

Hansel, Toni [Hrsg.]

Werterziehung im Fokus schulischer Bildung

Freiburg, Br. : Centaurus-Verl. 2009, 216 S. - (Schulpädagogik; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Hansel, Toni [Hrsg.]: Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg, Br. : Centaurus-Verl. 2009, 216 S. - (Schulpädagogik; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35851 - DOI: 10.25656/01:3585

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35851>

<https://doi.org/10.25656/01:3585>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

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

Toni Hansel (Hg.)
**Werterziehung im Fokus
schulischer Bildung**

Schulpädagogik

Band 8

Werterziehung im Fokus schulischer Bildung

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Freiburg 2009

Der Herausgeber, Prof. Dr. Toni Hansel, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8255-0753-4

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg 2009

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Titisee-Neustadt
Satz: Vorlage des Herausgebers

Zum Inhalt

VORWORT	5
---------------	---

„Neue“ - „Alte“ Themen?

KLAUS HOCK	11
------------------	----

1 GRÜßWORT DES REKTORS DER UNIVERSITÄT ROSTOCK: WERTERZIEHUNG – EINE NEUE AUFGABE DER SCHULE?	11
--	----

TONI HANSEL.....	15
------------------	----

2 WERTERZIEHUNG UND MODERNE	15
2.1 <i>Viele offene Fragen – kaum verlässliche Antworten!</i>	15
2.2 <i>Gesellschaftliche Eckpunkte der Wertedebatte</i>	16
2.3 <i>Literatur</i>	25

HANS-WERNER JENDROWIAK	27
------------------------------	----

3 KOMPETENT UND GEBILDET DURCH ERZIEHUNG – DER WEG ZUM GEBILDETEN MENSCHEN.....	27
3.1 <i>Grundlagen der Erziehung</i>	27
3.2 <i>Erziehung als Ganzheitsprinzip</i>	34
3.3 <i>Erziehung begründet Bildungsqualität</i>	37
3.4 <i>Literatur</i>	48

Ist Werterziehung eine moralische Kategorie?

MARKUS SCHMITZ51

- 4 WAS IST WAHRHEIT? THEORETISCHE GRUNDLEGUNG MIT EINER ANMERKUNG ZUR PÄDAGOGISCHEN RELEVANZ 51

DIETER NEUMANN..... 65

- 5 ZUR NATUR DER MORAL – DAS PROBLEM DER WERTE-ERZIEHUNG IN DER SCHULE.....65

Verantwortung der Politik für schulische Werterziehung

JÖRG-DIETER GAUGER81

- 6 VERANTWORTUNG DER POLITIK FÜR WERTORIENTIERTE ERZIEHUNG IN EINER WERTRELATIVEN ZEIT 81

- 6.1 „Bewerten“ als anthropologische Grundgegebenheit..... 81
- 6.2 Werte und Wertedebatten..... 81
- 6.3 Wertedebatten als Krisen – und Verlustdebatten..... 83
- 6.4 Was verbirgt sich hinter dieser Suche nach „Werten“? 86
- 6.5 „Werte“ als Sammel- und Signalbegriff 90
- 6.6 „Wertekataloge“ und das Problem der Umsetzung..... 91
- 6.7 „Werterziehung“ in Landesverfassungen und Parteiprogrammen 93
- 6.8 Theorie und Minimalprogramm?..... 100
- 6.9 Erziehen in einer „wertlosen“ Welt?..... 102
- 6.10 Die grundlegende Bedeutung der Familie 111
- 6.11 Anhang..... 112

JAN-HENDRIK OLBERTZ	125
7 BILDUNGSPOLITIK – EINE ERFAHRUNGSBERICHT	125

Werterziehung und Sprache

RALPH MOCIKAT.....	135
8 DEUTSCHE SPRACHE IN SCHULE UND WISSENSCHAFT	135
JOSEF KRAUS.....	147
9 BILDUNGSOFFENSIVE DURCH STÄRKUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE	147
9.1 <i>Sünden wider den Deutschunterricht</i>	<i>148</i>
9.2 <i>Muttersprache: Basis für Persönlichkeitsentwicklung und Identität</i>	<i>150</i>
9.3 <i>Offensive für Schulbibliotheken.....</i>	<i>151</i>
9.4 <i>Denglisch als Protzsprache der „Bildungs“-Politik</i>	<i>152</i>

Werterziehung und Lebenszusammenhang

WINFRIED HOLZAPFEL.....	155
10 DER SCHULLEITER – DIE INNENSEITE EINES AMTES	155
10.1 <i>Innere Prinzipien und oberster Zweck.....</i>	<i>156</i>
10.2 <i>Äußere Prinzipien und differenziertes Regelwerk.....</i>	<i>159</i>
10.3 <i>Innere Prägung und pädagogischer Takt.....</i>	<i>162</i>
10.4 <i>Der Freiraum des Lehrers und das Vergnügen an Fortbildung</i>	<i>163</i>
10.5 <i>Persönliche Reflexionen und professionelle Distanz.....</i>	<i>165</i>
10.6 <i>Schulalltag und pädagogischer Optimismus.....</i>	<i>170</i>
10.7 <i>Leitbild und Perfektibilität.....</i>	<i>174</i>

FRANK HAACKER / FRANK STEFAN BECKER.....	177
11 WAS HEUTE VON INGENIEUREN VERLANGT WIRD – UNTERSCHIEDLICHE WERTE UND NORMENKOMPETENZEN VON MITARBEITERN UND IHRE RELEVANZ FÜR DEN EINSATZ IN DER UNTERNEHMERISCHEN PRAXIS.....	177
11.1 Einleitung.....	178
11.2 Elektromarkt und Arbeitsumfeld.....	183
11.3 Einsatzbereiche für Ingenieure.....	186
11.4 Benötigte Fähigkeiten: Die Sicht der Berufsanfänger.....	188
11.5 ZVEI-Umfrage zu den Wünschen der Unternehmen.....	190
11.6 Weitere Befragungen von Unternehmensvertretern.....	195
11.7 Internationalisierung.....	198
11.8 Karriereanforderungen: Einstieg und Aufstieg.....	201
11.9 Zusammenfassung.....	204
11.10 Literatur.....	204
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	207
NAMENSREGISTER	209
AUTORENREGISTER.....	213

Vorwort

Von einer demokratischen Gesellschaft erwarten wir, dass sie an ihre Bürger hohe Anforderungen stellt im Hinblick auf die Fähigkeit des Individuums, mit widerstrebenden Werten umzugehen und sich im Gefüge der Werte zu positionieren. Die so erwartete Kritik- und Urteilsfähigkeit fußt auf den Prinzipien von Moral, Ethik und Rechtsstaatlichkeit. Die Entwicklung und die Förderung solcher Fähigkeiten ist demnach ein fundamentales Interesse demokratischer Gesellschaften. Sie unterscheiden sich darin von autokratischen Gesellschaften, deren verordnete kollektive Wertebindung der individuellen und damit der pluralen Lebensorientierung wenig Raum lässt. Freilich hat die Freiheit, sich an Werten zu orientieren und damit die Pluralisierung der Lebensverhältnisse zum tragenden Prinzip einer Gesellschaft zu machen, das wir gerne einfordern, auch eine schwer wiegende Folge, die viele als Belastung empfinden: Sie fordert von uns, dass wir uns entscheiden, mehr noch: dass wir jede unserer Entscheidungen auch verantworten in dem Bewusstsein, dass eine Entscheidung für etwas zugleich eine Entscheidung gegen anderes ist. Die Verknüpfung von Wertorientierung und Verantwortung legt die Zerrissenheit schonungslos frei, die unsere Gesellschaft – und die setzt sich aus den sie bildenden Individuen zusammen – durchzieht. Weisen viele Menschen in einem Lebensbereich vehement Verantwortung zurück – beispielsweise in dem in Deutschland, aber auch anderswo heftig diskutierten § 218 – so können dieselben Menschen in einem anderen Bereich – beispielsweise in der Kernkraftdiskussion – ebenso vehement die Übernahme von Verantwortung für künftige Generationen einfordern.

Die Qualität von Schule wird gegenwärtig prädominant daran gemessen, wieweit es ihr gelungen ist, ihren Schülern ein tragfähiges Gerüst an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln – die internationalen Bildungsvergleichsstudien der letzten Jahre haben hier immer wieder Tatbestände in die Diskussion eingeführt. Aber die Studien – allen voran PISA 2001 – haben auch keinen Zweifel daran gelas-

sen, dass neben den Schulleistungsparametern auch Vermittlungskompetenzen, Erziehungs- und Sozialisationsverläufe in hohem Maße determinativ für Schulerfolg, für Lebensgestaltung jenseits der schulischen Lernfelder sind und dies führt unausweichlich zur Herausbildung von Standpunkten, Überzeugungen jenseits der Rangskalen bei Pisa – Rainer DOLLASE (2009) überschrieb kürzlich einen seiner Vorträge mit dem Titel: „Eine wertlose Gesellschaft ist Wertlos“. Dieser in der PISA-Folgen-Debatte doch deutlich unterbewertete Sachverhalt hat die bis dato krisenorientiert geführte Diskussion über Lehrer(minder)leistung, Lehrerausbildung(smängel), Lehrerrolle(nverfall), Funktion(sverlust) der Familie usw. in eine andere Richtung geführt: Aufgrund der veränderten Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen (z.B. Medien- und Konsumkindheit, Erosion verbindlicher Überzeugungen und Milieus, Individualisierung, Gewalt, Multikulturalität, Wandel der Familie etc) sei die Arbeit der Lehrer zwar immer schwieriger, zugleich aber auch wichtiger und verantwortungsvoller geworden. Deshalb stehe der Lehrerberuf vor grundsätzlich neuen Herausforderungen, die innerhalb der gegebenen Struktur und Tradition dieses Berufes womöglich überhaupt nicht zu bewältigen seien. Im Rahmen dieser Argumentation erscheint der Lehrerberuf nun gerade nicht als ein Berufsstand von Versagern, Ignoranten und/oder Uninformierten, wie dies in der Schulkritik im ausgehenden 20.Jh. doch recht häufig in undifferenzierter, pauschaler Lehrerschelte behauptet wurde, sondern umgekehrt als großer sozialer Problemlöser auf den sich weitgespannte Hoffnungen richten (TERHART 1996, 172). Freilich disqualifizieren sich solche unzulässigen Generalisierungen quasi von selbst, aber sie signalisieren im Zusammenwirken mit einer erodierenden Wertschätzung schulischen Lehrens, Lernens und Leistens, dass zum „Kerngeschäft“ heutigen Schulverständnisses nicht immer die Optimierung des Lernens durch schulpädagogisch-didaktische Kontur zählt, sondern nicht selten eine kurative Sozialpädagogisierung der Schule, die auf Betreuung und Lebensbegleitung abhebt und damit an die Stelle der Erziehungswissenschaft nun die Wissenschaft des Lebenslaufs setzt (LENZEN 1997).

Über den oben vorgetragenen Anmerkungen zu den veränderten Lebensumständen der jungen, nachwachsenden Generation sollte nicht übersehen werden, dass wir

es beim Umgang mit jungen Menschen vorwiegend mit anthropologischen Konstanten und kulturellen Universalien zu tun haben: Junge Menschen sind überwiegend neugierig, wollen mit anderen Menschen in Kontakt kommen, sind für unbekannte Sachverhalte und Gegebenheiten zu interessieren und in diesen Zusammenhängen anstrengungsbereit. Das war in früheren Generationen so und wird auch in zukünftigen Generationen so sein. Verändert hat sich das Verhalten der Erwachsenen: Kinder stehen deren Lebensplanung nicht selten im Wege, werden demnach beiseite gedrängt bzw. von vornherein vermieden – unsere demografischen Anomalien haben u.a. hier ihren Ursprung.

Der vorliegende Band hat sich des Themas der Werte in unserer Gesellschaft, namentlich in ihrer Schule angenommen, nachdem es eine zeitlang in den Hintergrund getreten ist und anderen Themen Platz gemacht hat. Doch seine Aktualität ist unübersehbar – und das nicht nur, weil die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl von Werten gewährleistet und damit Pluralität sichert. Freilich geht auch hier der Blick über die Schule hinaus, sie ist ein zwar wichtiges, aber eben nur ein Teilsystem dieser Gesellschaft, deshalb gilt die Aufmerksamkeit auch dem Beschäftigungssystem, sie gilt auch der Frage, was die verantwortliche Politik zur Entwicklung und Sicherung eines gesellschaftstragenden Wertebewusstseins beisteuern kann. Dabei ist weder die Pluralität noch der Wandel problemhaft, wohl aber die Orientierungslosigkeit vieler, die in dieser Gesellschaft Verantwortung tragen. Auch mit diesen Widersprüchlichkeiten setzen sich die Autoren der einzelnen Beiträge auseinander.

Der Hanns Martin Schleyer-Stiftung gilt mein herzlicher Dank für die inzwischen viele Jahre währende Unterstützung des Rostocker Universitätssymposiums zu aktuellen Fragen und Problemen der Schulpädagogik, aus dem dieser Band hervorgegangen ist.

Toni Hansel
Rostock, im August 2009

Literatur:

- LENZEN, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft, 8.Jg., H. 15, 1997
- TERHART, Ewald: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen, in: Böttcher, Wolfgang (Hg.): Die Bildungsarbeiter, Weinheim/München 1996

„Neue“ – „alte“ Themen?

1 Grußwort des Rektors der Universität Rostock

Werterziehung – eine neue Aufgabe der Schule?

Zu den Kernaufgaben der Schule zählen wir heute – ohne Widerspruch auf uns zu ziehen – *gleichbrangig* Bildung und Erziehung. Das war nicht immer so. Aus der Erziehungswissenschaft haben wir gelegentlich die Mahnung gehört, dass die Akzentsetzungen sich in der Art eines Pendels mal stärker in die eine, mal in die andere Richtung bewegten: mal stärker in Richtung der Bildungsaufgaben bis hin zum kognitiven Drill, den die Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jh. bitter beklagten, mal stärker in Richtung paidotropher Kindzugewandtheit, die den schulischen Raum zum Schonraum erklärte und Verpflichtung und Verbindlichkeit relativierte – die Diskurse der 70er/80er Jahre in den alten Bundesländern haben hier vielfältige Beispiele einer solchen, von Roman HERZOG als „Schmusepädagogik“ bzw. „Kuscheleckenpädagogik“ bezeichneten Entwicklung hervorgebracht.

Die Öffentlichkeit hat diesen Verlust schon bald als Mangel erkannt und ist je nach Grad der Betroffenheit bemüht, ihm dort zu begegnen, wo er wahrnehmbar wird: in der Schule! Dort beschreiben Lehrer ihre Angst vor dem Schüler (BRÜCK 1978), dort erleben junge Kolleginnen und Kollegen nach Abschluss ihres Lehramtsstudiums einen Praxisschock (HINSCH 1979; SPANHEL 1981) und sind fortan bemüht, in der Praxis zu überleben (DIX 1979). Inzwischen sind die Aufregungen der späten Jahre des 20. Jh. einer Werte-Debatte gewichen, die so neu nicht ist, die aber angesichts spektakulärer Vorkommnisse – etwa in Bad Reichenhall oder in Erfurt bzw. in Win-

nenden – von der Schule fordert, was sie möglicherweise zu leisten nur bedingt in der Lage ist: den Schülern grundsätzliche Einstellungen, Maßstäbe und Regeln nahe zu bringen, mit deren Hilfe sie Personen, Sachverhalte, Dinge, Situationen qualitativ einschätzen lernen. Schule ist eine öffentliche Veranstaltung, die im Kontext ihrer Fächer stattfindet – Sozialkunde, Politik, Ethik, Religion sind da besonders geeignet, den Zugang zu wertorientiertem Unterricht zu erschließen. Da jedoch Erziehung, auf die bereits oben als Aufgabenparameter von Schule aufmerksam gemacht wurde, nicht fächerspezifisch regionalisierbar ist, sondern als fächerübergreifendes Prinzip in allen schulischen Wirk- und Handlungsfeldern stattfindet, ist sie im Hinblick auf die Wertorientierung junger Menschen in einen kodifizierten Wertekatalog einzubringen, der die Schule in ihrer Gesamtheit umfasst. Die Inhalte, die die Schule ihren Schülern nahe bringt, repräsentieren in großen Teilen einen solchen Wertekatalog. Die beträchtliche – nicht absolute – Offenheit der Lehrpläne sichert, dass die Schüler keinem entschiedenen Wertesystem begegnen, dem sie sich nur noch anschließen oder widersetzen können, sondern dass sie zur Auseinandersetzung mit alltäglichen Lebens- und Lernsituationen bewegt und damit zur Akzeptanz und zum Verständnis werthafter Entscheidungen ermutigt werden.

Was hier idealtypisch skizziert ist, trifft in der Schule auf Umsetzungsschwierigkeiten. Werte sind keine hypothetische Konstruktion, sie sind nicht sinnlich erfahrbar wie gutes oder schlechtes Benehmen (GIESECKE 2005). Was auf der Verhaltensebene zumindest von plausibler Einfachheit zu sein scheint, weil Erziehung auch immer etwas mit Bekräftigung oder Umorientierung zu tun hat, ist auf der Wertorientierungsebene zumindest problemhaft, weil es nicht um Bekräftigung, sondern um Verinnerlichung geht: Der Educandus muss das, was wir von ihm wünschen, akzeptieren, sonst bleibt es bei der Sozialisation, und das ist nichts anderes als die gewohnheitsmäßige Übernahme von Prädispositionen, vorgeformten Rollenerwartungen, Stabilisierung von sozial akzeptierten Verhaltensweisen. Aber der Educandus soll, wenn wir werterziehend auf ihn einwirken, selbst, d.h. aus innerer Überzeugung sich anschließen, er soll selbst etwas mit Wert belegen! Die Pädagogik, so Hermann

GIESECKE (2005, 9), kann nicht auf die Vorstellung verzichten, im Innern von Menschen etwas bewirken zu können – auch der Begriff *Bildung* wäre schließlich ohne diese Vermutung gegenstandslos. So betrachtet ist Werterziehung keine neue Aufgabe der Schule, sondern eine alte Kernaufgabe, die allerdings weniger auf Vermittlung, sondern mehr auf Überzeugung und Akzeptanz setzt. Diese „Kernaufgabe“ findet in der Pädagogik erstaunlicherweise keine einhellige Zustimmung: Dieter LENZEN (1997) schlug vor geraumer Zeit vor, an die Stelle der Erziehungswissenschaft die Wissenschaft des Lebenslaufs treten zu lassen, in der man zur professionellen Lebensbegleitung ausgebildet wird. Sein Argument: Es ist sowieso nicht möglich, in der Weise zu erziehen, dass man Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen zuverlässig vermittelt, weil das Leben sich selbst organisiert. Deshalb sollte also der Traum von der Erziehbarkeit der Heranwachsenden verabschiedet und an die Stelle der Erziehungsillusionen ein kuratives System gesetzt werden. Wer einem solchen Vorschlag beitrifft, stützt eine Tendenz, die als Sozialpädagogisierung der Schule zu bezeichnen ist, und zwar eine Sozialpädagogik, die auf Betreuung und Begleitung abhebt, nicht auf Stärkung der eigenen Kräfte.

Ob dies eine Vorstellung ist, mit der sich die Hoffnung auf Umsetzbarkeit verbindet, soll in diesem Band eingehender diskutiert werden. Der Themenliste ist zu entnehmen, dass der Blick nicht auf *Schule* im engeren Sinne beschränkt bleibt. Dies wiederum deutet darauf hin, dass die Fragen des Umgangs mit Wertmaßstäben von generellem Interesse in unserer Gesellschaft sind. Für diese Gespräche wünsche ich ein gutes Gelingen und eröffne hiermit das *VIII. Rostocker Universitätssymposium zu aktuellen Fragen und Problemen der Schulpädagogik*.

Literatur:

- BRÜCK, Horst.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Reinbek 1978.
DIX, Ulrich: Schulalltag. Als Lehrer die Praxis überleben, Bensheim 1979.
GIESECKE, Hermann: Wie lernt man Werte? Weinheim 2005.

- HINSCH, Rüdiger: Einstellungswandel und Praxischock bei jungen Lehrern, Weinheim 1979.
- LENZEN, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft, 8.Jg., H. 15, 1997.
- SPANHEL, Dieter: Die Rolle des Lehrers in unserer Gesellschaft, In: Twellmann, W. (Hrg.): Handbuch Schule und Unterricht Bd. 1, Düsseldorf 1981.

2 Werterziehung und Moderne – eine neue Debatte?

2.1 Viele offene Fragen – kaum verlässliche Antworten!

Die Frage, ob wir Werte brauchen und ob es zu den zeitlosen oder gar überhaupt zu den Aufgaben der Schule gehört, Werte zu vermitteln, ist – wenn wir von der Wortbedeutung ausgehen – durchaus positiv zu beantworten, weil der Begriff „Wert“ jenseits aller Objektivierungen zweifelsfrei positiv besetzt ist. Jedoch ergeht es ihm wie vielen anderen polarisationsanfälligen Begriffen auch, wie z.B. dem Begriff „Leistung“: Durch die Hinzufügung einschlägiger und einseitiger Komposita drückt der Zeitgeist auch diesem Begriff einen eher negativen Stempel auf – Leistungsdruck, Leistungsversagen, Leistungsstress etc. Wir reden in dem hier relevanten Zusammenhang häufiger vom Werteverfall, Wertverlust, Wertkonflikt etc. und erkennen dabei nicht oder nur zögerlich, dass das latent vorhandene Bedürfnis, Subjekt des eigenen Handelns zu sein, die Existenz von Werten und die Identifikation mit ihnen immer schon voraussetzt.

Jedoch: Was bedeutet *Wert*? Ist es die Leitvorstellung von dem, was einem Menschen wichtig und deshalb erstrebenswert erscheint und woran er sein Handeln ausrichtet? Und welches Handeln ist eigentlich gemeint, wenn der Mensch an Werten orientiert handelt: das soziale, das politische, das ökonomische, das militärische Handeln? Denken wir an die These, nach der wir unsere Freiheit am Hindukusch vertei-

digen – und Freiheit ist in unserem Kulturkreis ein hoher Wert! Welche Werte sind es, die für die Menschen bedeutsam sind? Ist ein Wert für alle Menschen gleichermaßen ein Wert? Und ist er für alle Zeiten ein Wert? Oder haben Werte „Konjunktur“, sind ehemals geschätzt, dann in Verruf, vielleicht künftig revitalisiert? Diese und noch eine Reihe weiterer Fragen muss beantworten, wer Werterziehung als Aufgabe der Schule befürwortet. Doch auch hier ist die Gebundenheit an perspektivische Betrachtung unübersehbar: Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend betrachtet Werterziehung vorrangig als eine Aufgabe der Familien; aber die Verfassungen der Länder sehen durchaus Zuständigkeit und Mitverantwortung der öffentlichen Bildungseinrichtungen. Aufgabe der Schule ist es demnach, die Schüler zum Verständnis und zur Akzeptanz grundlegender Werte zu erziehen (Verfassung des Landes NRW Art. 7, Abs. 1 und 2). Zu diesen zählen sie die Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen, Bereitschaft zum sozialen Handeln, Achtung vor der Überzeugung des anderen, Friedensgesinnung etc. Auch die bayerische Verfassung (Art. 131, Abs. 1-4) benennt nahezu wortgleich diese Werte als Erziehungsziele. Doch welche Orientierung bieten solche in der Diktion gewiss konsensfähigen Werte in den Niederungen schulpädagogischen Alltagshandelns, dort also, wo sie nicht nur proklamiert, sondern gelebt werden müssen? Auch hier drängen sich Fragen geradezu auf: Wo begegnen wir Werten in der Schule? Was kann die Schule tun, um Schülern Werte nahe zu bringen? Welche Werte sind voneinander zu unterscheiden? Welchen Einfluss hat der Lehrer in der schulischen Wertedebatte? Viele weitere Fragen bedürfen einer Antwort, wir beschränken uns auf eine kleine Auswahl.

