.

Literatur

- Löwith, Karl 2004: Weltgeschichte als Heilsgeschehen. Zur Kritik der Geschichtsphilosophie. Stuttgart: Metzler 2004 (zuerst 1953)
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1988: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. In: dsb.: Sämtliche Werke, Band 11, Stuttgart: Frommann-Holzboog
- Eco, Umberto 1987: Gott und die Welt – Essays und Glossen. München
- Becher, Johannes R. 1950: Gesang vom Lernen. In: Unser Lesebuch für das 5. und 6. Schuljahr, Berlin/Leipzig
- Neuner, Gerhart 1993: Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? Bonn: Pahl-Rugenstein

Niethammer, Lutz; Alexander Plato 1991: Die volkseigene Erfahrung. Die Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR. Berlin
 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
 Neuner, Gerhart 1989: Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß. Berlin: Volk und Wissen
 Wolfrum, Edgar 2001: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung, Göttingen
 Illies, Florian 2000: Generation Golf. Berlin: Blessing, 9. Auflage
 EKD (Hg.): 2003: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh

Rolf Wernstedt, geb. 1940, Honorarprofessor an der Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Universität Hannover, 1990 bis 1998 Niedersächsischer Kultusminister, 1998 bis 2003 Präsident des Niedersächsischen Landtages;
 Anschrift: Waldstraße 11, 30823 Garbsen
 Email: rolf.wernstedt@web.de