2.2 Gesellschaftliche Eckpunkte der Wertedebatte

Die Debatte über die Werte, die eine Gesellschaft „tragen“, ist Ausdruck der inneren Lage ihrer Kultur und des sich aus ihr speisenden Diskurses. Das gilt keineswegs allein für die Gegenwartsgesellschaften, sondern ist auch an historischen Verläufen

unschwer abzulesen. In den durch dominanten Einfluss der (jeweiligen) Religion geprägten Glaubensgesellschaften gewinnen Pflicht- und Akzeptanzwerte einen maßgeblichen und regulativen Einfluss auf das Verhalten der Menschen bis hin zur Unterordnung des Alltagslebens unter die Wertestruktur der Religion. Die Grenzen des kollektiven Wertebewusstseins ergeben sich aus den Kodifizierungen der Religion und wirken determinativ und richtungweisend auf das Individualhandeln der Menschen in den jeweiligen Gesellschaften zurück. Gleiches haben wir in den Volkdemokratien bis zu deren Ende Anfang der 90er Jahre des 20. Jh. auch erlebt – da waren es dann nicht die Religionen, sondern die Beschlüsse der jeweiligen Zentralkomitees. Dagegen definiert die individualistische Zivilgesellschaft *Werte* zunehmend als Selbstentfaltungswerte, die dem Selbst als Konkretisierung des eigenen Lebensinteresses Substanz geben und das Handeln gemäß den eigenen Bedürfnissen leiten. Und schließlich beruft sich das Harmonisierungskonzept der modernen Wissensgesellschaft auf klassisches Aufklärungsverständnis und legitimiert schulische Bildung über die fachlichen Bildungsinhalte hinausgreifend durch die wissenschaftliche Methode als einen besonders wichtigen Bildungsinhalt neuer Art. Wer wissenschaftlich zu arbeiten gelernt hat, braucht demnach keine besonderen inhaltlich vorgegebenen Wertorientierungen, die in der Selbstbestimmungsdiskussion mehr und mehr als fatale Außensteuerung erscheinen. Hier helfe die wissenschaftliche Methode, die den so gebildeten Menschen zu eigenem, situationsangemessenem Urteil befähige – und das sei im Kontext der Wertediskussion ein Werturteil (GEIBLER 1987, 31).

Die Diskurse der 70er/80er Jahre des 20. Jahrhunderts haben eine trügerische Scheinsicherheit in der Folge der Auseinandersetzung über den Wissenschaftscharakter schulischer Bildung hinterlassen. Der wissenschaftlich Gebildete habe individuell den höchsten Stand dessen erreicht, was an Bildung zu erwarten sei, und er sei zugleich in geradezu idealer Weise auf alle gesellschaftlichen Aufgaben vorbereitet. Dieser Allmachtsglaube an die durch wissenschaftliche Bildung leistungsfähigste Schule löste die Anforderungen der Moderne an ihre Schule, so scheint es, harmonisch auf: das Individuelle, das Soziale, das Berufsbezogene, das Pragmatische, auch

das Weltanschauliche (WIDMER 1987) ist hier eingefangen. Was blieb, war die Suche nach angemessenen schulischen Voraussetzungen, die sich in der Debatte auf die Suche nach schulischen Strukturen verengte. Zwei Diskussionsstränge dominierten diese Debatte: zum einen war es die Frage nach der kompensatorischen Seite – Errichtung von frühpädagogischen Einrichtungen, Umsetzung kompensatorische Erziehung war die diesbezügliche Antwort; zum anderen stand daneben die Frage, wie und in welchem Umfang die hinsichtlich ihrer Notwendigkeit nicht bezweifelte Differenzierung der Leistungsanforderungen zu organisieren sei – ob als Leistungskurse innerhalb eines integrierten Systems oder als separate, eigenständige Schulformen. In der Präferenzskala dieser Debatte rangierte die Frage nach dem, was Schule an Dauerhaftigkeit, an Verlässlichkeit, an intergenerativem Konsens stiften kann, ganz weit hinten. Das ist – wenn man diese Debatte mit der gebotenen Distanz betrachtet – weder verwerflich, noch verwunderlich: Wissenschaft, also auch die wissenschaftliche Schule, findet ihren Zweck in systematisierter Kritik, in radikalem Zweifel, in Hypothesen und Lösungen, die möglicherweise schon morgen revidiert werden müssen – das ist der Kern von Wissenschaft! Schule steht aber wesentlich unter einer anderen Maxime. Der in der Schule Lehrende erfährt nämlich – hier folge ich Clemens MENZE – dass Schule nicht aus permanenter Kritik und Revision bestehen kann. Sie kann nicht so tun, als ob sie das, was sie vermittelte, gleichzeitig wieder aufzuheben trachtet. Pädagogische Handlungen sind keine Als-ob-Handlungen. Sie entfalten, einmal geschehen, Wirkungen, die nicht einfach revozierbar sind, sondern verantwortet werden müssen (MENZE 1980, 11). Wissenschaft ist skeptisch, vorläufig, in ihren Ergebnissen hypothetisch; für Wissenschaft gibt es nichts Endgültiges. Jedoch: Wer erzieht, kann nur das weitergeben, von dessen dauerhaftem Wert er überzeugt ist. Indem er erzieht, stiftet er Beständiges – SPAEMANN (1979) spricht hier vom Endgültigen.

In dieses Dilemma – hier Wissenschaftlichkeit und Skeptizismus, dort Verlässlichkeit und Vertrauen, also Wertekonstanz – sieht sich die Schule seit über drei Jahrzehnten gestellt. Mahnungen gegen eine Hypertrophie des Wissenschaftlichen in der

Schule hat es gleich im Anschluss an die einschlägigen Empfehlungen der Bildungskommission gegeben (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 33ff), etwa von Erwin SCHWARTZ (1975): „Es besteht kein Zweifel, dass Unterricht durch Wissenschaft fundiert und damit legitimiert sein muss; jedoch kann er nicht wissenschaftlich sein, denn systematische Ableitungen aus der Wissenschaft treffen nicht die kindliche Existenz, rühren sie nicht einmal an“. Auch Hartmut v. HENTIG (1976) hat darauf aufmerksam gemacht, dass unsere Zeit ein Bedürfnis nach Verlässlichkeit in den jungen Menschen habe aufkommen lassen, das alle anderen Bedürfnisse übertreffe. Er brachte diese Erfahrung auf den Punkt: Es wird deutlich, dass eine curriculare auf bestimmte Verhaltensdispositionen eingegrenzte und verengte Pädagogik zu merklichen Defiziten geführt hat. Lebenssituationen fordern und belasten junge Menschen, Situationen also, in denen Wissen allein nicht ausreicht: Momente des Glücks oder Unglücks, Leid, Enttäuschung, Verzweiflung; Situationen also, in denen nicht (nur) Wissen, sondern Weisheit, Vertrauen, Verlässlichkeit und Versicherung weiterhilft, also „von Wert“ ist. Auch Max HORKHEIMER (1981), einer der geistigen Väter der Frankfurter Schule und deshalb unverdächtig, einer restaurativen Pädagogik das Wort zu reden, schrieb, „... dass die Menschen heute in der Tat das Bedürfnis nach dem Sinn der Existenz haben, dass jedoch von den jungen Menschen keine Instanz anerkannt wird als eben die Wissenschaft, so wie sie in Schulen und Universitäten gelehrt wird. Wenn es aber nur das als verbindlich gibt, was in der Wissenschaft erscheint, dann ist Verzweiflung das notwendige Ergebnis“.

Es tritt also neben das Wissen, das in unseren Schulen, aber nicht nur dort von besonderer Bedeutung ist, die Orientierung in der Vielfalt der relevanten Wertkategorien. Das Problem besteht eben nicht darin, dass es keine Werte gibt, sondern es besteht in der pluralistischen Gleichzeitigkeit konkurrierender Werte: Gesunde Lebensführung ist ebenso wie individuelle Lebensgestaltung ein Wert; beide treffen in der gegenwärtig öffentlich geführten Nichtraucher-Debatte konfligierend aufeinander. Beide – die Vermittlung des Wissens wie die Orientierung in der Pluralität dieser Welt – bilden unveräußerliche Eckpunkte schulischer Bildung und Erziehung

im Kontext wertpädagogischen Wirkens. Ohne Wissen kann Bildung nicht substantiell werden, doch anders als das Wissen können die auf Bildung gründenden Werte nicht *vermittelt* werden: Ein Wert „ist“ nicht, wir „verleihen“ einem Ding, einem Sachverhalt, einem Verhalten einen bestimmten Wert! Demnach ist es eine Aufgabe der Schule von exponierter Bedeutung, Schüler zum Verständnis und zur Akzeptanz grundlegender Werte zu erziehen, und das wiederum heißt, sie befähigen und bereit machen, Wertentscheidungen verantwortlich treffen, selbst zu treffen. Freilich gilt auch, dass die Urteilsfähigkeit als eines der Ziele von Erziehung schlechthin – in der Schule und anderswo – im Alltag nicht zwangsläufig zu wertorientiertem, gar zu moralischem Handeln führt.

Zwei Fragen drängen sich auf, wenn man sich mit der Schule und den von ihr repräsentierten Werten beschäftigt – die folgenden Beiträge werden sich alle damit auseinandersetzen, der eine mehr, der andere weniger: Welches sind denn die Werte, denen wir in der Schule begegnen? Wie kommen Wertentscheidungen zustande? Zu beiden Fragen nachfolgend einige Anmerkungen.

Das Wertegefüge, dem Schüler, Eltern und Lehrer in der Schule begegnen, ist zunächst herleitbar aus den Vorgaben des jeweiligen Trägers. Öffentliche Schulen stehen unter der Aufsicht des Staates, der durch Lehrpläne und auf bewährtem Erlasswege und mit Hilfe des Beamtenrechts die innere Lage der Schulen maßgeblich lenkt und damit die von ihm repräsentierte Wertordnung verstärkt. Private Schulen, besser: Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft weiten den Wertpluralismus aus und ermöglichen den vorhandenen gesellschaftlichen Gruppen – Kirchen, Gewerkschaft, weltanschaulichen Minoritäten – eine größere Annäherung an ihre jeweiligen pädagogischen Zielvorstellungen – wir sehen das gelegentlich mit durchaus ambivalenter Nachdenklichkeit. Über ihre Eltern werden die Schüler in die jeweilige Wertestruktur hineinerzogen und sie bringen ihrerseits diese Wertestruktur in die Schule ein. Das Aufeinandertreffen familiärer und schulischer Wertestrukturen führt je nach Hintergrund mal mehr, mal weniger kontrastreich zum Diskurs auf beiden Werte-Ebenen

und mündet in der Regel in ein Gefüge allgemein verbindlicher Wertorientierungen, die die divergierenden Einzelorientierungen begrenzen. Und schließlich sind die Schüler in eine Wertestruktur von außerordentlich nachhaltiger Wirkung eingebunden, die von außerschulischen und außerfamiliaren Gruppierungen und Lernorten ausgeht. Die öffentliche Schule hat schon vor längerer Zeit ihre Monopolstellung im Hinblick auf das Lernen verloren, die Schulkritik der 70er Jahre hielt ihr vor, Falsches zu lehren, was man schnell vergisst und nie wieder braucht (GOODMAN 1975), und ILLICH (1970) spricht in diesem Zusammenhang von der „Enklave Schule“. Deshalb verwundert es nicht, dass mit den neuen Inhalten auch eine Änderung der Wertorientierung Einzug in die Schule hielt.

Die zweite Frage, wie denn nun Wertentscheidungen zustande kommen, bestimmte in den 70er Jahren des 20. Jh. den zwischen den Begriffen *Erziehung* und *Sozialisation* oszillierenden Diskurs. Der sich abzeichnende Wertpluralismus – Schule, Familie, Ethnien, Peers – führt geradezu unausweichlich zu einem Wertbewusstsein vieler Menschen, das sich an den Unterschieden schärft und durch die Wahrnehmung des jeweils anderen in der latenten Gefahr der Wertungsunsicherheit schwebt. Wissen und Können sind zwar ebenso wichtige Voraussetzungen einer guten, selbständigen und sozialverantwortlichen Lebensführung wie Kenntnisse und Fertigkeiten (BREZINKA 2003), aber sie allein genügen nicht. Zur Lebenstüchtigkeit gehören auch Wertorientierungen, die im Prozess der Erziehung in die innerpsychische Struktur der Individuen (SPEICHERT 1975, 182 ff) eingehen, d.h. sie werden reflektiert erworben, nicht vermittelt. Etwas wird zu einem Wert, wenn wir es bewerten; Sozialisation und die mit ihr einhergehende Internalisierung von Orientierung ist zufallsbestimmt und deshalb nicht Teil eines edukativ intentional konturierten Gesamtverständnisses.

An diesem Punkt treffen sich die Diskussionsstränge, denen wir uns in diesem Band zuwenden: Hans-Werner JENDROWIAK verbindet Lebenstüchtigkeit und Bildung in der Erziehung. Nach seinem Verständnis ist Werterziehung ein „weißer Schimmel“, denn wer erzieht, repräsentiert zugleich immer auch Werte, für die sein

Erziehungshandeln steht. Dieter NEUMANN bündelt in seinem Beitrag zur Natur der Moral die Problemhaftigkeit schulischer Werteerziehung, die u.a. auch darin besteht, dass Kultur und Individualität in ein stabilisiertes Verhältnis zueinander kommen müssen, wenn sie gegenüber den zentralen Wertungs-, Norm-, Sinn- und Zielfragen nicht in Ratlosigkeit und Unsicherheit verharren soll und damit einen Mangel an Wertorientierung evident werden lässt. Die etablierten Instanzen – Kirchen und andere Gesinnungsgemeinschaften –, die bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jh. einen wesentlichen Beitrag zur Wertstabilität der jeweiligen Gesellschaft leisteten, haben nunmehr ihren Einfluss verloren, zumindest stark eingebüßt. In dieser Lage hat sich bei Politikern und Bildungsfachleuten eine Rückbesinnung auf die Verantwortung Gehör verschafft, die ausgehend von Art. 7 GG die Schulen und die in ihnen tätigen Lehrer für den Aufbau reflektierter Orientierungen wahrnehmen. Jörg-Dieter GAUGER fragt demzufolge nach der Verantwortung der Politik für wertorientierte Erziehung in einer wertrelativen Zeit. Jan-Hendrik OLBERTZ nähert sich einer Beantwortung dieser Frage aus der Perspektive eines amtierenden Kultusministers, der sich großen, mitunter kaum erfüllbaren Erwartung einer durch die Befunde populistisch „ausgeschlachteter“ Bildungsforschung aufgeschreckten Öffentlichkeit gegenüber sieht. In dieser Debatte bleibt häufig auf der Strecke, dass die Schule kein Dienstleistungsbetrieb ist, dessen Leistungen mittels quantitativer Parameter abrufbar und international vergleichbar sind. Die Qualitätsdimension von Schule umgreift Bildung und Erziehung und ist sowohl von der Intention als auch von der Wirkung auf Dauerhaftigkeit angelegt. Das Tun im pädagogischen Prozess ist der Flüchtigkeit des Augenblicks entzogen und gewinnt – mitunter – prekäre Verbindlichkeit. Wir erkennen hier eine beträchtliche Kompatibilität zum Denken des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“: OLBERTZ weiß sich in demselben Gedanken, den Robert SPAEMANN (1979) geradezu als Lebensbilanz erziehenden Handelns schrieb: „Erziehung kann nicht hypothetisch sein. Wir können nur das weitergeben, von dessen Wert wir überzeugt sind. Indem wir erziehen, stiften wir ja Endgültiges“.

Josef KRAUS und Ralph MOCIKAT arbeiten von unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern die Bedeutung der Sprache für den Erkenntnisgewinnungsprozess heraus. Während KRAUS aus der Perspektive des schulischen Fachlehrers im Hinblick auf den formalsprachlichen Unterricht eine Dominanz des Beliebigkeitsprinzips beklagt, betont MOCIKAT, dass mit dem Verlust an Wertschätzung der Landessprachlichkeit im Wissenschaftsbetrieb auch die Übernahme von Studienstrukturen aus dem angloamerikanischen Sprachraum einhergehe. Überzeugende fachimmanente Begründungen, so fügen wir hinzu, finden sich bei den Protagonisten dieser Studienreform weitgehend nicht. Dagegen deutet der drastische Rückgang der Nachfrage ausländischer Studierender nach Studienplätzen in Deutschland darauf hin, dass Qualitätseinbußen offenbar auch anderswo zur Kenntnis genommen und BA/MA-Studiengänge nicht überall als Fortschritt wahrgenommen werden. Die Sprache, so MOCIKAT, ist nicht nur ein Medium zur Mitteilung etablierten Wissens, sondern auch und vor allem ein Werkzeug zur Erkenntnisfindung und damit von herausragendem kulturellen Wert in einem sehr umfassenden Sinne – Josef KRAUS spricht in diesem Zusammenhang von der Sprache als dem Speicher kultureller Erfahrungen und dem Vehikel zur Aneignung von und Teilhabe an Welt sowie der Entwicklung persönlicher und kultureller Identität.

Frank HAACKER und Frank Stefan BECKER wenden sich dem Thema aus der Sicht eines bedeutenden Wirtschaftsunternehmens zu und arbeiten die für das Arbeitsumfeld signifikante Wertestruktur heraus. Dabei wird rasch deutlich, dass es sich dabei nicht nur um „technische“, d.h. einschlägige berufsfeldpragmatische Kompetenzen handelt, sondern um längerfristig wirksame, nicht minder bedeutsame Haltungen, personale Eigenschaften der Mitarbeiter handelt, ohne die eine erfolgreiche Marktorientierung nicht gelingen kann. Ein Berufsfeld ganz anderer Art nimmt Winfried HOLZAPFEL in den Blick, wenn er die Innenseite des Amtes des Schulleiters betrachtet. Dabei wird rasch deutlich, dass es sich nach seiner Darstellung bei diesem Berufsfeld und der mit ihm verknüpften Wertestruktur um ein leitbildorientiertes Tätigkeitsfeld handelt – und das überrascht vor dem Hintergrund, dass Klaus PRANGE

(2000) die professionelle Identität des Lehrers im Ethos des Andersseins ansiedelt. Zugespielt formuliert: An der Abweichung finden Lehrer ihre Identität, nicht am Abbild, sondern am Gegenbild. Gut sein als Lehrer heißt vor allem: anders sein als die, die man erlebt und – gegebenenfalls – erlitten hat.

Und schließlich ist die von Markus SCHMITZ vorgetragene Frage nach dem Wesen der Wahrheit eine Frage, die trotz ihrer scheinbar verblüffenden Einfachheit keine einfachen Antworten zulässt – dafür steht schon das Fach, das er vertritt: Erziehungsphilosophie.

Das Ensemble der Beiträge dieses Bandes verspricht eine lebhafte Diskussion, die die innere Lage dieser Kultur in wertpädagogischen Zusammenhängen richtungweisend bestimmt. Der Diskurs hat in den letzten Jahren erheblich unter begrifflichen Unschärfen gelitten, die aus der synonymen Verwendung der Begriffe Kompetenz und Wertorientierung bzw. Werthaftigkeit herzuleiten sind. Kompetenzen haben per definitionem keinen Eigenwert, sondern einen Nutzwert, der die bei Individuen verfügbaren bzw. die von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften, diese Problemlösungen in variablen Situationen verantwortlich und erfolgreich nutzen zu können, möglichst dauerhaft sichert (BMBF 2003, 72). Wertorientierung hingegen ist ein Verfassungsrecht und zugleich ein Auftrag der Schule, die sich u.a. an der Qualität der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgabe messen lassen muss. Im Focus der interessierten und betroffenen Öffentlichkeit ist dies inzwischen angekommen: Die Bundesministerin für Familien, Senioren, Frauen und Jugend startete im Jahr 2007 die Initiative „*Kinder brauchen Werte*“, die die Bedeutung der Erziehung für künftige Lebensgestaltung im Bewusstsein der Menschen stärker zu verankern beabsichtigt. Was für die Politikerin eine besondere Initiative ist, von deren Relevanz wir überzeugt sind, ist für den Pädagogen eine nicht suspendierbare Aufgabe, der die beteiligten Fachleute dieses Bandes in ihren jeweiligen Professionen nachgehen.

Literatur:

- BREZINKA, Wolfgang: Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel, München 2003
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- GEIBLER, Erich E.: Leistung – zur Problematik eines Begriffs, In: Bundeskongress gegliedertes Schulwesen: Leistung macht Schule, Stuttgart 1987
- GOODMAN, Paul: Das Verhängnis Schule, Frankfurt 1975
- HENTIG, Hartmut v.: Was ist eine humane Schule? München 1976
- HORKHEIMER, Max: Verwaltete Welt, In: Kasper, Helmut: Richtlinien im Gespräch, in: Lebendiges Zeugnis 1981
- ILLICH, Ivan: Entschulung der Gesellschaft, München 1970
- MENZE, Clemens: Wissenschaft und Schule. Zur Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule, Köln 1980
- PRANGE, Klaus: Was für Lehrer braucht die Schule? In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H.: Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim u. München 2000
- SCHWARTZ, Erwin: Vom pädagogischen Sinn des Schulanfangs, In: Die Grundschule, September 1975 (Sonderdruck)
- SPAEMANN, Robert: Die Herausforderung, In: Mut zur Erziehung, Stuttgart 1979
- SPEICHERT, Horst (Hrg.): päd.extra. Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik, Weinheim 1975
- WIDMER, Konrad: Pädagogische Aspekte der Schulischen Leistung, In: ders.: Grenzen der Leistung, Stuttgart 1987

3 Kompetent und gebildet durch Erziehung

Der Weg zum gebildeten Menschen

3.1 Grundlagen der Erziehung

Der Mensch als Ausdruck kultureller und zivilisatorischer Annahmen

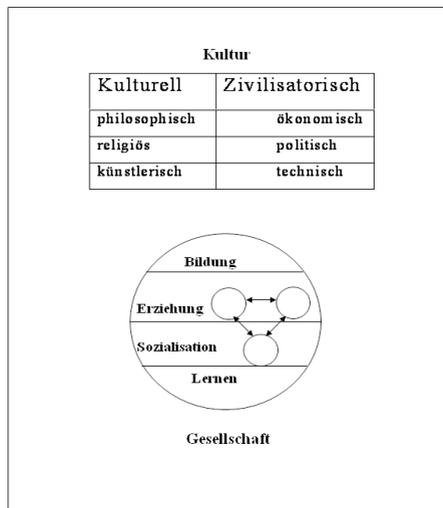


Abb. 3-1: Der Mensch als Ausdruck von Kultur und Zivilisation

Wo entsteht die Legitimation für Erziehung und Bildung, wo schöpfen wir ihren Sinn her und was gibt uns die Möglichkeiten, von sinnvollen Kompetenzen auszugehen?

Die Basis und damit die originäre Ausgangslage ist **das Menschenbild, die Anthropologie**. Es bestehen Grundannahmen, Sichtweisen, Vorstellungen und Ideen über den Menschen. Zum einen könnten es sein:

- **Idealtypen**

Homo sapiens, homo ludens, homo discens, homo politicus, homo soziologicus, homo faber, homo oeconomicus

- **Wissenschaften**

Psychologische Anthropologie, Sozialanthropologie, Human-Ressource, Pädagogische Anthropologie, Kulturanthropologie

- **Praktisches Leben**

Eltern, Erzieher, VIPs (sog. Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens) entwickeln Vorstellungen darüber, was Heranwachsende können und wie sie sich verhalten müssten

Der Mensch, als die anthropologische Dimension von Erziehung, determiniert Erziehung und damit den Bildungserfolg. Erziehung prägt die Grundbefindlichkeit der Menschen. Sie ist der Ausdruck und das Ergebnis kultureller bzw. zivilisatorischer Lagen, Trends oder aber auch von Zufälligkeiten. Erziehung selbst befindet sich in der Spannung zwischen emotionalen und formalen Kategorien der Persönlichkeitsentwicklung. Welche Persönlichkeitsmerkmale sich mehr oder minder entwickeln, bestimmt die innere Lage der Kultur. So zeigen sich z.B. auf das **Emotionale** ausgerichtete Trends, die durch die Psychologie bestimmt werden und Erziehung mehr unter dem Aspekt der Entwicklung zur Konfliktfähigkeit, der Bindungsfähigkeit oder der individuellen Entfaltungsmöglichkeit sehen.

Ein weiterer, wesentlicher Aspekt für Erziehung sind die Werte und Normen, die als Sollensprinzipien deterministisch wirken. Einerseits können sie im logischen Kontext zu den anthropologischen Grundannahmen stehen und sich direkt mit den jeweiligen Idealtypen, den Wissenschaften oder dem praktischen Leben verknüpfen lassen. Andererseits sind die ihnen zugrunde liegenden Menschenbilder verdeckt. Auch auf **Werte und Normen** bezogen zeigt sich eine ähnliche Systematik wie bei den Menschenbildern:

- **Idealtypen**

Gesinnungsethik, Verantwortungsethik, Reflexionsethik, Handlungsethik, Kardinalstugenden Glaube, Hoffnung und Liebe, Toleranz
(wobei einzelne Werte als Idealtypus angesehen werden können)

- **Wissenschaften**

Pädagogik (Pädagogische Ethik), Theologie (religiöse Ethik), Soziologie (Sozialethik), Ökonomie (Wirtschaftsethik)

- **Praktisches Leben**

Eltern, Erzieher, VIPs (sog. Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens) setzen Werte, die sie für wichtig halten und auf die man sich ausrichten sollte.



Abb. 3-2: Vorstellungen vom Menschen als Grundlage der Erziehung

Die permanente Diskussion und der Konflikt um das richtige Menschenbild, das Wertsystem (Ethik) und die Regeln menschlicher Aktivitäten (Normen) bestimmen die Pädagogik bzw. die Erziehungspraxis. Das Erziehungssystem wird durch kulturelle Bereiche (z.B. Wissenschaft, Philosophie, Religion) oder zivilisatorische Bereiche (z.B. Politik, Ökonomie, oder Technik) interessengeleitet, determiniert oder sogar instrumentalisiert.

Erziehung als subkultureller Bereich

Misslungene Erziehung verweist darauf, dass wir, pädagogisch gesehen, unseren Fokus auf einen Teilbereich der Trias von Wollen, Können oder Tun gesetzt haben.

Auf der Sollensebene wird nicht nur über das Bild vom Menschen, sondern auch über Werte(Ethik) und Normen diskutiert, um Konsens gerungen. Dabei spielen

Vorstellungen oder Ideen, die für uns im Allgemeinen, oder auch nur für bestimmte Interessengruppen wichtig sind, eine Bedeutung. So zeigen sich oft bestimmte Interessen:

- **Politische Interessen**

Politische Ethik, Normen politischen Verhaltens

- **Wirtschaftliche Interessen**

Wirtschaftsethik, Normen wirtschaftlichen Handelns

- **Religiöse Interessen**

Religiöse Ethik, Normen, Regeln, Gebote des sich Verhaltens, Moral

- **Pädagogische Interessen**

z.B. bestimmte Modelle, Konzepte, Bildungs-, Lern-, Erziehungstheorien

Das Erziehungssystem (die Pädagogik) wird vielfach dann zum subkulturellen Bereich, wenn es seine anthropologischen Grundlagen verliert und Erziehung, Bildung und Lernen aus dem pädagogisch-anthropologischen Kontext löst. Teilweise wird dann dabei nur über einzelne Werte gestritten bzw. der Konflikt ergibt sich besonders bei Normen, die man als Risiko erklärt. Es wird ohne Zusammenhang, lediglich auf das bloße funktionieren einzelnen, erwünschten und nicht erwünschten Verhaltens hin diskutiert. Die größte Macht zeigt sich dann, wenn konkrete Normen verordnet werden. Die Praktiker erkennen, dass Normen schnell umsetzbar sind. Das Normative besitzt die Kraft des faktischen. An den konkreten Normen und Regeln, die bestimmten Inhalten und Gütern zugrunde liegen, scheiden sich die Geister. Wir führen, aus welchen Gründen auch, Scheindiskussionen über ethische Dispositionen. Wir führen eine Diskussion über Werte; und zwar auf einer abstrakten Ebene. Die Diskussion wird zum Selbstzweck, ohne umsetzbare Konsequenz. Wir lenken von den Normen und Regeln unseres Tuns ab. Unbewusst oder auch strategisch. Das moralische Handeln entzieht sich der empirischen Wirklichkeit. Immer dann, wenn die sich die innere Lage unserer Kultur und die Grundbefindlichkeit der Menschen

auf einen Veränderungsprozess oder auf Konflikte hin bewegt, setzt eine Wertediskussion ein. Diejenigen, die eine schnelle, kurzfristige und pragmatische Lösung suchen, gehen in eine überschaubare Normendiskussion mit dem Ziel einer schnellen Anwendung. Es geht um Verhaltenssteuerung. Die Basis der moralischen Legitimation und der damit verknüpften Sinnstiftung wird verlassen. Der Sinn unseres Tuns geht verloren. Es bleiben die Fragen nach dem Warum, Weshalb und dem Weswegen unbeantwortet.

Sowohl in der Pädagogik als Wissenschaft als auch in den alltäglichen Situationen unseres Tuns gibt es zu viele „Spezialisten“, die sich für einen Sektor zuständig halten und damit für Verwirrung sorgen. Es sind die Moralisten, die deklarieren, was gut und böse ist, was man aber nicht versteht; die Regeltechnokraten, die sagen, wie man sich zu verhalten hat, was man tun sollte, wofür aber die Einsicht fehlt. Oder die Informationsmanager, die beschreiben, was man wissen muss; die Ethiker, die lediglich darauf hinweisen, was wertvoll ist. Für die Menschen in der Alltagssituation, in ihrem praktischen Handeln, finden Ethiker und Ideologen mit ihrer abstrakten Ebene keinen Zugang. Alle diese Vertreter haben verkannt, dass Ideen, Ideale und Werte einen Bildungsprozess lediglich auslösen und ihn nur steuern können. Es werden Sollensprinzipien bereit gestellt, diese können lediglich das Wollen hervorrufen, motivieren. Gestalten können sie den Erziehungs- und Bildungsprozess aber nicht. Der Heranwachsende bleibt ein „Wollender“, ein hoch „Motivierter“. Er will es, kann es aber nicht. („Die Philosophen haben versucht, die Welt zu interpretieren, wir aber wollen sie verändern.“)

Die empirische Wirklichkeit verweist oft auf eine ausschließlich normenbezogene Praxis. Diese ist zufällig und unsystematisch. Sie steht in keinem abgestimmten Zusammenhang; weder zu einem Menschenbild, noch zu bestimmten Werten. Hierbei handelt es sich vielfach um regelbezogene Verhaltensanweisungen. Sie sind vorwiegend funktional auf das praktische Leben bezogen und damit einem sinnstiftenden Kontext entzogen. Damit verlieren die funktionalen Normen ihre sinnstiftende Qualität. Auch die praktische Pädagogik ist vorwiegend auf die funktionale Umsetzung von Regeln, Normen, Standards und Vorschriften ausgerichtet. So finden wir z.B. in

den Erziehungslehren, in den unterrichtlichen Prozessen ein weitaus größeres Regelwerk, eine Vielzahl von Verhaltensnormen und -standards, als wir zunächst vermuten. Immer dann, wenn ein Lehr- und Lernprozess, eine Bildungsmaßnahme oder eine Qualifizierung nicht zum Erfolg führt, suchen wir eine Begründung im falschen – oder scheinbar fehlendem Muster des Verhaltens. An dieser Stelle begeht die Pädagogik einen entscheidenden Begründungsfehler, in dem sie für Sinndefizite psychologische Begründungen sucht und artikuliert. Die Pädagogik sucht Problemlösungen im psychologischen Kontext. So finden Pädagogen vielfach psychologische Erklärungen über den faulen Schüler (pädagogisch gesehen könnte es aber bedeuten, dass der Schüler nicht weiß, was er soll; er kann nicht, was er soll; er kann nicht einer spezifischen Norm entsprechen oder eine spezifische Regel einhalten, die sich aus der Sache, dem Gegenstand selbst ergibt). Die in den Gegenständen, der Sache, den Inhalten oder den Handlungen zugrunde liegenden Regeln sind dem Lernenden vielfach nicht zugänglich. Hier muss aber eine pädagogische und keine psychologische Diagnostik ansetzen. Die LehrerInnen bleiben aber auf der psychologischen Erkenntnislinie. Sie finden und erklären den aggressiven, störenden oder unmotivierten Schüler. Sie erstellen ein Krankheitsbild und verweisen auf Therapeuten, Sozialarbeiter und Verhaltenstrainer. Der Bildungsprozess mutiert zur klinischen Sitzung. Aus dieser psycho-sozialen Falle kommt die Pädagogik dann wieder heraus, wenn sie sich pädagogischer Erkenntnis bedient und sich der Erziehung, der Bildung und dem Lernen stellt. Die Pädagogik muss erkennen, dass nicht „allen, alles lehrbar“ ist. Die konstruktivistische Sicht subjektiven Lernens hat ihre Grenzen durch die kulturellen und gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsstandards. Der Mensch ist zwar ein lernendes Subjekt, aber nicht der kulturellen und gesellschaftlichen Beliebigkeit ausgesetzt. Der Lernende legitimiert sich kulturanthropologisch. Hier gibt es Trends und kulturelle Verläufe. (Beispiel hierzu: homo oeconomicus, Aufwand-Nutzen-Relation, Gewinn oder Erfolg als Ziel)

Wenn wir die innere Lage der Kultur und die Grundbefindlichen der Menschen betrachten, so zeigen sich bestimmte Haltungen und Einstellungen, die einem Veränderungsprozess ausgesetzt sind. So trifft eine objektive Sittlichkeit oft auf eine sub-

jektive Sittlichkeit. Es gilt, dies über Erziehung und Sozialisation in einen ausgewogenen Zustand zu versetzen. Dabei stellt das Kind, der Mitarbeiter, die Legitimation für die pädagogische Entscheidung dar.

3.2 Erziehung als Ganzheitsprinzip

Die Einbeit von Sollen, Können und Tun

Der erzogene Mensch ist der Ausdruck von Sollen, Können und Tun. Der Mensch muss verstehen, was er soll. Er steht im Zentrum eines spezifischen Wert- und Normensystems, einer Ethik (als Wertsystem) und einer Moral, als sinnstiftende Begründung seines Tuns. Von hier aus bestimmen, leiten, lenken, und führen wir den Menschen zu dem, was er können und tun sollte. Wir müssen den Menschen befähigen, dass er weiß, was **er will** und nicht nur tut, was **man soll**. Der Werbespruch einer deutschen Sportartikelfirma „**do it**“ ist z.B. fremdbestimmt und auf das Funktionieren eines konditionierten Kaufvorgangs abgestellt. Es reicht aber nicht aus, lediglich etwas zu tun. Unser pädagogisches Handeln muss durch die Einheit der pädagogischen Trias von **Sollen**, **Können** und **Tun** bestimmt. Diese Trias verweist auf verschiedene Wirklichkeiten unserer Welt. Der zu erziehende Mensch steht in der Spannung zwischen Sollen, Können und Tun. Er braucht den Fixpunkt, auf den er sich ausrichtet; die Möglichkeiten von Entfaltung (aktiv sein) einerseits und die Beschränkungen (Regeln, Normen) andererseits als Sicherheit. Beschränkungen bedeuten hierbei, dass der Lernende sich von seinen Möglichkeiten her begreift, um sich nicht im Unmöglichen zu verlieren. Regeln und Normen geben uns für unser Tun Sicherheit. Dabei sind Regeln und Normen auch von der Sache her bestimmt. Sie greifen, ähnlich wie Methoden, in den Lernprozess aktiv ein. Es ist also falsch davon auszugehen, dass der Lernende selbst bestimmt, wie zu lernen ist.

Unser **Ethos** verweist auf der Ebene des Könnens nicht nur auf Haltungen und Einstellungen einer Person, die sich von der Werteebene herleiten und das Wollen bestimmen, sondern unser Ethos ist auch geprägt von Einstellungen und Haltungen im Umgang mit Normen, Regeln, Methoden, Gesetzen, Geboten und Verboten.

Auf der Ebene des Tuns und der Aktivitäten (Moralische Ebene) kommen Normen in und durch Kompetenzen und Qualifikationen (Bildung) zum Ausdruck. Sie sind nicht generell und allgemein zu verstehen, sondern differenziert und typisch von der spezifischen Aktivität, dem Tun abhängig. Wir haben es mit einer normbezogenen Anwendung zu tun. Die Steuerungs- und Sinnfunktion liegt sowohl in der Wert- als auch in der Normdisposition begründet. Normen sind konkret wahrnehmbar, sie sind empirisch erklärbar.

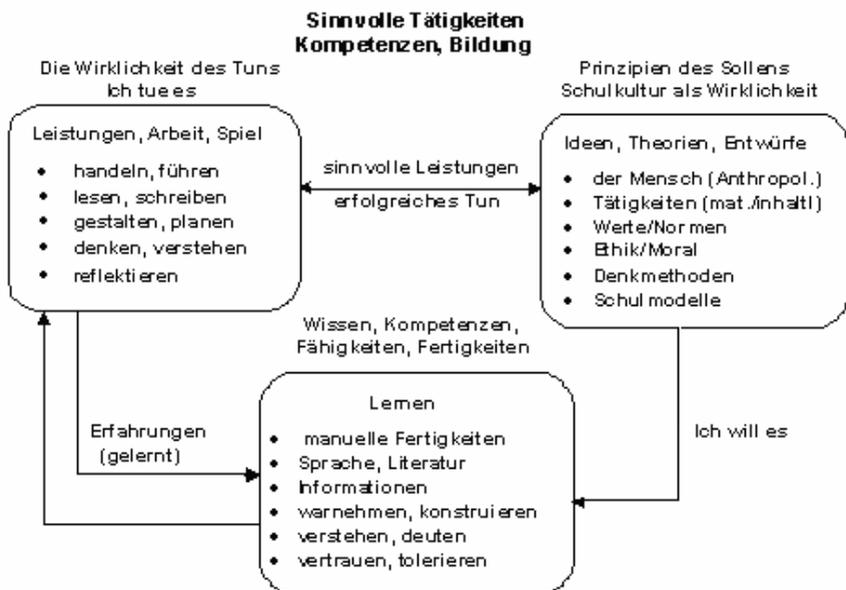


Abb. 3-3: Sinnvolle Tätigkeiten, Kompetenzen und Bildung

Erziehung impliziert Werte, Normen, Vorstellungen vom Menschen

Die Einheit von Sollen, Können und Tun herzustellen, sie zu planen und umzusetzen bedeutet, dass wir uns auf einen Gesamtzusammenhang von Erziehung und Bildung ausrichten. Erst wenn uns diese Interdependenz gelingt, können wir davon ausgehen, dass wir in der Lage sind, Erziehung **sinnvoll** zu begründen, zu planen und zu gestalten.

Der Prozess der Entwicklung, des Lernens, der Erziehung impliziert sowohl Werte als auch Normen. Über Normen funktioniert die Wirklichkeit, können wir sie wahrnehmen, empirisch erfassen, erklären und verstehen. Somit lassen sich empirisch fassbare Normen für den Unterricht lernzielorientiert aufbereiten und für Lernsequenzen operationalisieren.

Empirisch können wir differenziert Typen von Lernenden (Lerntypus), von Gebildeten (Bildungstypus), von Kompetenten (Kompetenztypus) erfassen und darstellen. Zur Typologie der Erzogenen sind die Aussagen dagegen undifferenziert, pauschal und deklaratorisch: z.B. erzogen oder unerzogen. Aber auch der erzogene Typus lässt sich über den Charakter, über Haltungen und Einstellungen zu einer Sache differenziert bestimmen. Der Erzogene hat eine typische Sichtweise von den Dingen dieser Welt. Er gestaltet sie nach seinen personalen Fähigkeiten und ist in der Lage, seinem Tun, seinen Handlungen, seinem Verhalten einen spezifischen „Sinn“ zu geben. Der sinnvoll handelnde Mensch kann nur derjenige sein, der in der Lage ist, seinem Tun einen spezifischen Wert zuzuordnen. Erst über diesen Wert gibt er seinem Tun eine Bedeutsamkeit, macht sein Tun wertvoll für oder auf Etwas. Der Wert ist ein Fixpunkt, auf den wir eine Aktivität ausrichten. Dieser Fixpunkt, auf den Unterricht bezogen, könnte z.B. ein Leitziel oder ein Leitbild sein. Es ist keine operationalisierbare Einheit, die empirisch als Unterrichtserfolg evaluierbar wäre. Aus psychologischer Sichtweise sprechen wir in diesem Zusammenhang oft von einer motivationalen Bestimmungsgröße. Mögen wir unsere Aktivitäten als arbeiten, spielen, sportli-

chen Wettkampf, wirtschaften, **lernen** oder als sich **qualifizieren** beschreiben, sie können aus sich selbst heraus weder sinnvoll noch qualitativ sein.

3.3 Erziehung begründet Bildungsqualität

Werte, Normen und Persönlichkeitsmerkmale sind Bildungsindikatoren

Die Erziehung bestimmt einerseits die Grundbefindlichkeiten der Menschen und andererseits nimmt sie Einfluss auf die innere Lage der Kultur und deren Bildungsgütern.

Der gebildete Mensch ist Ausdruck seiner Erziehung und Sozialisation. Es gibt einen Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen, Regelverhalten und Bildungserfolg. Die Hypothese, dass „Bildungsdefizite die zwangsläufige Folge gescheiterter Erziehung“ sind, stellt sich für die Pädagogik immer mehr, sie fordert sie heraus. Spezifische Persönlichkeitsmerkmale (Haltungen, Einstellungen und Gesinnungen) führen zu spezifischen Kompetenzen, Qualifikationen, Bildung bzw. zu einer bestimmten Art und Weise eines gebildeten Menschen. Wenn sich also Bildungsstandards ändern, sollten die hierfür zugrunde gelegten emotionalen und formalen Erziehungsstandards überprüft werden. Haltungen, Einstellungen und Gesinnungen sind aus den verschiedensten Gründen einem Entwicklungsprozess ausgesetzt, der auf seine Gültigkeit hin überprüft werden. Der pädagogische Ansatz, dass Lernen als ein lebenslanger Prozess anzusehen ist, gilt nicht nur für formale und materiale Bildungsstandards, sondern auch für emotionale und formale Erziehungsstandards. Die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen impliziert Erziehungsprozesse (insbesondere bei Heranwachsenden) und Sozialisationsprozesse (insbesondere bei Erwachsenen und Berufstätigen).

Insbesondere darf es nicht zu einer „Verrechnung“ emotionaler und formaler (auf Leistung bezogener) Persönlichkeitsmerkmale kommen. Das Leben besteht nicht nur aus Konfliktbewältigung, Lösen emotionaler zwischenmenschlicher Probleme, sondern es geht auch um Gestaltungsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und um inhaltliche und materielle Leistungsfähigkeit.

Es besteht in der Pädagogik eigentlich Konsens darüber, dass der Teilbereich der Erziehung, der sich auf die Wertediskussion bezieht, für die Entwicklung der heranwachsenden Generation bedeutsam ist. Werte haben aus den verschiedensten Gründen eine Rolle gespielt und dies wird auch zukünftig der Fall sein. Auch außerhalb der Pädagogik, auf der Ebene der gesellschaftlichen Repräsentanten (VIPs) ist die Wertediskussion im Trend. So hat der FOKUS (51/2006 S. 101 ff.) in seinem Artikel „Die Werte“, herausgestellt, dass Werte „Hochkonjunktur“ haben und sie „das moralische Navigationsgerät des modernen Menschen“ darstellen. Es wird auf ein Spektrum von Veröffentlichungen von PAPST BENEDIKT XVI („Werte in Zeiten des Umbruchs“) dem sogenannten Wertespezialisten Armin G. WILDFEUER („Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe“) oder dem TV-Moderator Peter FREY („77 Wertsachen. Was gilt heute.“) hingewiesen. Außerdem werden in Interviews Wertdispositionen von Repräsentanten der Wirtschaft (Porsche-Chef Wendelin WIEDEKING), der Politik (Bundeskanzlerin MERKEL) und den unbedeutenden Menschen aus alltäglichen Situationen beschrieben. Auch die dem Artikel vorangestellten „Emnid-Umfrage Werte“ verweisen auf Persönlichkeitsmerkmale, Haltungen und Einstellungen (Ethos):

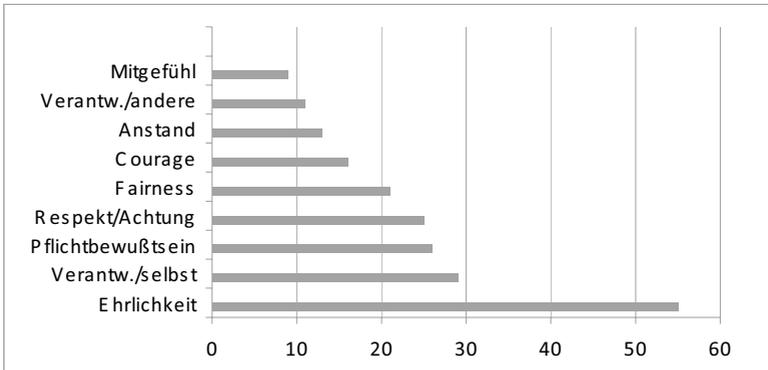


Abb. 3-4: Emnid-Umfrage „Werte“¹

In allen Ausführungen ist festzustellen, dass ein Ethos, eine Haltung, eine Einstellung lediglich die Möglichkeit bietet, sich auf Ziele auszurichten ‚sein eigenes Tun mit Sinn zu belegen bzw. sein Tun für sinnvoll erklären zu können. Wenn die Werte mit den Normen kollidieren, muss entweder ein neuer Wert für das Tun gefunden, das Tun für nichtig erklärt oder alles als eine Art von Fehlinterpretation dargestellt werden. Nur so lässt sich die Sinnstruktur wieder ins Gleichgewicht bringen. Ein gutes Beispiel hierfür bot der o.g. Focus-Artikel (vgl. S. 103): Spezielle Werteerfahrung machte kürzlich auch der Münchener Philosoph Julian NIDA-RÜMELIN. Eben erst räsionierte der Ex-Kultur-Staatsminister noch über die Erosion des geistigen Fundaments, gegen die er ‚Werte und Normen‘ empfahl, dann wurde er zum Gespött seiner Kollegen. Er hatte den Ehrendoktor einer fiktiven ‚Deutschen Nationalakademie‘ akzeptiert, den ihm linke Satiriker für den Fall anboten, dass er das Akademie-Programm unterstütze. Boshafterweise bestand dieses u.a. aus einer ‚Mein Kampf‘-Passage. Die FAZ stufte das Missgeschick als Indiz dafür ein, dass sich gewisse

¹ vgl. Focus 51/2006, S. 101

Milieus in bedenklichem Zustand befinden. Dieser bedenkliche Zustand vollzieht sich, und das hatte man nicht erkannt, auf der Ebene normativen Handelns. Werte und die ihnen innewohnende Kraft des Wollens, etwas zu tun, leistungsbereit zu sein, zu lernen, sich zu qualifizieren hat für Bildung und Kompetenz eine lenkende und leitende Funktion. Wenn wir es nicht schaffen, die Verbindung zu den Normen, die den Gegenständen, Sachen, Inhalten und Handlungen zugrunde liegen herzustellen, bleibt die Wertediskussion und das Ethos im subkulturellem Handlungsbereich stecken. Die Menschen wollen sich bilden, wollen sich qualifizieren und wollen lernen, können es aber nicht. Die Erziehung betreibt „Persönlichkeitsbildung“, sie ist bedeutend und wichtig. Aber Persönlichkeiten beweisen sich über Kompetenz und der sog. fachlichen Bildung. Sieht man auf die Skala der Werte in der Emnid-Umfrage, so stellt sich die Frage, welchen Einfluss nimmt Ehrlichkeit, Pflichtbewusstsein, Fairness oder Respekt und Achtung vor anderen auf den individuellen Bildungsprozess, die Kompetenz des Menschen?

Der Prozess der Erziehung, die Persönlichkeitsmerkmale und die Soft Skills, richten sich auf zwei Bereiche personaler Ressourcen. Im ersten Bereich finden wir die sogenannten emotional determinierten Persönlichkeitsmerkmale, wie wir sie in der oben beschriebenen Skala der Emnid-Untersuchung wiederfinden:

**Ehrlichkeit, Verantwortung für eigenes und fremdes Handeln,
Anstand, Pflichtbewusstsein, Respekt und Achtung vor
anderen, Fairness, Mitgefühl.**

Eine Unternehmerumfrage (IfM Bonn/BDI-Mittelstandspanel, in: Impulse, 09-2007) verweist auf die zweite Gruppe von Persönlichkeitsmerkmalen, die für erfolgreiche Mitarbeiter bedeutsam sind:

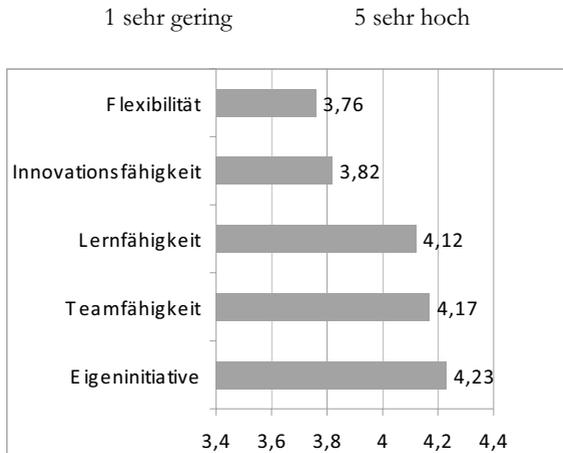


Abb. 3-5: Unternehmerumfrage „Persönlichkeitsmerkmale“

Oft wird zwischen dem emotionalen Bereich und dem Bereich der formalen Erziehung nicht getrennt. Sowohl emotionale als auch formale Persönlichkeitsmerkmale wirken spezifisch auf bestimmte Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es ist bisher kein empirischer Beweis gelungen, welche Persönlichkeitsmerkmale und in welcher Kraft diese auf welche spezifischen Bildungsmerkmale erfolgreich wirken. In der Regel bleibt es bei Postulaten. Nicht weil man sich nicht festlegen will, sondern weil man sich auch nicht festlegen kann. Dann bleibt es oft dabei, dass man Erziehung an sich für wichtig hält und man führt eine Wertediskussion.

Es sind die Regeln, die Normen, die mit den Werten verknüpft werden. Erst dann bekommt Bildung und Kompetenz einen inneren und äußeren Sinn. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass es auch eine fachliche Bildung gibt, der Mensch in vielen Lagen des täglichen und beruflichen Lebens korrekt und richtig handelt, ohne Haltung, ohne Ethos. Er handelt von der Sache her und gibt hierfür keinen Begründungszusammenhang. Weil er es nicht will, nicht kann, oder nicht soll.

Man kann davon ausgehen, dass Kompetenz (bildungs-) immanente Regeln, Gesetze, Verordnungen Qualitätsstandards darstellen. Wir dürfen nicht alleine über Bildung Qualitätsstandards definieren. Wenn Bildung die Folge von Erziehung und Sozialisation darstellt, gilt es, Erziehung und Bildung als eine unauflösbare Einheit zu betrachten.

Eine Zusammenhänge Diskussion über die Trias von Sollen, Können und Tun wird im pädagogischen Kontext kaum geführt. Der Zusammenhang ist in der empirischen Wirklichkeit jedoch auffindbar, sowohl in der schulpädagogischen als auch in der betrieblichen Bildung. Bildungsnormen, Qualifikationsregeln verstehen sich dann spezifisch und differenziert, wenn wir uns auf Kategorien von richtig und falsch, oder leistungs- und erfolgsbestimmend beziehen. Die sog. Kopfnoten, ob wir sie mit Disziplin, Fleiß oder Sauberkeit bezeichnen, haben eine Funktion, die Art und Weise der Leistung zu bestimmen. Sie sind kein Selbstzweck, nicht nur auf einen Teilbereich von Bildung, der Persönlichkeitsbildung ausgerichtet.

Insbesondere die Diskussion über „Kopfnoten“ in den Zeugnissen von Grundschulern im Bundesland NRW verweist auf die Problematik: Soll eine Art von Persönlichkeitsbildung geplant werden, oder wollen wir Wissensstrukturen aufbauen und das Pisa-Ranking besser gestalten? Oder brauchen wir bestimmte Haltungen und Einstellungen und fachliche Befähigungen? Die Kopfnoten sind eindeutig nicht auf ein Ethos ausgerichtet, sondern bereiten die Schüler auf die Lebenswirklichkeit vor und diese ist handlungsorientiert zu verstehen. Mit der Einstellung zur Fairness, Anstand, Ehrlichkeit oder Pflichtbewusstsein bleiben wir immer noch handlungsunfähig. Wir müssen sprechen, schreiben, rechnen, lesen und noch kompliziertere Handlungen ausführen **können**. Wir lernen an den Dingen und mit den Dingen. Wir müssen lernen, dass sich die Dinge, Güter oder Inhalte über Ordnungen, Regeln, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten oder Logiken erkennen und begreifen lassen. Der Verstand, unser Erkenntnisprozess ist Normen und Regeln unterworfen. Über das sog. Bauchgefühl verstehen wir nichts und können nichts empirisch erklären. Schulische Bildung schwankt und zeigt zyklisch orientierte Wellenbewegungen: mehr zur Persönlichkeitsbildung oder mehr zur fachlichen Bildung. Es ist zu vermuten, dass der

Bildungsknick, das Bildungstief, die schlechte Qualifizierung, den tiefsten Punkt des konjunkturellen Bildungsverlaufs noch nicht erreicht hat. Zumindest besteht gegenwärtig die Chance, die Einheit von Persönlichkeitsbildung (Ethos) und fachlicher Bildung (Können) wieder herzustellen.

Die Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen prägen die Bildungsqualität

Wir müssen definieren, wie Erfolg und Leistung in den Lebensbereichen Schule, Betrieb, Verwaltung, Familie oder Freizeit **konkret** und fassbar ist. Und nicht nur diskutieren wie **wertvoll** Erfolg und Leistung ist. Für die Schule muss das Menschenbild, die Wert- und Normenstruktur eindeutig und fassbar herausgestellt werden. Andererseits lässt sich feststellen, dass sich Schule sowohl anthropologisch als auch über Normen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten über ökonomische Standards versteht. Auch eine Veränderung der Positionen ist nicht in Sicht: Wir gehen vom homo oeconomicus aus und unser Tun unterliegt ökonomischen Gesetzmäßigkeiten. Ertrag, Gewinn, Aufwand, Nutzen, Gratifikationen und Entlohnungen haben eine nicht unwesentliche Bedeutung. Von daher verlieren viele Normen, die den Bestand von Fächern und Disziplinen sicherten an Bedeutung. Wir lernen nicht mehr das, was richtig ist, sondern das Lernen. Hieraus ergibt sich ein sehr grotesker Sachverhalt aus der schulischen Praxis. Man kann davon ausgehen, dass etwas Falsches (fachlich falsches) richtig gelernt wird (nach lerntheoretischen Normen).

Auch in den Handlungsfeldern von Unternehmungen und Betriebe zeigen sich bei den erfolgreich Handelnden Zusammenhänge von Persönlichkeitsbildung und fachlichen Fähigkeiten, also Erziehung und Kompetenz. In einer Studie über die Profile von sechs erfolgreiche Deutsche Top-Manager konnten wir nachweisen, dass für sie nicht nur Haltungen und Einstellungen bedeutsam waren, sondern auch ganz konkrete fachliche Kompetenzen. Und dass es einen Zusammenhang gibt, zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und fachlichen Kompetenzen.

Zunächst ist festzustellen, dass 4 Top-Manager einen akademischen Abschluss nachweisen (Herr Dr. J.: Jura, Herr K.: Dipl.-Kfm., Herr Dr. M.: Jura, Herr M.: Dipl.-Kfm.) und 2 Top-Manager (Herr T. und Herr K.), nach dem Abitur, direkt über eine „Lehre“, in die spezifische berufliche Laufbahn eingetreten sind und keinen Laufbahnwechsel vorgenommen haben.

In den Profilen fällt auf, dass sich die Führungskompetenz nicht in allgemeinen Prinzipien des Sollens erschöpft, sondern dass sie sich auf der normativen Ebene des täglichen, operativen Geschäftes auswirkt. An den Fallbeispielen ist nachzuweisen, dass ganzheitliche Erziehung, die sowohl die erziehungsorientierten Kategorien der Persönlichkeit (Haltungen, Einstellung, Sittlichkeit) als auch das normengerechte, regelbewusste aktiv sein im Umgang mit Menschen, Sachen und Gegenständen als sinnvolle Tätigkeit vollzogen und erlebt wird.

Allgemein gehaltene Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren reichen zur Karriere nicht mehr aus. Die Haltungen des Menschen müssen diesen befähigen, sich neuen Aufgaben und den damit verbundenen Regeln und Mechanismen zu stellen. Der Mensch soll willens sein, sich zu öffnen. Aber nicht für alles und nichts, sondern für normengebundene Tätigkeiten. Unsere Probanden haben immer wieder darauf verwiesen, dass man „über den Tellerrand hinausschauen“ sollte, aber die eigentliche Aufgabenstellung, die man übertragen bekommen hat, nicht aus dem Blick zu verlieren. Herr K. „Aber in der Gegenwart für die Zukunft hin“. Oder anders von Herrn K. formuliert: „Ich habe früher Zeugnisse gehasst, weil die niemals fröhlich Gespräche zu Hause versprochen haben. Aber ich habe mich dem gestellt. Da bis du eben und mindestens einmal im Jahr bekommst du die Quittung. Ich fand das ganz gut. Und wenn man dann etwas mehr Verstand ansammelt, dann findet man das auch einen ganz netten Ehrgeiz. Oder als einen Wettbewerb. Und wenn jemand Sport treibt oder so, will er doch auch wissen, in welcher Zeit er die hundert Meter gerannt. Ja, nur zu sagen, er ist 100 Meter gerannt und seine soziale Haltung dabei war gut, würde nicht ausreichen.“

Wir sehen hier eine entscheidende Verknüpfung zwischen dem Sollen, dem Wollen, dem Können und dem Tun. Das gleiche zeigt sich auch in der Auseinanderset-

zung darüber, welche Bedeutung Vorbilder haben. Die erziehungsdominierten Leitbilder sind Teil der Persönlichkeit. Auf der beruflichen Ebene haben diese lediglich eine Steuerungsfunktion und sind nicht mehr allgemein gehalten. Hier werden berufstypische Persönlichkeitsmerkmale herausgestellt und wie sich diese mit den beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen verknüpfen lassen.

Es konnten in der Untersuchung nachfolgend bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Anforderungsprofil und als Erfolgsdisposition herausgestellt werden. Hierzu gehörten:

1. Power (Einsatz)

Einsatzbereitschaft, Engagement, Zielstrebigkeit, Ergebnisorientierung,
Belastbarkeit

2. Autonomie

Durchsetzungskraft, Entscheidungsfähigkeit, Eigenverantwortung, Initiative

3. Soziale Kompetenz

Kooperationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Teamfähigkeit

Die empirischen Befunde verweisen auf 2 Kategorien von Persönlichkeitsmerkmalen. Zum einen sind es die **emotionalen Kategorien**, wie Einsatzbereitschaft, Engagement, Belastbarkeit, Durchsetzungskraft, Initiative und Motivation. Zum anderen führen **formale Kategorien**, wie Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Ergebnisorientierung, Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit zum Erfolg. Die konkrete Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale durch Erziehung (und Sozialisation) findet ihre Legitimation von den Anforderungen, den Qualitätsmerkmalen her, für die sie eine Bedeutung haben. Wir können davon ausgehen, dass sich Erziehung sowohl auf die emotionalen als auch die formalen Persönlichkeitsmerkmale bezieht.

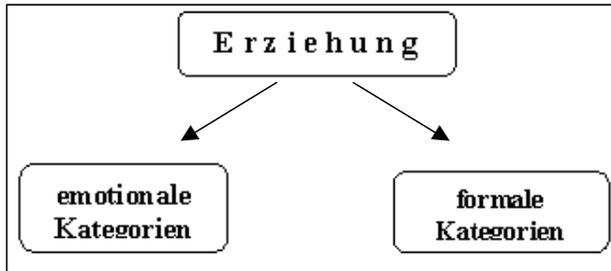


Abb. 3-6: Die Kategoriale Erziehung

Aber auch fachliche (betriebsbedingte) Fähigkeiten führten zum Erfolg. Mit Bezug auf die empirischen Befunde aus unserem dargestellten Beispiel handelte es sich um:

1. Kognitive Fähigkeiten

Analytisches Denkvermögen, Kreativität

2. Arbeitsabläufe erfassen und gestalten

3. Fremdsprachenkenntnisse

4. Kulturelle Kenntnisse

5. Arbeitsmarktentwicklung

6. Kenntnisse über Kunden und Konkurrenz

Für die Pädagogik, insbesondere für die empirische Erziehungs- und Bildungsforschung, stellt sich die Frage sowohl nach den

- **Schlüsselwerten und den Schlüsselnormen**, aber auch nach den
- **emotionalen und formalen Persönlichkeitsmerkmalen.**

Das erkenntnisleitende Interesse könnte sich aus dem theoretischen Ansatz der kategorialen Bildung herleiten und konzeptionell über eine bildungstheoretische

Didaktik vermittelt werden. (vgl. KLAFKI. W. 1964, 1967, 1998) Hierbei beziehen sich die entscheidenden Grundannahmen, auch für die Erziehung, auf die Fragen nach dem

- **Exemplarischen**
- **Elementaren**
- **Fundamentalen**
- **Repräsentativen**

Diese Fragen lassen sich für den Erziehungsprozess, für die Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale, nur von einem anthropologischen Verständnis her verstehen und beantworten. Dieses Verständnis setzt Beziehungen zu Erfolg, Leistung und Kompetenz des handelnden Menschen. Kompetenz-, bildungs- und wissensimmanente Regeln, Gesetze, Verordnungen sind Qualitätsstandards. Für den Entwicklungsprozess ist die didaktische Frage nach dem Exemplarischen umzusetzen. Was für den kategorialen Bildungsprozess gilt, ist auch für den Erziehungsprozess bedeutsam. Für die kategoriale Erziehung gilt nicht, dass das Emotionale gegen das Formale aufgerechnet wird oder sich aus einer negativen Dialektik versteht. Es ist ein sowohl als auch von formalen und emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen. Die punktuelle Entscheidung für das Emotionale oder das Formale begründet sich aus der existentiellen Notwendigkeit des Educandus. Im Kinde findet die Synthese von emotionalen **und** formalen Ansprüchen statt. Es ist das Gute des Emotionalen und das Gute des Formalen in seiner jeweiligen Bedeutsamkeit für das Kind zu hinterfragen und entsprechend umzusetzen. Dies geschieht in pädagogischer Verantwortung.

Es wäre eine Aufgabe der Fachdidaktik, von den Disziplinen (Fächern), den kulturellen und gesellschaftlichen Ansprüchen her, die erforderlichen typischen und differenzierten Schlüsselwerte, Schlüsselnormen und Persönlichkeitsmerkmale zu beschreiben und sie unterrichtstheoretisch und didaktisch umzusetzen. Das der Mensch gut ist, entsprechende Einstellungen, Haltungen und Gesinnungen verinner-

licht hat, genügt nicht. Das Ethos reicht nicht aus. Der Mensch muss auch etwas Gutes tun können.

Literatur:

- KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4., durchges. u. erg. Aufl., Weinheim 1964.
- KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Aufl., Weinheim 1967.
- KLAFKI, Wolfgang: Zur Diskussion um eine „neue Allgemeinbildungskonzeption“ und um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ als didaktisches Themenfeld. In: Jendrowiak, H.-W. (Hrsg.) Humane Schule in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main u.a. 1998, S. 34-50.
- JENDROWIAK, Hans-Werner: Bildung als Human-Kapital. In: Götz, K. Bildungsarbeit der Zukunft. München und Mehring 2002, S. 209-223.

Ist Werterziehung eine moralische Kategorie?

4 Was ist Wahrheit?

Theoretische Grundlegung
mit einer Anmerkung zur pädagogischen Relevanz

Im Folgenden soll es in knapper Form um die theoretische Grundlegung von Wahrheit gehen. Dabei will ich mich auf eine Diskussion der Korrespondenz- beziehungsweise Adäquationstheorie beschränken. ‚Korrespondenz‘ heißt ‚Entsprechung‘, ‚Adäquation‘ kommt vom lateinischen ‚adaequare‘, ‚angleichen‘; gemeint ist das Entsprechen beziehungsweise Angleichen von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt (in einem erst zu klärenden Sinne): Wenn diese Entsprechung, Angleichung, zustande gebracht ist, ist, so die Theorie, Wahrheit erreicht.

Die Beschränkung der Diskussion auf die Korrespondenztheorie erfolgt hier aus folgenden Gründen. *Erstens* erwachsen die zu diesen entwickelten Alternativen wie Pragmatismus, Kohärenztheorie, intersubjektive Wahrheitstheorie oder semantische Theorie¹ einzig aus Aporien, die ihre neuzeitlichen und modernen Varianten aufweisen, nicht hingegen die ‚klassische‘ Adäquationstheorie selbst. Deshalb muss eine Erörterung dieses Problemkomplexes das Hauptthema dieser Bemerkungen sein. *Zweitens* sind (wobei der Beweis für diese Behauptung hier aus Gründen der Kürze unterbleibt) all diese Varianten insofern unvollständig, als sie letztlich doch immer auf eine angemessen zu fundierende Adäquationstheorie als ihre eigentliche Basis hinauslaufen, ob sie sich das eingestehen oder nicht: Denn man will ja doch am Ende

¹ s. hierzu insb. den Sammelband von Gunnar SKIRBEKK (Hg.), Wahrheitstheorien. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 7/1996 (1/1977).

irgendwie Übereinstimmung mit den Objekten erreichen. *Drittens* beziehen sich diejenigen Probleme, die das neuere Denken, wie es sich etwa auch in Kunst und Literatur artikuliert, mit der Wahrheit hat, meist von vornherein ohne nähere Diskussion auf die im Sinne der Adäquation verstandene Wahrheit. So schreibt, um nur ein Beispiel anzuführen, Friedrich NIETZSCHE: „Was ist also Wahrheit? Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Anthropomorphismen, kurz eine Summe von menschlichen Relationen, die, poetisch und rhetorisch gesteigert, übertragen, geschmückt wurden, und die nach langem Gebrauch einem Volke fest, kanonisch und verbindlich dünken: Die Wahrheiten sind Illusionen, von denen man vergessen hat, dass sie welche sind, Metaphern, die abgenutzt und sinnlich kraftlos geworden sind, Münzen, die ihr Bild verloren haben und nun als Metall, nicht mehr als Münzen, in Betracht kommen.“² Hierbei wird von vornherein wie selbstverständlich an die – angeblich unmögliche – Übereinstimmung von Erkenntnis mit ihrem Gegenstand gedacht, nicht etwa an die Kohärenz der Sätze eines Systems untereinander. Und *viertens* trifft dies auch z. B. auf die auch auf der Tagung geführte Diskussion hinsichtlich der Relevanz der Wahrheit für die Pädagogik zu, in der es um Fragen wie diejenige ging, ob es in Schulfächern wie Geschichte nicht letztlich nur subjektive Wahrheit geben könne. Es soll gezeigt werden, dass von der ‚klassischen‘ Korrespondenztheorie aus eine differenzierte Antwort auf diese Frage gegeben werden kann.

In jedem Fall soll deutlich werden, dass Resignation, Relativismus, Skeptizismus oder einfach Desinteresse an der Beschäftigung mit der Pilatus-Frage, die dieser selbst bereits nahe legt³ und die auch aus einer Position wie der NIETZSCHES resultieren könnte, nicht die einzig möglichen Weisen sind, auf diese Frage eine Antwort zu versuchen. Meine Absicht ist zu zeigen, dass die ursprüngliche, ‚klassische‘ Korrespondenztheorie sowohl eine adäquate Definition als auch ein Kriterium für das Fin-

² F. NIETZSCHE, Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne, in: Ders., Werke III, hg. von K. Schlechta, Frankfurt a. M. u. a. 6/1976 (1/1969), 1017-1030, S.1022.

³ vgl. Evangelium des Johannes 18,37 f.: „Es antwortete Jesus: ‚Du sagst es; ich bin ein König. Ich bin dazu entstanden und in die Welt gekommen, dass ich Zeugnis ablege für die Wahrheit: Jeder, der aus der Wahrheit ist, hört meine Stimme.‘ Es sagt zu ihm Pilatus: ‚Was ist Wahrheit?‘“ (Übersetzungen, sofern nicht anders angegeben, hier und im Folgenden von mir; M. S.)

den von Wahrheit zu liefern vermag,⁴ wobei die neueren Varianten der Korrespondenztheorie mit ihrer ‚klassischen‘ Version, wie sie vor allem ARISTOTELES und Thomas von AQUIN begründeten, außer dem Namen nicht mehr viel gemein haben. Wie in anderen Bereichen der Philosophie auch muss dabei die massive Rezeption hellenistischer Philosophien, also Stoa und Epikureismus, in der frühen Neuzeit und der damit einhergehende Wandel der Konzeption trotz fast gleich bleibender Terminologie berücksichtigt werden. Zunächst jedoch noch zwei Bemerkungen zwecks Vermeidung möglicher Missverständnisse.

Erstens beziehe ich mich, wenn ich auf Thomas von AQUIN zu sprechen komme, ausschließlich auf den Philosophen und die ihm zufolge dem Menschen rational zugängliche Wahrheit, nicht auf die Theologie und die göttliche Wahrheit. *Zweitens* will und kann ich keineswegs mit dem Anspruch auftreten, rigoristisch und dogmatisch in allem und jedem von vornherein über die richtige Position zu verfügen, um, wie William von BASKERVILLE das in Umberto ECOS *Il nome della rosa* formuliert, ‚in Paris Theologie zu lehren‘.

Diese Passage aus ECOS Roman, der teilweise als paradigmatisch für den postmodernen Roman gilt, soll nun den Ausgangspunkt dieser Betrachtungen bilden, weil er zum einen den heute weit verbreiteten Skeptizismus bezüglich der Wahrheit zum Ausdruck bringt, andererseits aber offenbar gegen den Willen des Autors bei aller Berechtigung über dessen Persiflage einer anmaßenden Attitüde hinaus auch zeigt, warum dieser Skeptizismus nicht zwingend ist. Vielmehr resultiert ECOS Skeptizismus der Sache nach aus einer Konfusion der methodischen Vorgehensweisen des Auffindens und des Mitteilens bereits aufgefundener Wahrheit, die ihrerseits ihren Grund in der Veränderung der neueren Korrespondenztheorie gegenüber der klassischen hat. Betrachten wir also, wie William von BASKERVILLE seinem Adlatus Adson von MELK seine Methode darlegt:

⁴ Diese beiden Momente werden in der gegenwärtigen Diskussion nicht immer als zusammengehörig angesehen. Nicholas RESCHER, Das Kriterium der Wahrheit, in: SKIRBEKK (wie Anm.1), 337-390, etwa zufolge ist die Korrespondenztheorie zwar zu einer Wahrheitsdefinition, nicht aber zu einem absoluten, ‚garantierenden‘, Kriterium in der Lage. Der Sache nach fußt Rescher auf der Korrespondenztheorie Immanuel KANTS; dazu s. u.

„(William:) ‚Denk nur, wie es neulich mit dem Rappen Brunellus war: Als ich die Spuren erblickte, entwickelte ich eine Reihe von Hypothesen (nebenbei: das italienische Original „io finì molte ipotesi“ ist eine Anspielung auf bzw. eine Ironisierung des „hypothesens non fingo“, des in Isaac Newtons *Scholium Generale* am Ende seines Hauptwerks formulierten Anspruchs auf absolute naturwissenschaftliche Objektivität⁵), die einander ergänzten oder auch widersprachen: Es konnte ein *entlaufenes* Pferd gewesen sein, es konnte sein, daß der Abt auf seinem prächtigen Rappen ausgeritten war; ... etc.; ... Es gab viele Möglichkeiten, und ich wußte nicht, welche Hypothese die richtige war, bis ich den besorgt umherblickenden Cellerar mit seinem Suchtrupp sah. Da erst begriff ich, daß allein die Brunellus-Hypothese die richtige war (muss eigentlich heißen: „die wahre“; das italienische Original schreibt ‚vera‘), und prüfte ihre Richtigkeit durch die Art, wie ich die Mönche ansprach. ... Siehst Du, und ganz ähnlich steht es jetzt im Falle des Geheimnisses der Abtei: Ich habe inzwischen viele schöne Hypothesen, aber bisher noch kein evidentes Faktum, das mir zu sagen gestattet, welche die richtige ist.“⁶

Adson von MELK kommentiert das wie folgt: „Mit einem Male begriff ich die Denkweise meines Meisters, und sie schien mir recht unähnlich der eines Philosophen, der von ehernen Grundprinzipien ausgeht, so daß sein Verstand gleichsam die Vorgehensweise der göttlichen Ratio übernimmt. Ich begriff, daß William, wenn er keine Antwort hatte, sich viele verschiedene Antworten vorstellte. ... ‚Demnach habt Ihr nicht *eine* einzige Antwort auf alle Fragen?“ Antwort: ‚Lieber Adson, wenn ich *eine* hätte, würde ich in Paris Theologie lehren.‘ ‚Und in Paris haben sie immer die richtige Antwort?‘ ‚Nie‘, sagte er fröhlich, ‚aber sie glauben sehr fest an ihre Irrtümer.‘ ‚Und Ihr‘, bohrte ich weiter mit kindischer Impertinenz, ‚Ihr begeht nie Irrtümer?‘ ‚Oft‘, strahlte er mich an, ‚aber statt immer nur ein und denselben zu konzipieren, stelle ich mir lieber viele vor und werde so der Sklave von keinem.‘ Ich hatte allmählich den Eindruck“, so Adson, „daß William überhaupt nicht ernsthaft an der

⁵ U. ECO, *Il nome della rosa*, Milano 11/1986, S.308, bzw. I. Newton, *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, 3. Ed. 1729, ed. A. Koyré, 2 Vol., Cambridge 1972, Vol.II, S.530, 13 ff.

⁶ U. ECO, *Der Name der Rose*, dt. von B. Kroeber, München 9/1987, S.390 f., bzw. Eco (wie Anm.5), S.308.

Wahrheit interessiert war, die bekanntlich nichts anderes ist als die *Adaequatio* zwischen den Dingen und dem Intellekt („l'adeguazione tra la cosa e l'intelletto“). Stattdessen amüsierte er sich damit, so viele Wahrheiten wie möglich zu ersinnen.“⁷

So weit erst einmal Umberto ECO. Zunächst ist, glaube ich, einleuchtend, dass die hier dem naiven Adson in den Mund gelegte Adäquationstheorie, so als sei die Wahrheit betreffs der Todesserie in der Abtei bereits im Anfangsstadium einfach durch Berufung auf beziehungsweise Ableitung von sicheren philosophischen Grundprinzipien gegeben, verfehlt ist. Die größte Ironie scheint mir jedoch darin zu liegen, dass, wie angedeutet, mit der intendierten ironischen Auflösung dieser – angeblichen – philosophischen und wissenschaftlichen Wahrheitsfindungsmethode (ich erwähnte Newton) und deren Wahrheitsdefinition „*veritas est adaequatio rei et intellectus*“ (so u. a. Thomas; dazu genauer u.) ECO genau das Gegenteil erreicht von dem, was er eigentlich zeigen will. Denn am Ende klärt William die Todesserie in der Abtei auf, erfasst er ja die Wahrheit, korrespondiert seine Erkenntnis mit den ‚Sachen‘, und das ist keineswegs eine bloße ‚Wahrheit der Zeichen‘, „*verità dei segni*“, wie William resignierend meint, bloß, weil der von ihm anfangs angenommene Zusammenhang der einzelnen Ereignisse nicht besteht.

Vielmehr legt ECO Adson hier eine korrekte Entgegnung in den Mund: „Aber indem Ihr Euch falsche Ordnungen vorgestellt habt, habt Ihr schließlich etwas gefunden ...“⁸, nämlich, dass Jorge von BURGOS das Buch vergiftet hatte, durch das diejenigen, die es in die Hände nahmen, umkamen. Das heißt, Williams Methode ist zum *Finden* von Wahrheit genau richtig; Adsons naive Wahrheitstheorie wird – bei allen noch zu klärenden Details – auch von den Vertretern der ‚klassischen‘ Korrespondenztheorie erst danach, zur *Vermittlung* beziehungsweise zur *Darstellung* der gefundenen Wahrheit, dann allerdings sinnvoll und korrekt, verwendet. Der von William ersonnene Zusammenhang aber war im Prozess des *Findens* auch nur eine seiner falschen Hypothesen, die einwandfrei widerlegt werden konnte, deren Gegensatz also

⁷ ECO (wie Anm.6), S.391 f.; bzw. ECO (wie Anm.5), S.309.

⁸ ECO (wie Anm.6), S.625; vgl. Eco (wie Anm.5), S. 495: „Ma immaginando degli ordini errati avete pur trovato qualcosa ...“

einwandfrei als wahr erwiesen werden konnte, keinesfalls eine Wittgensteinsche Leiter, wie ECO durch William seine Leser glauben lassen möchte.⁹ Und die Falschheit dieser *einen* Ordnungshypothese, die Morde hätten mit der Apokalypse des Johannes zu tun, bietet keinerlei Grundlage für Williams resignierende Schlussfolgerung, dass es *gar* keine Ordnung in der Welt gebe, denn hier unterläuft ihm ein nicht gerechtfertigter Induktionsschluss von *einer* nicht gemäß seiner Vorstellung existierenden Ordnung auf *alle* beziehungsweise auf nicht existierende Ordnung überhaupt.

Interessant ist ECOS Roman somit auch aus einem weiteren Grund. Der Kriminalfall – egal, ob in Realität, Literatur, Film oder sonst wo – ist ein besonders markantes Beispiel für eine zunächst unbekannte, schwer zu entdeckende, am Ende jedoch oft klar erkennbare Wahrheit. Entgegen der eingangs beschriebenen theoretischen Problemlage ist die Möglichkeit, methodisch Wahrheit, und zwar als Korrespondenz beziehungsweise Adäquation, erfassen zu können, zumindest in einigen Bereichen unseres Alltagsbewusstseins offenbar fest verankert, und der von der Theorie herführende Pessimismus zeigt bei allen dem Alltagsbewusstsein gegenüber angebrachten Vorbehalten keineswegs, dass wir Wahrheit nicht erfassen können, sondern lediglich, dass mit den derzeit gängigen Wahrheitstheorien etwas nicht in Ordnung ist.

Eines zumindest erscheint mir unkontrovers, und hiermit kommen wir auf eine wichtige Parallele zwischen kriminalistischer und philosophischer bzw. wissenschaftlicher Wahrheitssuche zu sprechen: Ohne methodische Aktivität seitens des erkennenden Subjekts wäre die Wahrheit (natürlich innerhalb der fiktionalen Welt des Romans) Jorge von BURGOS hat das Buch (mit u. a. dem zweiten Buch von ARISTOTELES' *Poetik*) vergiftet', von William nie gefunden worden; man muss die Wahrheit mittels Bildung anfänglicher Vermutungen, Meinungen, d. h. anfangs oft

⁹ vgl. ebd. ECOS fiktive Übertragung von Ludwig WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus* 6.54 (in: Ders., *Werkausgabe* Bd.1, Frankfurt a. M. 9/1993, S.85), ins Mittelhochdeutsche: „Er muoz gelichesame die leiter abewerfen, sô er an ir ufgestigen.“ Nebenbei sei bemerkt, dass dieses Verwerfen theoretischer Sätze überhaupt, das den Abschluss der vorher erforderlichen Beschäftigung mit diesen bilden soll, durch WITTGENSTEIN im vorletzten Satz seines *Tractatus* die radikalste mir bekannte Konsequenz ist, die im Positivismus selbst aus der diesem eigenen Aporie der – angeblichen – ‚meaninglessness‘ nicht referierender – d. h. nicht unmittelbar auf gegebene Gegenstände bezogener – Sätze je gezogen wurde, von daher aber mit Williams Resignation betreffs Wahrheit, Ordnung, Erkennbarkeit lediglich indirekt zu tun hat.

zweifelhafter Hypothesen und deren Falsifikation bzw. Verifikation erst entdecken. Damit aber ist die ‚Angleichung von Sache und Intellekt‘ weder in der Kriminalistik noch in Philosophie und Wissenschaft etwas anfänglich bereits Gegebenes wie z. B. in der nach Martin HEIDEGGER – angeblich – für die Griechen vor PLATON „selbstverständlichen Grunderfahrung der *alētheia*, der Unverborgenheit des Seienden“ als „in dem Aufenthaltsbereich des Menschen jedes Mal das offen Anwesende“. (HEIDEGGER sucht wie der oben erwähnte WITTGENSTEIN und viele andere einen noch nicht von Theorien verstellten unmittelbaren Zugang zu den Dingen.)¹⁰ Gerade aber, weil die, wie gesehen, erforderliche methodische Vorgehensweise im Gegensatz dazu von der neueren Korrespondenztheorie nicht abgedeckt bzw. integriert werden kann, entstanden die Bemühungen um entsprechende Alternativen. Gehen wir von daher auf die heute gängige Korrespondenztheorie ein, die viel eher den Rahmen auch etwa für Heideggers Konzeption bietet als die ‚klassische‘.

Ein zentraler Ausgangspunkt der neueren Debatte ist folgende Erörterung Immanuel KANTs aus der Einleitung der *Transzendentalen Logik*: „Die Namenerklärung der Wahrheit, daß sie nämlich die Übereinstimmung der Erkenntnis mit ihrem Gegenseiende sei, wird hier geschenkt, und vorausgesetzt; man verlangt aber zu wissen, welches das allgemeine und sichere Kriterium der Wahrheit einer jeden Erkenntnis sei.“ KANT fährt damit fort, dass sich „kein allgemeines Kennzeichen“ „von der Wahrheit der Erkenntnis der Materie nach“ angeben lasse, weil diese ja immer unterschiedlich sei, und formuliert als nicht hinreichendes, sondern lediglich notwendiges „das bloß logische Kriterium der Wahrheit, nämlich die Übereinstimmung einer Erkenntnis mit den allgemeinen und formalen Gesetzen des Verstandes und der Vernunft.“¹¹

¹⁰ M. HEIDEGGER, PLATONS Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den ‚Humansimus‘, Bern u. München 3/1975, S.33 bzw. S.26 (*alētheia* ist das griechische Wort für Wahrheit; ‚Unverborgenheit‘ HEIDEGGERS auf einer problematischen Etymologie beruhende Wiedergabe davon). Das kritische Moment in HEIDEGGERS Wahrheitstheorie vermisst auch z. B. G. SKIRBEKK, Einleitung, in: Ders. (wie Anm.1), 8-34, s. S.25. Vgl. in Bezug auf die ‚Unverborgenheit‘ WITTGENSTEIN, Tractatus (wie Anm.9) 6.54, S.85, über denjenigen, der die Leiter wegwirft: „Er muß diese Sätze (gemeint: WITTGENSTEINS theoretische Sätze, Anm. M. S.) überwinden, dann sieht er die Welt richtig.“

¹¹ I. KANT, KrV (Kritik der reinen Vernunft), hg. von R. SCHMIDT, Hamburg 1976 (1926), Ausgabe B von 1787, S.82, bzw. B 83 f.

Hier finden wir nicht nur die bereits im Zusammenhang mit N. RESCHER erwähnte Trennung zwischen einer bloßen Nominal-Definition der Wahrheit im Sinne der Korrespondenz und einem, wie KANT sagt, logischen, lediglich formalen allgemeinen Kriterium für Wahrheit vorgezeichnet, das RESCHER konsequent nur in der Kohärenz vorfinden zu können meint.¹² Vor allem finden wir in diesen wenigen Sätzen KANTS (und wir können uns die Namensklärung der Wahrheit beileibe nicht, wie er meint, ‚schenken‘) die nicht nur zu seiner Zeit, sondern bis weit ins 19. Jahrhundert und bisweilen auch danach oft wie selbstverständlich vertretene Auffassung, dass in der Definition „*veritas est adaequatio rei et intellectus*“ ‚res‘ für den *Gegenstand* (Adson von MELK sagt ‚*cosa*‘) und ‚*intellectus*‘ für die *Vorstellung* stehe – nach KANT ist ja jede Erkenntnis Vorstellung.¹³ Hier seien nur zwei Belege für diese Auffassung angeführt, zum einen William JAMES: „Die Grund-Annahme der Intellektualisten (gemeint: der Vertreter der Korrespondenztheorie, Anm. M. S.) ist die, daß die Wahrheit eine rein statische Beziehung ist. Wenn wir unsere wahre *Vorstellung* (‚*idea*‘) eines *Gegenstandes* gewonnen haben, dann ist die Sache zuende“, sowie Martin HEIDEGGER: „Von nun an (gemeint: seit PLATON und ARISTOTELES in ihrer, so HEIDEGGER, Dekadenz gegenüber den ‚ursprünglichen‘ Vorsokratikern) wird das Gepräge der Wahrheit als der Richtigkeit des aussagenden *Vorstellens* maßgebend für das gesamte abendländische Denken.“¹⁴

¹² s.o. Anm.4. Die Unterscheidung zwischen Nominal- und Realdefinition geht auf Gottfried W. LEIBNIZ zurück; vgl. *Discours de Métaphysique*, übers. u. hg. von H. HERRING, Hamburg 1975 (1958), § 24: „Il est bon aussi de discerner les definitions nominales et les reelles: j'appelle *definition nominale*, lors qu'on peut encor douter si la notion definie est possible ..., mais lors que la propriété donne à connoître la possibilité de la chose, elle fait la definition réelle, ...» Das heißt für unsere Zwecke, dass die bloße Namensklärung, wie KANT die Wahrheitsdefinition nennt, da sie über deren Möglichkeit nichts aussage, generell wissenschaftstheoretisch besehen defizitär sei und von daher kein Kriterium für die Wahrheit biete.

¹³ Die Formulierung der klassischen Wahrheitsdefinition geht Thomas zufolge auf Isaac Israeli, einen jüdischen Neuplatoniker des 9. u. 10. Jahrhunderts, zurück; vgl. Thomas von AQUIN, *De veritate*, in: Ders., *Quaestiones disputatae*, Vol.I, cura et studio P. Fr. R. Spiazzi, O. P., Torino 1964, q. (quaestio) 1, a. (articulus) 1, resp., S.3: „et sic dicit Isaac quod *veritas est adaequatio rei et intellectus*“. Zu Isaac s. ebd. die Anm. des Hg. Zu Adson s. o. Anm.7. KANT bestimmt, z. B. KrV B 376, „eine objektive Perzeption“, wobei Perzeption eine „Vorstellung mit Bewußtsein“ sei, als Erkenntnis; ebd. A 97 bestimmt er diese als „ein Ganzes vergleichener und verknüpfter Vorstellungen“.

¹⁴ W. JAMES, *Der Wahrheitsbegriff des Pragmatismus*, in: SKIRBEKK (wie Anm.1), 33-58, S.36 f.; bzw. HEIDEGGER (wie Anm.10), S.44. (Hervorhebungen von mir, M. S.)

Diese von KANT vertretene, von JAMES, HEIDEGGER und vielen anderen abgelehnte Interpretation der Korrespondenztheorie – wobei die Kritiker mit KANT der Sache nach darin übereinstimmen, dass diese die einzig mögliche Korrespondenztheorie sei – beherrscht jedoch nicht von vornherein das gesamte abendländische Denken, sondern ist die Position der hellenistischen Philosophenschulen des Epikureismus und der Stoa. Sextus Empiricus gibt die stoische Theorie der wahren, d. i. der erfassenden Vorstellung (*fantasia kataléptiké*) wie folgt wieder: „Erfassend ist die von Existierendem her<rührende Vorstellung> und gemäß dem Existierenden selbst eingeknetet und eingesiegelt, wie sie von nicht Existierendem her nicht entstehen könnte. Besonders darauf vertrauend nämlich, dass diese Vorstellung die Subjekte (das sind in der Terminologie der Stoa die empirischen Gegenstände, nicht diejenigen (Menschen), die sie erkennen; Anm. M. S.) erfasse und alle Eigenheiten in ihnen kunstgerecht eingeknetet habe, sagen sie (= die Stoiker), sie habe jede Eigenschaft von diesen.“¹⁵ Selbst, wo wie meist der Materialismus bzw. das wörtliche Verständnis dieses Siegel-Abdruck-Modells einer wahren Vorstellung nicht geteilt wird, ist diese Auffassung Grundlage der verbreiteten Überzeugung, etwa im Idealismus Georg F. W. HEGELS, Wahrheit der Vorstellung in der Angleichung von Subjekt und Objekt komme durch die aufgrund der „Totalität seiner Momente“ ermöglichte Inbetrachtung von dem an es vermittelten „unendliche(n) Reichtum“ der „sinnlichen Gewißheit“ durch das Bewusstsein zustande, welche „als die *wahrhafteste*“ erscheint, „denn sie hat von dem Gegenstande noch nichts weggelassen, sondern ihn in seiner ganzen Vollständigkeit vor sich.“¹⁶ Es war nicht zuletzt dieses nie einlösbare Unendlichkeitspostulat, die scheinbare Notwendigkeit, *alle* Momente eines ‚gegebenen Gegenstandes‘ in der allerersten Vorstellung aufnehmen zu müssen, und der überzogene Anspruch, das Bewusstsein könne sich diese unendlich vielen Momente in seinem dialektischen Gang aneignen, welche die Abkehr vom Idealismus mit sich brachten.

¹⁵ Sexti Empirici opera, rec. H. MUTSCHMANN, Vol.II: Adversus Dogmaticos libros quinque (= Adv. Math. VII-XI) continens, Leipzig 1984 (1914), VII 248.

¹⁶ G. W. F. HEGEL, Phänomenologie des Geistes, in: HEGEL, Werkausgabe in 20 Bdn., hg. von E. MOLDENHAUER u. K. M. MICHEL, Frankfurt a. M. 1969-1971, Bd.3, S.575 bzw. S.82.

Für die Wahrheitstheorie-Diskussion der Folgezeit und auch für unser Beispiel sind jedoch andere sich aus dem stoischen Modell ergebenden Aporien noch wichtiger.

Kommen wir wieder auf *Der Name der Rose* zu sprechen: ‚Jorge hat das Buch vergiftet‘, die am Ende von William von BASKERVILLE hieb- und stichfest gefundene Wahrheit, ist ja kein *Ding*, wie in der seit der Stoa gängigen Wahrheitstheorie als einzige Möglichkeit angenommen, auch keine Kombination von lauter Dingen, sondern eine *Tatsache* oder ein *Ereignis*. Entsprechend will nicht von ungefähr Bertrand RUSSELL die Korrespondenztheorie dahingehend korrigieren, dass „*die Übereinstimmung mit Tatsachen*, die Korrespondenz zwischen Meinung und Tatsache, das Wesen der Wahrheit ausmacht.“¹⁷

Aber auch diese Modifikation löst bei allem Sinn, den sie macht, keineswegs alle Probleme. Denn auch durch sie werden, wie bereits William JAMES an der Korrespondenztheorie kritisiert, Hypothesen, Modalitäten, Negationen und generell allgemeine Aussagen¹⁸ (die sich ja nicht an die unendlich vielen Momente aller unendlich vielen von ihnen betroffenen einzelnen Dinge angleichen können), aber auch Konditionale („wenn ..., dann ...“), disjunkte Aussagen („entweder ... oder ...“), aber auch vergangene und zukünftige Ereignisse nicht mit umfasst: ‚Jorge hat das Buch vergiftet‘ ist, selbst wenn wir die stoische Korrespondenztheorie auf Tatsachen oder Ereignisse erweitern, innerhalb dieser nie entdeckbar und somit auch nie verifizierbar; es ist vergangen, und William hätte Jorge von BURGOS bei dessen Handlung zuschauen müssen, diese dann im Gedächtnis behalten müssen usw. Dass der Intellekt jedoch auch die Wahrheit etwa von – notwendig eintretendem – Zukünftigem erfasse, betont Thomas von AQUIN ausdrücklich.¹⁹ Die klassische Adäquation ist also keineswegs auf das Einprägen eines aktual vorhandenen äußeren Gegenstands in die Vorstellung beschränkt, wie die neuere Theorie glauben macht. Widmen wir uns also der Wahrheitsdefinition der klassischen Korrespondenztheorie.

¹⁷ B. RUSSELL, Wahrheit und Falschheit, in: SKIRBEKK (wie Anm.1), 63-72, S.66.

¹⁸ s. hierzu SKIRBEKK (wie Anm.10), S.13.

¹⁹ Thomas (wie Anm.13), q.1, a.5, resp., S.11: „Intellectus enim noster potest nunc adaequari his quae in futurum erunt, nunc autem non sunt“ („Unser Intellekt kann nämlich jetzt sich diesem angleichen, was in Zukunft sein wird, jetzt aber <noch> nicht ist.“)

In der Definition „*veritas est adaequatio rei et intellectus*“, „Wahrheit ist Angleichung von Sache und Intellekt“, steht bei Thomas zunächst der *intellectus* keineswegs für die Vorstellung, sondern für das von dieser anders als in der neueren Erkenntnistheorie zu unterscheidende, bisweilen von dieser sogar losgelöste reine, begreifende, selbst Inhalte unterscheidend erfassende Denken. Thomas erklärt nämlich auch: „die Wahrheit ist die durch den Geist allein erfassbare Richtigkeit.“²⁰ Mindestens ebenso bedeutsam und von den erwähnten gegenwärtigen Theorien nirgends berücksichtigt ist Thomas' Erklärung von ‚*res*‘: Dieser Terminus steht nämlich Thomas zufolge keineswegs für das einzelne *Ding* oder den *Gegenstand*, sondern für das ‚Wesen‘, die ‚Washeit‘ des jeweils Seienden, für dasjenige also, was dessen sachliche Bestimmtheit ausmacht.²¹ Die Adäquation hat also, sofern sie Definition von Wahrheit sein und ein Kriterium zur Prüfung derselben bieten soll, nichts damit zu tun, die Vorstellung mit einem äußeren Gegenstand in all seinen unendlich vielen Momenten zur Deckung zu bringen, was weder möglich noch sinnvoll wäre – denn auch bei der Aufnahme sämtlicher Eigenschaften wüsste die Vorstellung ja noch nicht, *was* der Gegenstand *ist*. Vielmehr bezieht sich die Adäquation auf das Erfassen des Wesens einer Sache (oder mehrerer Sachen bzw. Sachverhalte, deren Kombination bisweilen auch als ein Ereignis begriffen werden kann). Damit erledigen sich gleichsam auf einen Schlag die meisten Probleme, die hinsichtlich der Korrespondenztheorie seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts konstatiert worden waren.

Nehmen wir zunächst ein einfaches Beispiel. Um etwa zu prüfen, ob ein entgegenkommendes Bewegtes, von dem also wahrgenommen und vorgestellt oder zumindest erinnert ist, dass es bewegt ist, tatsächlich ein Mensch ist, entsprechend der ersten Meinung, der ersten Hypothese, die man sich gebildet hat, muss man nicht die Vorstellung mit dem äußeren Gegenstand in völlige Übereinstimmung bringen. Dazu muss man die ‚*quidditas*‘ des Menschen heranziehen und fragen, ob das gesehene Bewegte dem von diesen gelieferten Kriterien genügt. Es bleibt also gar nichts ande-

²⁰ Thomas (wie Anm.13), q.1, a.1, resp., S.3: „*Veritas est rectitudo sola mente perceptibilis*.“ Zum Unterschied des Erkenntnisbegriffs zur an die Vorstellung gebundenen Bewusstseinsphilosophie s. insb. Arbogast SCHMITT, *Die Moderne und PLATON*, Stuttgart / Weimar 2003, S.270-282.

²¹ Thomas (wie Anm.13), q.1, a.1, resp., S.3: „... *nomen rei exprimit quidditatem sive essentiam entis*.“

res übrig, als zunächst Hypothesen zu bilden und sie zu prüfen. Denn das, was man tatsächlich wahrgenommen hat, ist etwas Unspezifisches, das dasjenige, von dem man *meint*, es wahrgenommen zu haben (in diesem Fall als Mensch) mit vielen anderen gemeinsam hat, und nur daher rühren ja auch die Zweifel daran, ob die erste Hypothese auch wahr ist: Das Bewegte muss kein Mensch sein, es kann auch ein Tier oder eine Pflanze sein. (Und in *Der Name der Rose* können die Hufspuren im Schnee vom Lieblingspferd des Abtes genau wie von einem anderen Pferd stammen; die Toten mit der schwarzen Zunge (vom Gift, das sie von ihren Händen nach Berühren des Buches abgeleckt haben beim Versuch, die Seiten durch Befeuchten zu öffnen) müssen nicht ermordet worden, sie können – zunächst – auch an einer Krankheit gestorben sein, etc.)

Den Leitfaden, das Kriterium zur Prüfung der Wahrheit der ersten Hypothese, die sich bereits auf etwas Vergangenes bezieht (die erste wahrgenommene Bewegung), liefert also die ‚quidditas‘. Mit ihrer Hilfe kann man prüfen, ob die neuen zusätzlichen Informationen, die man sammelt (und von denen von daher eine endliche Anzahl genügt) und die man mittels des intellectus begreift, dem entsprechen, was von ihr her verlangt ist: Man kann das Bewegte ansprechen, und wenn es in Worten antwortet, ist es, zumindest in den meisten Fällen, ein Mensch, weil man vom Menschen, von seiner ‚quidditas‘ her, weiß, dass der das kann. Selbst in der Dimension der reinen Erkenntnis selbst, ‚durch den Geist allein‘, wie Thomas sagt, genügt die Kenntnis einiger, nicht aller, Momente, um die quidditas des Menschen von anderen zu unterscheiden, und diese nicht notwendigerweise vollständige Wahrheit reicht zur Prüfung, ob der einzelne Gegenstand den entsprechenden Bedingungen genügt, ob die gebildete Hypothese wahr ist, aus; wenn nicht, bildet man weitere.

Der Kriminalfall ist sicher komplizierter, seine Wahrheit leitet sich aber auch von der quidditas und dem Begreifen durch den intellectus her. Der Zusammenhang zwischen den Toten mit schwarzer Zunge und demselben Buch, das sie alle zuvor in den Fingern hatten, ist so auffällig, dass kaum ein Zufall oder irgendeine natürliche Ursache für die Todesfälle in Betracht käme. Entsprechend planen können nur Menschen – nach Definition vernunftbegabte sterbliche Lebewesen. Von da ausgehend muss

William nur noch wissen, was in dem Buch steht – die Theorie der Komödie – und dann, welcher Charakter so gegen dessen Lektüre eingestellt sein könnte, dass er dafür zu töten bereit ist. Er muss außerdem rudimentär etwas von der quidditas des Giftes wissen, dass es tödlich wirkt, etc.

Anders als in der Dimension strenger Wissenschaft, etwa beim Beweis eines geometrischen Dreiecktheorems, sind solche im Alltag oder in Kriminalfällen zu erschließenden Wahrheiten natürlich nicht alle absolut sicher. Aber *Der Name der Rose* zum Beispiel lässt bei all seiner Postmodernität doch keinerlei vernünftigen Zweifel daran aufkommen, dass William die Wahrheit über die Todesfälle in der Abtei schließlich gefunden hat. Entscheidend ist, dass das Suchen von Wahrheit und das Überprüfungskriterium derselben sich von der als Korrespondenz zwischen den Gehalt von Wahrnehmungsinhalten begreifendem Intellekt und der quidditas, der Washeit einer res, her methodisch gestaltet, dass hierin Kriminalistik und Philosophie gleichermaßen vorgehen und dass die klassische Korrespondenztheorie der Wahrheit eben nicht besagt, Vorstellung und äußeren Gegenstand total zur Deckung bringen zu müssen. Und die von Adson referierte Vorgehensweise des Philosophen, Wahrheit einfach von vorgegebenen Prinzipien zu deduzieren,²² kann erst am Ende erfolgen, dann, wenn man weiß, von welchen Grundprinzipien aus die Wahrheit zustande gekommen ist; anders als in einem deduktiven System wie in der Geometrie muss man diese bei der Suche nach der Wahrheit wie diese selbst erst einmal erschließen.

Zum Abschluss nur eine kleine Bemerkung zur pädagogischen Relevanz des hier Dargelegten. Ich glaube, dass es für die Pädagogik von erheblicher Bedeutung ist, wenn man Schülern vermittelt, dass es möglich ist, Wahrheit zu finden, und auch, sie theoretisch zugrunde zulegen. Selbst das Problem, dass etwa in Fächern wie Geschichte es nur subjektive Wahrheit geben könne, weil jeder Erzähler nur aus seiner persönlichen Perspektive die Dinge betrachte, ist dann nicht so gravierend, wie es zunächst erscheint. Zum einen ist, außer bei absichtlichen krassen Fehldarstellungen,

²² s.o. Anm.7.

unter Berücksichtigung, dass kaum jemand wirklich alle Momente eines komplexen Sachverhalts überblicken kann, es möglich, durch Hinzuziehung anderer Informanten und Informationen mehr Wahrheit über einen Sachverhalt aufzudecken. Und zum zweiten impliziert, wenn sie sinnvoll sein soll, allein die Rede von bloß subjektiver Wahrheit und das in ihr enthaltene Konstatieren eines Mangels, dass man bereits das Maß objektiver Wahrheit angelegt und die als subjektiv angesehene Wahrheit daran gemessen hat.

Auf Probleme wie diejenigen der Hermeneutik will ich hier nicht näher eingehen. Aber wenn ein Text, oder ein Teil eines Textes, tatsächlich mehrere gleichberechtigte Interpretationen zulässt, ist das ein Zeichen seiner – partiellen – Unbestimmtheit; der Text liefert dann für eine eindeutige Interpretation analog genauso zu wenige Informationen wie die Hufspuren im Schnee für eine Entscheidung, ob sie vom Rappen Brunellus oder von irgendeinem anderen Pferd stammen. (Damit ist natürlich kein Qualitätsurteil intendiert.) Hingegen hoffe ich, dass deutlich geworden ist, dass beim Interpretieren des Anfangs von *De veritate* der heuristische Wert der Hypothese, Wahrheit sei Übereinstimmung von Gegenstand und Vorstellung, bei all ihrer anfänglichen Plausibilität aufgrund ihrer Nichtübereinstimmung mit den Tatsachen (den von Thomas durchgeführten Bestimmungen der quidditas der Wahrheit) sich darauf beschränkt, als eine falsch ‚fingierte‘ aufgegeben werden zu müssen.

5 Zur Natur der Moral

Das Problem der Werte-Erziehung in der Schule

Sollte der Mensch von Natur aus nicht moralisch sein – und danach sieht es auf der Basis von ethologischen Forschungsbildern aus – so bestünde Moralerziehung im Wesentlichen aus Gegenwirkungen. Das, was aus artspezifischen und individualgenetischen Dispositionen entspringt, ist im Allgemeinen nicht etwas, was es nur zu unterstützen gilt. Nicht zufällig geht es im Dekalog fast nur um Verbote und Gebote. Aus den christlichen Zehn Geboten spricht ein einziges Misstrauen gegenüber der Natur des Menschen mit seiner Neigung zur „Selbstsucht“ und zum „Müßiggang“, ein anthropologisches Bild, das auch noch der Aufklärer KANT zeichnet, in Anlehnung an den erbsündlich belasteten Christenmenschen. ROUSSEAU steht wissenschaftlich gesehen auf völlig verlorenem Posten.

Die Nichtbefolgung der Zehn Gebote steht unter hoher transzendentaler Strafan drohung.

Zum Problem wird der „modernen Pädagogik“ der letzten vierzig Jahre, dass sie, unter Zugrundelegung eines ganz anderen Menschenbildes, die Erziehungsmittel wie Strafe und Sanktion aus ihrem Instrumentenrepertoire fast vollständig verbannt hat.

So bleiben ihr nur der Appell, das gute Vorbild und die soziale Ächtung, die aber von vielen Pädagogen auch schon wieder als Form der „psychischen Gewalt“ gebrandmarkt wird.

Pädagogen würden der naturwissenschaftlichen Diagnose über menschliche Naturanlagen, die nach den selbst gesetzten moralischen Maßstäben als „schlecht“ oder gar „böse“ bezeichnet werden müssten, reflexartig mit dem Hinweis widersprechen, dass sie persönlich aber auch „gute“ Menschen kennen würden, darunter, und vor allem, sich selbst. Tatsächlich würde eine Totalerhebung in Form einer Befragung aller 6 Milliarden Menschen auf dieser Erde zu ihrer moralischen Selbsteinschätzung ein Bild ergeben, das mit dem tatsächlichen Zustand der Welt nicht in Einklang zu bringen ist. Sagen wir es vorsichtig: Viele, sehr viele Menschen müssen hier einer Selbsttäuschung unterliegen. Das empirische Mittel der Befragung ist also wenig geeignet, um über moralische Zustände Klarheit zu erlangen. Ebenso fällt die Methode der Beobachtung weitgehend aus, weil Menschen sich bei moralischem Fehlverhalten möglichst nicht beobachten lassen und wenn, dann versuchen sie sich bestmöglich zu tarnen. Allein Kinder im Kindergartenalter reagieren auch unter Beobachtung noch natürlich und das Ergebnis ist dann auch so, dass der Wunsch des Sängers GRÖNEMEYER „Kinder an die Macht“ zu einer grauenvollen Vision wird.

Verweisen würde der Pädagoge auch auf das Menschenbild der Aufklärung, welches uns ja „Vernunft“ und „Verstand“ attestiert – eine hoffnungsvolle Selbstattribution, die suggeriert, dass uns schon die verständige Einsicht zu moralischem Verhalten führt. Nun, welchen Menschen sprechen Sie im Alltagsleben denn tatsächlich Vernunft und Verstand zu? Sich selbst, Ihren Verwandten, aber schon nicht mehr allen, und einigen Freunden, die Ihre Interessen und Meinungen teilen. Ansonsten schütteln Sie andauernd den Kopf über so viel Unvernunft und Unverstand in der Welt. Jede Ausgabe der Tagesschau lässt an der 200 Jahre alten Selbstdiagnose zweifeln: nur interessengeleiteter Zank und Streit, Lug und Betrug, Mord und Totschlag.

Zum aufklärerischen Menschenbild ist anzumerken, dass die verschiedenen Philosophen sich ja durchaus in der Diagnose der menschlichen Natur nicht einig waren. Alle Vorschläge waren vorhanden: gut, schlecht und neutral (ROUSSEAU, HOBBS, LOCKE). Das aufklärerische Bild KANTS entspringt einem metaphysischen Nebel und

ist angesichts erster naturwissenschaftlicher Verunsicherungen des religiösen Weltbildes mehr Tröstungstherapie als wissenschaftliche Diagnose.

Wenn der Mensch sich hinsichtlich seiner moralischen Selbsteinschätzung offenbar prinzipiell täuscht – und dies ist eine „List der Natur“ – dann kommt man der Sache nur näher, wenn man ihn hinters Licht führt, ihn also selber täuscht – und das geschieht im Experiment. Es gibt so viele, weil hochaufwendig, nicht, aber deren Ergebnisse sprechen eine klare Sprache und machen den moralischen Zustand der Welt wieder erklärbar.

Selbstbeobachtung ist also, wie gesagt, sehr schwer. Unsere „wahre Natur“ verbirgt sich vor uns selbst, weshalb unser „wahres Selbst“ durch unser „bewusstes Selbst“ verstellt wird. Die Evolution unseres Gefühlsensembles im Prozess der natürlichen Selektion scheint dies bewirkt zu haben.

Zum Beispiel hat die Natur in einem Zentralbereich des Lebens – dem der sexuellen Fortpflanzung, dem Bereich der „Liebe“ – kein besonderes Interesse an der Wirksamkeit dessen, was wir moralisches Verhalten nennen. „Liebe kennt keine Moral“, heißt es im Volksmund, weshalb in diesem so hoch brisanten Bereich auch ständige Verletzungen stattfinden, unter denen der Verletzte stark, der Verletzer aber kaum leidet. Eifersucht und Liebeskummer sind deshalb in einem bestimmten Lebensabschnitt an der Tagesordnung.

Natürlich finden nicht allein die Pädagogen unzählige Beispiele für ein „gutes“ Moralverhalten. Wir sehen „Mitleid“, „Freundschaft“, „Liebe“, „Großzügigkeit“ und „Bescheidenheit“, „Friedfertigkeit“ und „Gerechtigkeitsstreben“.

Aber wenn wir dies sehen, sehen wir immer nur einen Teilausschnitt des Menschen, der noch nicht den Schluss über dessen allgemeine Moralfähigkeit rechtfertigt. Auch im Prinzip friedfertige Menschen beginnen unter bestimmten Umständen plötzlich zu hassen, Aggressionen zu entwickeln und Gewaltbereitschaft zu zeigen.

Auf keinem wissenschaftlichen Kongress, so die Beobachtung eines Moralforschers, wird so gestritten und ausgeteilt wie auf dem Kongress der Friedensforscher.

Positives Moralverhalten ist also kaum stabil zu halten. Auf der Gegenseite lauern ständig „Verlogenheit“, „Hinterhältigkeit“, „Scheinheiligkeit“ und eben „Egoismus“, von den Verhaltensforschern „Eigennutz“ genannt.

Der Mensch bemüht sich aber außerordentlich stark, solche Verhaltensweisen zu tarnen oder, wenn offenkundig geworden, als „gerecht“ zu rechtfertigen.

Nach der soziobiologischen Forschung dominiert das Prinzip des „individuellen Eigennutzes“ als Triebkraft der Evolution. Hätten Tier und Mensch auf Eigennutz immer im Sinne von „Selbstlosigkeit“ verzichtet, so wäre die Evolution stecken geblieben, ja, es hätte gar keinen so wie wir konstruierten Menschen gegeben. Die „guten“ wie die „schlechten“ Verhaltensweisen sind Strategien, die nach Maßgabe der sozialen Situation an- und wieder abgeschaltet werden können. Und diese Doppelstrategie beruht auf einer genetischen Basis: Die natürliche Selektion setzt nämlich nicht an der „Art“, sondern am „Individuum“ an. Die „guten“ wie die „bösen“ Taktiken haben sich auf der Basis der individuellen Vorteilnahme entwickelt.

Im religiösen Menschenbild finden wir diese Neigung zum „Bösen“ im Gedanken der „Erbsünde“, der „Ursünde Adam und Evas“, aufgehoben. Die Position des „moralischen Konservatismus“ entwickelt auf der Basis dieses Verdachts eine tiefe Skepsis gegen einen moralischen „Liberalismus“, der dazu tendiert, sich nur an einer positiven Interpretation der menschlichen Moralfähigkeit zu orientieren (z.B. J. Stuart MILLS). Wenn man vor den „bösen Taktiken“ nicht auf der Hut ist, kann man unliebsame Überraschungen erleben.

Als die Hamburger Hochbahn vor einigen Jahren über die Presse bekannt gab, dass sie aus Kostengründen und im Vertrauen auf die Ehrlichkeit ihrer Kundschaft 200 Kontrolleure einsparen will, verdreifachte sich innerhalb weniger Wochen die Zahl der Schwarzfahrer und man musste die Maßnahme zurücknehmen.

Dieses Beispiel zeigt zum einen die Abhängigkeit des Verhaltens von seiner Häufigkeit, und zum anderen das kalkulatorische Prinzip, nach dem der Mensch sein Verhalten ausrichtet, im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung.

Der Gesichtspunkt der „Frequenzabhängigkeit von Verhalten“ wird nicht nur in der Rücknahme der Maßnahmen durch die Hamburger Hochbahn, sondern auch in den Modifizierungen des Strafrechts deutlich: Wenn in einigen Gebieten die Zahl der Verfehlungen ansteigt, kommt nicht nur die alte Volksweisheit „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“ zur Anwendung, sondern die Abschreckung in Form des Strafmaßes wird erhöht. (So jüngst im Bereich der Sexualstraftaten und der Körperverletzung. Auch die Straffähigkeit im Bereich der Jugendlichen wird angesichts immer jüngerer Täter zurzeit überprüft.)

Die Gültigkeit des Prinzips der Kosten-Nutzen-Abwägung in unserem Sozialverhalten lässt sich gut im Bereich von Hilfeleistungen oder unterlassener Hilfeleistungen an Fremden darstellen:

Biegen Sie bei einem Spaziergang in der Heide – nur wenige Kilometer vom Gasthof entfernt – um die Ecke und sehen dort einen Wanderer mit umgeknicktem Fuß, der Sie um Hilfe bittet, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Sie ihn stützen, auf ihren entspannten Spaziergang verzichten und ihn zum Gasthof zurückführen. Dank ist ihnen gewiss und die Belohnung ist auch ein gutes Selbstwertgefühl: Sie sind hilfsbereit! Kommen Sie aber um die gleiche Ecke und sehen dort, wie zwei mit Pistolen bewaffnete Täter einen Mann ausrauben, so rufen Sie sehr wahrscheinlich nicht laut: „Unerhört! Lassen sie das!“, sondern Sie ducken sich instinktiv und hoffen, dass Sie nicht gesehen werden.

Zivilcourage ist selten, weil Mut häufig nicht belohnt wird. Deshalb wird sie auch in der Regel hochgelobt. Das Merkmal „Mut“ verliert sich in der „natürlichen Selektion“, weil der Mutige oft nicht überlebt.

Wir achten auch auf unser gutes moralisches Image, weil es uns letztlich selbst zum Vorteil gereicht. Bei einem schlechten Image misstraut uns jeder und wir bekommen keinen sozialen und monetären Kredit. Deshalb verhalten wir uns auch unter Beo-

bachtung anders, als wenn wir unbeobachtet sind: Es macht uns weniger aus, nichts zu geben, als gesehen zu werden wie wir nichts geben. Das scharfe Gespür, das Menschen für die Fehler ihrer Mitmenschen entwickeln, ist ein Wunder der Natur. Es kostet größte Anstrengung, diese Neigung bewusst zu zügeln. In der Regel imponieren wir und neigen zu einer positiven Selbstdarstellung. Selbstabwertung ist unsere Sache nicht, weil sie meist nichts einbringt. Nur in Situationen, wo uns ohnehin alle loben und preisen, eben bei Preisverleihungen, genehmigen wir uns eine „Selbstabwertung“, indem wir auf die Verdienste anderer verweisen, ohne die man selbst hier nicht stünde. So fahren wir auch noch den Gewinn ein, als bescheiden und demütig zu gelten.

In Experimenten verschiedenster Art hat sich gezeigt, dass Menschen auf Anordnung ihnen unbekanntem Menschen Grausamkeiten der körperlichen und verbalen Art zufügen und zwar fast ohne Ausnahme.

Wurden die Menschen darüber aufgeklärt, dass sie Teil eines Experiments über Moralverhalten gewesen sind, so zeigten sie zumeist keine Reue, sondern die Tendenz, für das eigene Verhalten auch noch den Opfern die Schuld zu geben. Unser Repertoire an moralischen Ausflüchten scheint unerschöpflich.

Wird unterlassene Hilfeleistung angeprangert und öffentlich gemacht, so wird versucht, die Situation umzuinterpretieren und die missliche Lage der hilfsbedürftigen Person herunterzuspielen: „Ein harmloser Streit unter Verliebten“.

Kurz und gut: Wenn der Auftrag der Erziehung nach der bekannten Formulierung J. F. HERBARTS lautet: „Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse; dies oder nichts ist Charakterbildung“ (1887), so kann es nach den Gesetzen der Natur unserer Moral wohl nur allenfalls darum gehen, etwas öfter das Gute und nicht das Böse zu wählen.

Und wenn man schon nicht wie in der ROUSSEAU-Variante die Kräfte der Natur einfach nur unterstützen muss, sondern gegen sie zu wirken hat, stellt sich natürlich sofort die Frage: Wie stark ist die Macht der Erziehung?

Ist sie überhaupt eine Macht? Und ist diese Frage überhaupt klar beantwortbar?

Vom weisen SPRANGER stammt die Feststellung: „Was Erziehung genau vermag, wissen wir nicht. Auch die besterzogenen Söhne missraten“. SPRANGER räumt also ein, dass die Kräfte der Erziehung schwach sein könnten und alle Daten der aktuellen anthropologischen Forschung bestätigen dies (Zwillings- und Adoptionsstudien; Molekulargenetik). Von den Allmachtsphantasien der reformoptimistischen Pädagogik der 60/70 Jahre ist nicht mehr viel übrig geblieben.

Bemühungen um Erziehungstechnologien blieben weitgehend ohne Ergebnis und so sieht man sich zurückgeworfen auf die alte Einsicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, nach der erzieherisches Handeln ein Versuchs- und Probierhandeln nach dem Schrotschussprinzip ist: Wirkungen sind nicht klar auszumachen, mit ungewissen Resultaten ist zu rechnen, man kann nur hoffen, dass eine von den vielen Kugeln trifft.

Vor einigen Jahren hat Wolfgang BREZINKA noch einmal darauf aufmerksam gemacht, dass in den traditionellen und vormodernen Kulturen die Werte- oder Moralerziehung noch keine Spezialaufgabe neben anderen Erziehungsaufgaben war, sondern Kern der Gesamterziehung. Erziehung hat in traditionellen Kulturen stets zwei Quellentypen: eine sakrale und eine profane, wobei im konkreten alltäglichen Leben profane und sakrale Bestimmungsstücke nicht getrennt, sondern vollkommen miteinander verwoben sind. Der Einfluss magischer und sakraler Größen in der Erziehung zur „Lebenstüchtigkeit“ ist groß, auch weil das Curriculum von Fertigkeiten und Wissen noch klein ist: Bäume fällen, Bogen schnitzen, Fährten lesen, Fische speeren.

Die Werte- oder Moralerziehung in diesen relativ abgeschlossenen Kulturen mit starker Tradition und dichter sozialer Kontrolle war eingebettet in ein dichtes Zusammenleben, das an gemeinsamen mystisch-religiösen Idealen orientiert war, die als selbstverständlich galten. Formen dieser vormodernen Lebens- und Erziehungsverhältnisse haben in Europa für breite Volksschichten bis ins 19. Jahrhundert hinein bestanden.

Seit der Antike wird angenommen, dass für das Erwerben von „Tugenden“ neben der Belehrung vier äußere Bedingungen notwendig sind: dauerhafte Zugehörigkeit zu einer Lebensgemeinschaft, die Schutz, Geborgenheit und soziale Anerkennung gewährt; eine Einheit der normativen Überzeugungen ihrer Mitglieder; eine relative Beständigkeit ihrer Lebensordnung; gute Beispiele der nächsten Mitmenschen.

In den modernen pluralistischen Gesellschaften mit verschiedenen Weltanschauungsgruppen, schwachen Sozialbindungen und großen Ansprüchen auf Individualität und Selbstbestimmung mit wenig Verständnis für fremdbestimmte Anforderungen durch Institutionen, Normen und Autoritätsträger sind diese Bedingungen weitgehend verloren gegangen. Schon deshalb wird die Werte-, Tugend- und Moralerziehung zu einer immer schwereren Aufgabe.

Die Familien sind klein, schwach, krisenhaft und häufig unvollständig. Die politische Gesellschaft ist mehr eine an Rechtsordnungen orientierte Verwaltungseinheit als eine wertorientierte Lebensgemeinschaft mit Stütz- und Kontrollfunktionen.

Und darauf wird auch von vielen „Wert“ gelegt: In einem Artikel mit der Überschrift „Vorsicht vor den Tugendwächtern“ betont der Autor, dass wir in einem Rechtsstaat und nicht in einem Weltanschauungsstaat leben. Und das sei auch gut so. Was jenseits der Rechtsordnung richtig oder falsch, wichtig oder unwichtig, tugendhaft oder sündig ist, das sei in einer „offenen Gesellschaft“ Privatsache.

Überdies sind die Lebensformen unbeständig und werden unentwegt auch in Frage gestellt, abgewertet, reformiert, modernisiert – Konjunktur hat das Neue. Mitmenschliche Vorbilder sind immer schwerer auszumachen. Jede Ausgabe der Tageschau lässt an der Vernunft und dem Verstand von Menschen zweifeln.

Weil die Tugend- und Moralerziehung so nicht mehr in Form einer impliziten Erziehung, im Sinne einer selbstverständlichen „Sozialisation“ geschieht, bleibt nur noch das Mittel einer direkten, intentionalen Erziehung in Familie und Schule. Aus einem Mittel der Ergänzung wird so ein Hauptfaktor.

Dieses Mittel über Belehrung, Appell, Beratung und Anleitung könnte, wie bereits gesagt, schwach sein. Es ist wahrscheinlich viel schwächer als die „Gewöhnung“, die „Gewöhnung“ an eine „gute Lebensweise“ (ARISTOTELES). BREZINKA bezeichnet die Hoffnung auf das Wirken dieses Mittels als eine „naiv-rationalistische Wahnvorstellung“.

Diese sei zwar weit verbreitet und ein Erbe des philosophisch-aufklärerischen Denkens, das die Moral an eine unbestimmte Vernunft band. Eine Vernunft, die, wie uns die Biologie lehrt, der eigenen Egozentrik verhaftet bleibt.

Für BREZINKA kann die Moral nicht von der Bindung an die Religion befreit werden. Die religiös-mythischen emotionalen Voraussetzungen der „Tugend“ und der „Moralität“ sind von den „rationalistischen Moralphilosophen“ nicht gesehen oder nur mangelhaft berücksichtigt worden, eine Feststellung, der heute im funktionslogischen Sinne immer mehr säkulare Theoretiker folgen (KOLAKOWSKI, WICKLER). Sobald Moral nicht mehr mit dem Glauben an Gott und seine Sanktion verbunden ist, verbreitet sich „Skepsis an der Moral“. Was bleibt ist egozentrisches Nutzdenken. Unter Berufung auf NIETZSCHE, der Moralismus ohne religiösen Hintergrund als notwendigen Weg in den Nihilismus prognostizierte, gibt BREZINKA einem rationalistischen Moralunterricht keine Chance.

Der Satz – „Nur das Leben bildet“ – stammt auch von Eduard SPRANGER, und in diesem Leben lassen sich keine eindeutigen Werthaltungen mehr ausmachen, es wird nur ständig nach ihnen gerufen.

Die Sache ist ambivalent: einerseits erinnern Politiker und andere öffentlichen Personen an alte Tugenden wie Sparsamkeit und Bescheidenheit, andererseits wird zum intensiven Konsum und großer Risikobereitschaft aufgerufen, damit die Wirtschaft ins Laufen kommt. Man soll jetzt investieren und gleichzeitig an die Vorsorge fürs Alter denken. Appelliert wird an den Familien- und den Gemeinnsinn. Gleichzeitig aber wird fortwährende Effizienzsteigerung auf der Basis von Leistungswettbewerb und Konkurrenzverhalten und höchste Mobilität und Arbeitsmarktflexibilität einge-

fordert. Man soll die Heimat lieben, gleichzeitig aber international und global denken und jederzeit zu einer raschen „Entheimung“ bereit sein.

Zur Ausbildung von Werthaltungen gehört „Bindung“. Zur Bindung gehören „Gefühle“ und die müssen bei einer nachhaltigen Bindung stark sein. Viele alte Werte aber sind auch historisch verdächtig geworden. Wenn heute einer sagt, dass er seine Heimat, seine Sprache und sein Vaterland liebt, dann ist er für viele schon des Rechtsradikalismus verdächtig. Die vielen deutschen Fahnen im letzten Fußballsommer haben bei den linksdemokratischen Kräften für unkontrollierte Schweißausbrüche gesorgt.

Schule kann dieses Spannungsfeld nicht harmonisch beruhigen. Sie steckt deshalb, wie NIPKOW sagt, in einer pädagogischen „Funktionsfalle“, in einer „Double-bind-Situation“, weil sie gleichermaßen ein „soziales“ und „funktionales“ System ist, dass aber jeweils unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten folgt. Der allgemeine Ruf nach Werteerziehung in der Schule kann nicht über das Dilemma hinwegtäuschen, dass Schule als Institution gegen etwas kämpfen soll, was zur Grundausstattung dieser Gesellschaft gehört und auch zur Naturausstattung unserer Antriebs- und Verhaltensmotive.

Wenn Eltern oder Schule über das Böse des Lügens belehren, der Vater aber zu Hause nach Schampus ruft, weil er einen Geschäftspartner erfolgreich getäuscht hat und die Schule in Strategien des Unternehmertums einweicht, dann ist das ein Unterricht im Lügen für Fortgeschrittene.

Wenn ein begabter Schüler, dem alles leicht fällt, sich insofern selbstlos verhält und das auch als moralisch empfindet, wenn er schwächere Schüler in der Klassenarbeit abschreiben lässt, dann machen ihn Lehrer und Schule auf andere Werte aufmerksam. Es ist leicht, über die Entsolidarisierung in der Gesellschaft zu klagen, aber nicht leicht, über Sinn und Grenzen von Solidarität aufzuklären. Das erschwert eine Erziehung zur Solidarität. Schule soll auch einen kritischen Medienunterricht anbieten und über die Gefahren von Bilderflut und Werbung aufklären; gleichzeitig aber

wird die Schule von Medienkonzernen mit Unterrichtsmaterialien ausgestattet, von der Politik und den Schulen begrüßt, die geschickt eingebaute Werbung enthalten.

Auf der sicheren Seite ist man wohl nur, wenn man Werteerziehung auf „Benimmunterricht“ reduziert, wie Bremen dies kürzlich getan hat. Denn über die Frage, ob man „gefälligst die Hand aus der Tasche zu nehmen hat, wenn man mit jemandem spricht“, könnte man möglicherweise Einigung erzielen. Auch wenn schon das nicht einfach ist.

Fazit: Nicht weiter eingegangen bin ich aus zeitlichen wie systematischen Gründen auf die zwischen formaler und materialer Bildung angesiedelte Frage, welche Wertgebiete besonders zu einer „sittlichen“ Persönlichkeitsformung beitragen können. Ist es das klassische Drama oder Gedicht („Die Bürgschaft“); das Beherrschen eines Musikinstrumentes, das Begreifen von Geschichte oder einfach alles? Also auch das Triviale wie Micky Mouse oder gar „Hausmeister Krause“? Die Frage ist einfach nicht zu beantworten.

Fest steht: Moral- und Werteerziehung ist eine schwere, sehr schwere Aufgabe. Einmal, weil die Kraft der rationalen Erziehung im Vergleich zu den Wirkungskräften des Rechts, der Religion und der Gewöhnung, also der Konvention eher schwach ist. Zum anderen, weil intentionale Erziehung in diesem Fall nicht auf stammesgeschichtlich ausgebildete Naturanlagen anknüpfen und diese einfach veredeln kann, sondern sich gegen diese stemmen muss. Und auch weil diese Kräfte im gesellschaftlichen Handeln zu Tage treten und dort den Motor von Dynamik und Wandel darstellen.

Zu den biologischen Universalien des menschlichen Verhaltens gehören zwar auch Merkmale wie Aufrichtigkeit, Gemeinsinn, Solidarität, Toleranz, Gehorsam oder auch Respekt vor dem Besitz, aber das ist nur die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite lauert eine Neigung zur Vorteilnahme, also Eigennutz, und dazu gehören Strategien des Betrugs, der Unterdrückung und eines kaum zu sättigenden Machtstrebens. Auch Fremdenfeindlichkeit, und dazu gehört auch die Territorialität,

hat eine funktionslogisch begründbare natürliche Grundlage. Und die modernen naturwissenschaftlichen Anthropologien sagen uns, dass bei genauem Hinsehen die erstgenannten „guten“ Verhaltensweisen oft nur „Taktiken“ im Dienst des sogenannten „Bösen“ sind.

Aus diesem Grund treten die von uns moralisch positiv bewerteten Verhaltensformen besonders in kleinen überschaubaren Gemeinschaften zu Tage, in „Solidargemeinschaften“, wo jeder auf jeden angewiesen ist und wo jeder jeden kennt. Das nennt man „Kleingruppenmoral“, aber auch die bleibt immer fragil. Jederzeit kann das Gleichgewicht zwischen den „guten“ und den „schlechten“ Verhaltensweisen gestört werden und „Zank und Streit“ ausbrechen.

In den meisten sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen über Moral und moralisches Handeln wird suggeriert, dass es doch möglich sein muss, die „guten“ Verhaltensweisen so zu stärken, dass diese schließlich den ganzen Raum des menschlichen Verhaltensrepertoires einnehmen und das „Böse“ verdrängen. Das wäre dann KANTS „Idee vom ewigen Frieden“, wo eines Tages die Wölfe bei den Lämmern ruhen. Schon die Frage, wovon die Wölfe dann leben sollen, offenbart, dass wir es hier mit einer Utopie zu tun haben.

Nein, weder das Strafrecht noch die Religionen, noch die Erziehung vermögen den Menschen so umzumodellieren. Bei einem solchen Anspruch hätte „Gott seine Erfindung anders machen müssen“ (GOETHE) oder die Evolution hätte anderen Gesetzen gehorchen müssen.

Worum es geht, ist ein Gleichgewicht zwischen den „guten“ und den „bösen“ Taktiken herzustellen, weil sonst menschliches aber auch tierisches Zusammenleben und damit das „Leben“ an sich gefährdet ist. Insofern sind wert- und moralstabilisierende Instanzen wie die Religion, das Recht und auch die Erziehung Imperative der Natur. Sie bilden das Gegengewicht gegen die eigensüchtigen Motive unserer inneren Natur und unterliegen ihnen doch auch immer wieder selbst. Wenn das Gleichgewicht gefährdet ist, weil sich ein Gefühl oder eine Stimmung ausbreitet, so dass die Solidarität, Toleranz und Mitgefühl schwinden und Egoismus, Machtstreben und Betrug zunehmen, dann rühren sich diese Instanzen: Das Recht wird verschärft und durch

Kontrolle stärker durchgesetzt; die Religion kann einen höheren Stellenwert bekommen und in der Erziehung wird die Bedeutung der Werte- und Moralerziehung wieder in höherem Maße betont, wie auf diesem Kongress.

Literatur:

- BREZINKA, Wolfgang (1999): Moralerziehung in einer pluralistischen Gesellschaft. Kulturelle Erfolgsbedingungen und Grenzen. In: Neumann, D. u.a.(Hrsg.): Die Natur der Moral. Leipzig: Hirzel, S. 129-142.
- DE WAAL, F. (1989): Wilde Diplomaten. Versöhnung und Entspannungspolitik bei Affen und Menschen. Wien: Hanser.
- KREBS, Uwe (2001): Erziehung in Traditionalen Kulturen. Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien 1898 – 1983. Berlin: Reimer.
- NEUMANN, Dieter (2007): Faszination „Primärmotivation“. Oder: „Der Mensch ist von Natur aus denkfaul“. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 3/2007, S. 228 – 236.
- NEUMANN, Dieter (Hrsg.): Die Natur der Moral. Leipzig: Hirzel, 1999.
- NIPKOW, Karl E. (1999): Gesellschaftlicher Moralbedarf, Moralpolitik und Schule. In: Neumann, D. u.a. (Hrsg.): Die Natur der Moral. Leipzig: Hirzel, S. 143-158.
- RESCHER, N. (1994): Warum sind wir nicht klüger? Der evolutionäre Nutzen von Dummheit und Klugheit. Stuttgart: Universitas.
- RIDLEY, Matt (1999): Alphabet des Lebens. München: Claasen.
- SOMMER, Volker (2007): Darwinisch denken. Horizonte der Evolutionsbiologie. Stuttgart: Hirzel.
- WRIGHT, Robert (1996): Diesseits von Gut und Böse. Die biologischen Grundlagen unserer Ethik. München: Limes.
- WICKLER, Wolfgang (1991): Die Biologie der Zehn Gebote. Warum die Natur für uns kein Vorbild ist. München: Piper.

Verantwortung der Politik für schulische Werterziehung

6 Verantwortung der Politik für wertorientierte Erziehung in einer wertrelativen Zeit

6.1 „Bewerten“ als anthropologische Grundgegebenheit

Zur anthropologischen Grundausrüstung des Menschen gehört individuelles Wertebewusstsein oder Wertgefühl. Daher hat jeder Mensch „Werte“, denn er „bewertet“, individuell, täglich, alltäglich, nach Geschmack, Bildungsstand, nach Gefühl oder rational, nach subjektiv-eigenen Maßstäben, nach Konvention, nach dem mainstream. Er bewertet ökonomisch, moralisch, ästhetisch, nach wertvoll und nicht wertvoll, nach gut und schlecht, schön und hässlich, angenehm und unangenehm, zu „erstreben oder zu vermeiden, gar abzulehnen. Bewertungen liegen gewählten Lebensstilen ebenso zugrunde wie Konsumgewohnheiten welcher Art auch immer. Zu diesen subjektiven Bewertungsakten treten gesellschaftliche (heteronome) hinzu: Recht und Gesetz, dominierende Moralvorstellungen, philosophisch oder theologisch begründete Ethiken, ästhetische Konsense.

6.2 Werte und Wertedebatten

Davon zu unterscheiden sind öffentliche „Wertedebatten“, also das Reden über „Werte“/„Bewertungen“, die möglichst viele teilen, am besten „die“ Gesellschaft,

und die kollektivem Urteilen, Handeln, Verhalten zugrunde liegen sollen. Dabei geht es also nicht um individuelle Wertpräferenzen, deren Zahl unendlich ist, sondern um kollektive, „sozial“ wirkungsvolle Werte, die als allgemeine Grundüberzeugungen und daher als regulative Ideen oder Standards das Selbstverständnis einer Gesellschaft prägen und dadurch, dass sie in individuelles Urteil und Verhalten überführt werden und eingehen sollen, auch die Einstellungen des Einzelnen prägen.

So sind etwa die sogenannten „Grundwerte“ – üblicherweise die Trias Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität – positive Leitvorstellungen, von denen „wir“ überzeugt sind, dass sie unsere politische Kultur, unser gesellschaftliches Zusammenleben wie auch die persönlichen Einstellungen prägen sollen. Ihnen liegen historische Erfahrungen mit anders gearteten Wertsystemen ebenso zugrunde wie weltanschauliche/religiöse Begründungskontexte. Daher verstehen „wir“ sie als grundlegend für menschliches Zusammenleben und staatliche und gesellschaftliche Ordnung; sie schlagen sich nieder in der grundgesetzlich abgesicherten Konzeption des demokratisch freiheitlichen und sozialen Rechtsstaates, der auf der Grundlage der Menschenwürde seine politischen Ziele in der Sicherung und Mehrung individueller und politischer Freiheit, sozialer Gerechtigkeit, sowie innerem und zwischenstaatlichem Frieden sieht. Allerdings zielen solche Begriffe auf eine äußerst abstrakte Sinnbestimmung individueller und gesellschaftlich-politischer Existenz.

Um sie konkreter werden zu lassen, kann man sie weiter differenzieren und zwischen Normen, Tugenden und Leitbildern unterscheiden, die verschiedene Ebenen des Konkreten beschreiben: Normen, Rechtsnormen etwa und die ihnen gegenüber geforderte Rechtstreue, ungeschriebene Verhaltensregeln – man tut das oder jenes nicht – oder die wohl einfachste und geistesgeschichtlich wirkungsvollste Norm, die 10 Gebote: Die Ehe als Wert schlägt sich nieder im normativen Gebot: „Du sollst nicht ehebrechen“. Hier gehen Recht und Moral zusammen, beiden beruhen auf Geboten und Verboten.

Eng in Zusammenhang damit steht die zweite Ebene, nämlich die der Tugend, die auf individuell erworbene Eigenschaften und Einstellungen abstellt und der die heute geführte Wertedebatte im wesentlichen gilt: Pflicht wird zu Pflichtbewusstsein, Soli-

darität zu Solidaritätsgefühl, Leistung zu Leistungsbereitschaft, Verantwortung zu Verantwortungsbereitschaft, Gerechtigkeit zu Gerechtigkeitssinn, Freiheit zu Freiheitssinn, Ehre zu Ehrgefühl usf.

Eine dritte konkrete Ebene ist die der Leitbilder. Dabei handelt es sich als um „wertvoll“ empfundene Vorstellungen über Handlungsformen, Mittel und Ziele; sie erhalten durch die Beziehung auf Grundwerte Begründung und Legitimation. Leitbilder sind zum Beispiel die freiheitliche Demokratie, die soziale Marktwirtschaft oder die Generationensolidarität. Zu Leitbildern kann man auch normative Anforderungen an Persönlichkeiten rechnen, z.B. den Typ des „guten“ Unternehmers oder den Typ des „guten“ Familienvaters, dem der jeweils schlechte kontrastiert. Dass Konrad Adenauer zum „besten Deutschen“ gewählt wurde, hat sicher etwas damit zu tun, dass er den Typ des „guten“ Politikers bis heute zu verkörpern scheint.

Damit sei zunächst einmal verdeutlicht, was unter dem Stichwort „Werte“ so alles verstanden werden kann: Von den sog Sekundärtugenden einfachster Art bis hin zu hochabstrakten Wertgebilden.

6.3 Wertedebatten als Krisen – und Verlustdebatten

Wenn über „Werte“ öffentlich diskutiert wird¹, handelt es sich üblicherweise um Krisen- und/oder Verlustdebatten. Gefühlte oder reale Krisen, das sind insbesondere politisch, wirtschaftlich, sozial induzierte, aber auch als alle betreffendes Problem empfundene Herausforderungen wie Zuwanderung aus fremden Kulturkreisen, Gewaltbereitschaft, Kriminalität, Bedrohungen von außen, Umweltfragen. All das regt hierzulande immer wieder Diskussionen an, mit welchen „Werten“ man diesen Herausforderungen zu begegnen habe, ökonomisch etwa mit mehr Leistung, mehr Eigenverantwortung, mehr Freiheit, Unternehmergeist, ökologisch mit „Umweltbe-

¹ vgl. etwa Liv MOHN u.a (Hg.), Werte. Was die Gesellschaft zusammenhält (Gütersloh 2007).

wusstsein“ zugunsten der „Bewahrung der Schöpfung“, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt mit mehr „Patriotismus“ oder für die Zuwanderung mit einer wertebezogenen „Leitkultur“.

Wenn es nicht darum geht, bislang noch gültige ethische Vorstellungen neu zu formulieren, etwa bei der Beseitigung bislang ethisch begründeter Beschränkungen in bestimmten Forschungszweigen, oder Wertebalancen neu auszutarieren, etwa beim Verhältnis zwischen Ökonomie und Ökologie (derzeit steht die Ökologie im Vordergrund, weil die Wirtschaft zu laufen scheint), handelt es sich üblicherweise um Verlustdebatten, weil eben „Werte“ auf welchem Wege auch immer abhanden gekommen seien und jetzt dringend (wieder) benötigt würden. Es mag sein, dass 2007 viele solcher Debatten nicht mehr so intensiv geführt werden wie noch in Jahren zwischen 2000 und 2006 (die Patriotismusdebatte etwa schwächt sich derzeit deutlich ab), weil das Krisengefühl schwindet, ob die derzeitige wirtschaftliche Erholung als „der“ integrierende Faktor nun von Dauer oder nur kurzfristig sein mag. Aber andere „Wertfragen“ bleiben uns sicher erhalten, und immerhin ist die derzeit in den Feuilletons veranstaltete Suche nach dem „Konservativen“ ja ebenfalls eine Wertedebatte: auch hier ist offenbar etwas abhanden gekommen, nach dem (wieder) gesucht wird.

Daher ist kein Zweifel: „Werte“ und das Reden über sie sind „in“². Wer über Werte redet oder appelliert, wir müssten wieder welche oder wieder mehr davon haben oder meint, wir hätten in jedem Falle die falschen, liegt im Trend. Ulrich WICKERT hat das vor zehn Jahren schon vorgemacht – „Der Verlust der Werte“ –, Peter HAHNE stand über Wochen ganz oben auf der Bestsellerliste des „Spiegel“ und räsoniert wöchentlich in der Bild am Sonntag über Wertethemen. „In welche Zukunft predigen wir unsere alten zivilen Werte?“ fragt Botho STRAUB im „Spiegel“ (7/2006); vor wenigen Monaten konnte man in der Süddeutschen Zeitung ein Interview mit dem Schauspieler Bruce WILLIS lesen: Frage: „Wie sieht es aus, das Wertesystem?“ Antwort: „Ich bin ein guter Dad, liebe (also) meine Familie und liebe meine Heimat ... wir müssen „unsere Auffassung von Gerechtigkeit verteidigen, unsere Ethik, unsere

² zum folgenden s. die Zusammenstellung in: Kulturspiegel vom 25. Februar 2006.

Grundsätze“. Auch die Politik steht nicht zurück. Baden-Württembergs SPD-Spitzenkandidatin Ute VOGT zog 2006 mit dem Spruch: „Geradlinig, zupackend, wertebewusst“ in den Wahlkampf, die CDU veranstaltete in Berlin ebenfalls 2006 einen Wertekongress und formulierte das interessante Motto „Neue Gerechtigkeit durch mehr Freiheit“. Die SPD beharrt darauf, die Partei der „sozialen Gerechtigkeit“ zu sein, was immer das sein soll, die PDS macht ihr das streitig, Altbundespräsident HERZOG fordert „Vorfahrt für Werte“, der verstorbene Johannes RAU gab 2005 ein Buch heraus „Was die Werte wert sind“, die Gattin des vormaligen Bundeskanzlers Doris SCHRÖDER-KÖPF mahnt die Deutschen, man müsse wieder mehr erziehen und den Kindern Werte vermitteln, der vormalige SPD-Parteichef PLATZ-ECK sinnierte über „preußische Tugenden“, die die Deutschen sich wieder zu eigen machen müssten. Schließlich verurteilt PAPST BENEDIKT den grassierenden „Wertelativismus“, mit dem „Weltjugendtag“ verbanden manche eine „Renaissance der Werte“, gar des Religiösen³, aber eher pessimistisch scheint Showmoderator Thomas GOTTSCHALK gestimmt: „Die Werte sind völlig verrutscht“, wie immer man sich das bildlich vorstellen mag. Die Patriotismus- oder auch die wiederbelebte Leitkulturdebatte hat natürlich auch etwas mit Werten zu tun, sei es mit „abendländischen“ oder „freiheitlich demokratischen“ oder religiös begründeten. Denn richtig ist natürlich: Jede Kultur unterscheidet sich von einer anderen nicht nur durch unterschiedliche historische Herkunft oder Äußerlichkeiten, durch andere Sitten, Regeln und Gebräuche, sondern auch durch unterschiedliches Welt-, Gesellschafts- und Menschenbild und daher unterschiedliche Wertevorstellungen, sonst würden wir ja über Integration nicht reden müssen. Zwischen der Scharia und dem deutschen Grundgesetz gibt es offensichtliche Wertkonflikte. Auch die bildungspolitische Debatte unterbricht manchmal das übliche Reden über Strukturen, PISA oder Schuldige an vermeintlichen Misereen v.a. dann, wenn gesellschaftliche Probleme auftreten, Gewalttätigkeit, Rechts- oder Linksradikalismus: da wird appelliert, werden Programme aufgelegt, die das wieder richten sollten. Aber auch auf der untersten Ebene des alltäglichen Um-

³ vgl. Wolfgang BERGSDORF, Rückkehr des Religiösen in die Gesellschaft, in: Ders., Herausforderungen der Wissensgesellschaft (München 2006) 161ff.

gangs ist Bewegung hin zu mehr „Werten“: Erziehungsverträge, weil es offenbar an banalen Erziehungsformen mangelt, Kopfnoten, schulinterne Einübung zur Gewaltvermeidung, Schuluniformen, um dem Konsumdruck entgegenzuwirken, elementare Benimmvorschriften, etwa als eigenes Fach in Bremen oder als fachübergreifendes Prinzip wie im Saarland. Das Buch „Manieren“ eines äthiopischen Prinzen hat sich sehr gut verkauft. Kurse über Tischmanieren sind in, der Tanzkurs scheint eine Renaissance zu erfahren, ja sogar die Krawatte wird als Zeichen neuer „Bürgerlichkeit“ gefeiert.

6.4 Was verbirgt sich hinter dieser Suche nach „Werten“?

Erstens: Reagiert wird, wie bereits betont, auf den Verlust von etwas, was wieder oder erneut für wertvoll erachtet wird⁴, und zwar dergestalt, dass diverse Suchbewegungen zusammenfließen: Was „oben“, in der Politik, in der Wissenschaft, in den Medien, insbesondere in den Feuilletons an Wertedebatten angestoßen wird, soll „unten“ auf Resonanz stoßen, was aber nur dann eintritt, wenn dort dafür schon ein Sensorium und damit ein Resonanzboden, also eine Grundströmung dafür vorhanden ist, sonst würden solche Initiativen ins Leere laufen. Das Gefühl des Verlusts und das Bedürfnis, wieder mehr an Werten haben zu müssen, muss „oben“ und „unten“ korrelieren. Nur: Was ist uns abhandengekommen?

Der intensive Ruf nach „Werten“ ist sicher eine Reaktion darauf, dass – mit leicht kulturpessimistischem Zungenschlag – ein vorangehender „Wertewandel“ diagnostiziert wird, den man als nicht positiv empfindet, vielmehr als „Verfall von Werten“ oder in der abgemilderten Form als Verschiebung sog. Wertpräferenzen oder neuen „Werthierarchien“. Verbunden wird dieser bundesrepublikanische „Wertewandel“ mit den 60er Jahren, „68“ steht hier als kollektives Symbol; die jungen Länder erle-

⁴ vgl. auch den Beitrag von Th. PETERSEN, „Das Bürgerliche – ein verwaarloster Garten“, in: FAZ vom 14. November 2007.

ben jetzt die Fernwirkungen. Im SED-Sozialismus waren zuvor andere Werthierarchien maßgebend, die sich zu den „westlichen“ als Gegenbilder empfanden. Mitte der 60er Jahre, also auf der Grundlage als ungefährdet empfundenen wirtschaftlichen Wohlstands, setzen Hinweise ein, dass bisher handlungsleitende Werte im Zerfall begriffen oder nicht mehr in dem Maße wie früher anerkannt wurden und verbindlich waren. Es ist in unserem Zusammenhang bezeichnend, dass das 1970 erschiene „Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe“⁵ den Begriff „Wert“ nur in Bezug auf die Werturteilsdebatte in der Pädagogik nennt; die heute so beliebte „Werterziehung“ kannte man damals noch nicht, wohl deswegen, weil es sich dabei bezog auf die Schule (noch) um eine Selbstverständlichkeit handelte und das sie umgebende „öffentliche“ Wertesystem als intakt empfunden wurde. Erst in den 70er Jahren setzt die Diskussion um und die Gegenbewegung zu „68“ ein; erinnert sei nur an die Beiträge von Christa MEWES, Hans MAIER oder Gerd Klaus KALTENBRUNNER im Herder-Verlag.

In der sozialwissenschaftlichen Debatte um diesen Wertewandel werden dafür verschiedene Begriffe geprägt, die aber alle in die gleiche Richtung weisen: Robert INGLEHART nennt es den Wandel von sog. materiellen zu sogenannten postmateriellen Werten, Helge PROSS spricht von Hedonismus, Felix von CUBE von „Egoismus“, Ulrich BECK von „Individualisierungsschub“, Helmut KLAGES unterscheidet „Wertgruppen“, d.h. zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten; zu ersteren rechnet Klages etwa Disziplin, Leistung, Pflichterfüllung, Selbstbeherrschung, Treue, Enthaltbarkeit, zu letzteren etwa Emanzipation, Partizipation, Autonomie, Genuss, Abenteuer, Ausleben emotionaler Bedürfnisse, Selbstverwirklichung. Dabei geht es nicht um Ablösung der einen durch die andere „Wertgruppe“, sondern um die Verschiebung der Präferenzen zugunsten der zweiten. Es ist bezeichnend, dass Oskar LAFONTAINE die sog. Sekundärtugenden in der Auseinandersetzung mit Helmut SCHMIDT einmal dahingehend charakterisiert hat, mit ihnen könne man auch ein KZ führen.

⁵ Hg. von J. SPECK/G. WEHLE (München 1970).

Allerdings bleibt der Werte„wandel“ hin zu mehr Selbstentfaltung und Individualisierung der Lebensstile mit hohem, politisch wie gesellschaftlich zu garantierendem Sicherheitsbedürfnis verbunden. Genau deshalb wurden ja in den ökonomischen Verwerfungen der letzten Jahre wieder die „alten Werte“ beschworen, klagte man über jahrzehntelang gewachsene Anspruchshaltung in weiten Teilen der Bevölkerung, ohne dass ein entsprechender Zuwachs an Pflichtbewusstsein, Anstrengungsbereitschaft, Eigeninitiative, Eigenverantwortung und an anderen für die Zielerreichung notwendigen Einstellungen, etwa der Bildungsbereitschaft, festzustellen gewesen wäre. Bezogen auf die Jugend hat die vormalige Grünen-Abgeordnete Beate SCHEFFLER das Resultat damaliger „Werterziehung“ auf folgenden Punkt gebracht: „Wir haben unsere Erziehungsziele nicht erreicht. Statt der mündigen, sozial und ökologisch engagierten Jugend hat unsere Erziehung eine Spezies hervorgebracht, die zum überwiegenden Teil egozentrisch, konsumorientiert und im schlimmsten Falle sogar gewalttätig und fremdenfeindlich ist.“ Symptomatisch dafür mag die Antwort eines Berufsschülers auf die Frage sein, ob er sich nicht mehr anstrengen wolle, um einen guten Job zu bekommen: „Wieso? Wir kriegen Sozialhilfe, daneben habe ich noch ein paar Geschäftchen – das reicht mir.“ Daraus lässt sich zugleich ein verändertes Verhältnis zur Bildung ableiten. Bildung hat keinen Wert, Karriere über Bildung wird problematisch, Leistungsverweigerung gilt als zu tolerierende Selbstverwirklichung („kein Bock“). Persönliche Zukunft wird auf eine fortgeschriebene positive Gegenwartsbefindlichkeit reduziert (warum etwas leisten - mir geht doch gut), das betrifft Jungen offenbar mehr als Mädchen. „Untere Milieus“ in einem dicht gestrickten „sozialen Netz“ verbinden sich mit Orientierungssicherheit und milieubezogenem Selbstwertgefühl (warum verlassen?). Das betrifft nicht nur deutsche, das betrifft zugleich Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund, die sich der Integration verweigern; bei letzteren kommt noch hinzu, dass sie ihr Selbstbild aus religiöser Abgrenzung beziehen.

Zweitens: Reagiert wird auf das offensichtliche, weil Nachfrage erzeugende individuelle wie gesellschaftliche Bedürfnis nach Orientierung und damit auf Suchbewe-

gungen innerhalb der Gesellschaft. Man beginnt wiederzuentdecken: Je moderner, je individueller, je pluralistischer Lebensführung und Lebensstile, desto intensiver die Suche nach Orientierung etwa durch Beratung (Ratgeber aller Art haben Konjunktur), desto klarer die Erkenntnis, dass Regeln und Formen nicht nur repressiver Natur sind und die Selbstverwirklichung hindern, sondern vielmehr – eine alte soziologische Binsenweisheit – das Leben entlasten können oder das Leben ästhetisch bereichern. Wenn das Schulwesen in freier Trägerschaft immer stärker nachgefragt wird, so deshalb, weil sich die Eltern für ihre Kinder normative Orientierung durch ein besonderes pädagogisches, insbesondere wertorientiertes oder religiöses Konzept wünschen, das sie woanders vermissen.

Man scheint zum dritten wiederzuentdecken, dass die Gesellschaft gemeinschaftsstiftender bzw. gemeinschaftsbezogener, altruistischer Wertbestände bei den einzelnen bedarf. Die Patriotismusdebatte zielte auf Gemeinsinn und nationalen Zusammenhalt ab (man könnte sie auch als Ringen um [mehr] Nationalbewusstsein bezeichnen), um sich nicht weiter zu atomisieren, sondern den inneren, emotional begründeten Zusammenhalt auch in der ökonomischen Krise zu wahren; auch Formulierungen wie „US-Heuschrecken“, die es abzuwehren gelte, oder „Fremdarbeiter“ (Oskar LAFONTAINE) spielten auf der nationalen Klaviatur, das appelliert an entsprechende, vorher eher verdeckte Instinkte. Oder es müssen neue Herausforderungen gemeinsam angegangen werden. Der angedrohten Klimakatastrophe, mag sie nun eingeredet oder real sein, lässt sich nicht allein durch Zwang, also gesetzliche Regelungen, begegnen, es bedarf auch eines entsprechenden „ökologischen“ Bewusstseins der Bevölkerung und einer entsprechenden Ethik des Verzichts, und gleiches gilt für die geforderte „Generationensolidarität“ angesichts der demographischen Entwicklung. Auch in Bildung und Erziehung scheint sich ein Umdenken einzustellen. Die Aufstiegsphase der Bundesrepublik in den 50er und frühen 60er Jahren, lange als miefige, restaurative, klerikal, „wilhelministisch“ geprägte Zeit bewertet, scheint gerade in Bildung und Erziehung – „bildungsbürgerlich“ ist ja in der Kulturszene kein Kompliment – wieder Leitfunktion zu bekommen: Als „konservativ“ verschriene

Einstellungen gewinnen offenbar wieder Resonanz, weil sich damit zumindest das Gefühl verbindet, dass „Freiheit“ und „Beliebigkeit“ nicht identisch sind. Der stупende Erfolg des Büchleins „Lob der Disziplin“ des vormaligen Leiters von Salem Bernhard BUEB mit 150.000 verkauften Exemplare belegt ja nicht nur die (Erziehungs-)Unsicherheit im Umgang mit einer früher als selbstverständlich geltenden Tugend, sondern auch die Hoffnung auf Heilung.⁶

Man scheint zum vierten darauf zu reagieren, dass es nicht nur Fortschritt, sondern auch Fortschrittskosten gibt, dass technischer Fortschritt und „humaner“ Fortschritt nicht unbedingt in eins zusetzen sind: Inwieweit dürfen wir, was wir können? Auch hier steigt der Moralbedarf, politisch, gesellschaftlich individuell, und damit das Bedürfnis nach leitenden „Werten“.

6.5 „Werte“ als Sammel- und Signalbegriff

Wir brauchen für unsere pädagogischen Überlegungen den Wertegriff nicht weiter zu vertiefen: Natürlich betrieb schon SOKRATES „Wertphilosophie“, als er auf der Agora Athens der Frage nachging, was denn eigentlich „gerecht“, „gut“, „schön“, „tapfer“ usf. sei und worauf PLATON die Ideenlehre gründete. Der Begriff selbst als ethischer Begriff ist eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts; zunächst war er ein ökonomischer: Adam SMITH führte die Begriffe des Gebrauchswertes, des Realwertes oder des Tauschwertes in die ökonomische Debatte ein. Er wird dann zu einem ethischen Begriff, in Wertethik und philosophischer Werttheorie, wobei diese Entwicklung wiederum eine Reaktion darstellt auf die im 19. Jahrhundert eingetretenen Erfolge der Naturwissenschaften und Technik und deren Wirklichkeitsverständnis. Mit der Absage an metaphysisches Denken und metaphysische Weltdeutung, wie sie zuvor vor allem von der Religion geleistet wurde, auf der auch Moral und Ethik we-

⁶ vgl. auch die Einschätzung von S. ORTH, Gemaßregelte Erzieher, in: Herder Korrespondenz 2/2007, 55ff.

sentlich gründeten, gerät die Ethik in eine fundamentale Krise. NIETZSCHE forderte bekanntlich die „Umwertung aller Werte“. Die Beschäftigung mit Werten und ihrer Geltung führte zu höchst elaborierten Gedankengebäuden, erinnert sein etwa an den Neukantianismus, an Max SCHELERS Wertethik oder an die „Ethik“ Nikolai HARTMANNs. Solche Versuche sind heute zwar fachspezifisch bedeutsam, aber wir können es erheblich tiefer hängen und hier nur festhalten, dass es sich um einen Sammel- und Signalbegriff handelt, hinter dem sich die sog. „Grundwerte“, ebenso verbergen können wie Rechtsnormen und die ihnen gegenüber geforderte Rechtstreue, religiös begründete Normen, Tugenden, individuelle wie sozial wirksame, Leitbilder, ungeschriebene Verhaltensregeln.

6.6 „Wertekataloge“ und das Problem der Umsetzung

Es leuchtet zudem unmittelbar ein, dass es eine leichte Aufgabe ist, sie konkret zu formulieren, weil konsensfähig ist, was für einen Menschen wir uns wünschen und wie wir uns ihn nicht wünschen. Wolfgang BREZINKA⁷ hat einmal in pädagogischer Absicht das positive und das negative Bild gegenüber gestellt: Zum ersten Vertrauen, ein „Urvertrauen“, zum Leben und zur Welt stößt auf die Gegenhaltungen: Angst, Mutlosigkeit, Verdrossenheit, Verweigerungsmentalität. Zum zweiten die Bereitschaft zur Selbsterhaltung durch eigene Anstrengung trifft auf die Gegenhaltungen: Arbeitsscheu, Leistungsunwilligkeit, Trägheit, Bequemlichkeit, Faulheit, Passivität usf., man denke an den oben zitierten Berufsschüler. Zum dritten ein realistisches Bild und Selbstverständnis, etwas, was man auch mit Wirklichkeitssinn, Nüchternheit, Sachlichkeit oder Klugheit, ein Zentralbegriff der abendländischen Tugendlehre, umschreiben könnte, mit den Gegenhaltungen: Weltfremdheit, Utopismus, Ichhaftigkeit, Subjektivismus usf. Zum vierten Kultur des Herzens. Auch hier wieder-

⁷ Wolfgang BREZINKA, Erziehungsziele in der Gegenwart – Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen, in: K. WEIGELT (Hg.), Werterziehung (Wesseling-Eichholz 1991; Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der KAS 19).

um die Gegenhaltungen: Heimatlosigkeit, Welt- und Lebensangst, Gefühl der Leere, Freudlosigkeit, Langeweile, Habgier, Neid, Hass und Zerstörungslust usf. Zum fünften: Selbstdisziplin. Auch hier die Gegenhaltungen: Selbstverwöhnung, Verantwortungsscheu, Rücksichtslosigkeit, Unbeherrschtheit, Unverlässlichkeit. Schließlich nannte BREZINKA schon damals „Liebe zur Heimat“: aufgeklärter Patriotismus, Bundespräsident KÖHLER hat das Thema wieder angestoßen, ist auch ein Thema für das Bildungswesen. Bei unseren Nachbarn ist das eine Selbstverständlichkeit.

Dass also „Werte“ individuell wie auch gesellschaftlich benötigt werden, weil die Gegenhaltungen sowohl selbsterstörerisch wie auch gesellschaftlich zerstörend wirken, liegt ebenso auf der Hand wie evident ist, dass die Politik, nicht nur die Bildungspolitik, sich darum zu kümmern hat⁸. Friedrich TENBRUCK hat 1962 diese Notwendigkeit auf den Punkt gebracht: „Der Jugend fällt die Zukunft immer und automatisch zu. Insofern ist das eine Trivialität. Doch in ihr steckt eine Tatsache, deren Einfachheit nur von ihrer Bedeutung übertroffen werden kann: Daß die Zukunft irgendeiner menschlichen Fähigkeit, des kulturellen Besitzes und der inneren Daseinsmöglichkeiten, daß überhaupt die Zukunft eines Volkes wie der Völker immer nur das sein kann, was eine Jugend in diese Zukunft hineinzutragen vermag.“

Wenn es daher fundamentales Ziel von Bildung und Erziehung sein muss, junge Menschen „lebenstüchtig“ zu machen, hieße Werteerziehung, so wenig wie möglich dem Zufall zu überlassen, ob Kinder und Jugendliche die dafür notwendige hinreichende normative Orientierung erwerben, also ein Werteinstellungsgefüge, das zum sinnvollen und sozialverantwortlichen Leben unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft befähigt.

Allerdings: Es langt nicht, sie zu formulieren und in Sonntagsreden zu verbreiten, „Werte“ müssen an den Mann oder die Frau gebracht werden. Es muss also „Wertagenturen“ geben, die das als „wertvoll“ Erkannte oder Behauptete vermitteln. Auch

⁸ vgl. auch die Überlegungen bei Erich E. GEIBLER, Die Erziehung (Würzburg 2006) 61ff.

hier sind die üblichen Verdächtigen leicht aufzuzählen: Eliten, die persönliches Vorbild sein könnten, politische wie ökonomische, die Kirchen (Religiosität kann Verhalten positiv, allerdings auch negativ steuern), die Medien incl. Internet und Gameboy (allein die Dauerdebatte um die Frage: Computerspiele verbieten?, belegt deren Bedeutung), die Familien (deren Bildungs- und Erziehungsleistungen heute einen ausgesprochen disparaten Eindruck hinterlassen), der Sport und das Vereinswesen und natürlich das Bildungssystem, von der jetzt immer mehr staatlich geplanten und organisierten frühkindlichen Sozialerziehung bis hin zur Hochschule. Auch die Wirtschaft kann einen Beitrag leisten, sofern sie sich auf „Ethikkodizes“ verpflichtet hat⁹.

Natürlich kann die Politik in vielen Bereichen Wertbildungsprozesse durch entsprechende Maßnahmen unterstützen (etwa Verbot von „Killerspielen“¹⁰; intensiv plant sie dies derzeit beim „Klimaschutz“), im Bereich von öffentlicher Bildung und Erziehung aber setzt unmittelbar die Verantwortung des Staates und damit der Politik ein, insbesondere für die Schule, der bekanntlich keiner entkommt, bei der also am ehesten die Möglichkeit besteht, gezielt zu steuern. Das wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziel, das ist die Konsequenz, besteht dann grundsätzlich darin, über pädagogische Einwirkungsprozesse, also v.a. durch Lenkung, durch Belehrung, durch Unterricht welcher Form auch immer die erwünschte Einstellung oder das gewünschte Verhalten zu erreichen.

6.7 „Werterziehung“ in Landesverfassungen und Parteiprogrammen

Ernst Wolfgang BÖCKENFÖRDE hat einmal den immer wieder zitierten Satz geprägt, der freiheitliche, säkularisierte Staat lebe von Voraussetzungen, die er selbst

⁹ vgl. dazu allerdings Hans LEYENDECKER, „Was Manager fürchten sollten“, in: SZ vom 18. August 2007.

¹⁰ vgl. „Kulturstaatsminister fordert Verbot von „Killerspielen“, Generalanzeiger Bonn vom 28. Juni 2007.

nicht garantieren könne. „Garantieren“ kann man hier natürlich nichts, es geht ja nicht um „Produkte“, aber was tut die Politik (das schließt hier Staat wie Parteien ein) nicht alles, um die Zustimmung der Bürger zu gewinnen, wie viele Presseabteilungen und Medienprofis arbeiten tagtäglich nur daran, positive Bilder zu erzeugen und damit für sich zu werben? Oder man denke an die staatlich geförderte politische Bildung im Weiterbildungsbereich. Und das gilt natürlich auch für die Schule. Die Politik zeichnet (über den Staat) verantwortlich für Schulgesetze, die nicht nur fachliches Wissen als schulischen Auftrag festschreiben, sondern auch (unterschiedlich formuliert) fächerübergreifend Lernziele vorgeben, die auf die Ausprägung wertbezogener Einstellungen abheben. Die Politik (über den Staat) ist verantwortlich für Richtlinien, für Inhalte in den Fächern, verantwortlich für die Lehrerausbildung, verantwortlich auch für die Schule als erziehende Einrichtung und deren Sanktionsmöglichkeiten. Damit ist die Politik auch verantwortlich für das, was „Werterziehung“ sein und bewirken soll.

Daher brauchen wir gar nicht weiter darüber nachzudenken, was Staat und Politik können oder dürfen und was nicht. Auch hat sich die Frage erledigt, ob Allgemeinverbindliches heute angesichts fortschreitender Individualisierung der Lebensstile und Wertpluralismus überhaupt noch zu formulieren sei. Schule ist nicht neutral, wenn es um Wertentscheidungen geht! Sie steht vielmehr für ein kollektives, verallgemeinerbares Bildungs- und Erziehungshandeln und ein kollektives Bildungs- und Erziehungsideal jenseits aller Details und spezifischen Eigenheit, etwa der einzelnen Familie oder des einzelnen Kindes: Zu welchen Werten wollen wir – als Gesellschaft über den Staat und damit die Politik – erziehen?

Hier gilt und kann nur gelten: In einer Einrichtung, die für alle verbindlich ist, muss sich auch das verbindlich spiegeln, was zum kulturellen Selbstverständnis unserer Gesellschaft gehört, was unser politisches und soziales Zusammenleben bestimmt, Was also, um den umstrittenen Begriff zu nennen, zu unser aller als selbstverständlich empfundenen „Leitkultur“ gehört.

Wir brauchen daher nur an die Selbstverpflichtung des Staates zu erinnern, sich für die selbstformulierten „Werte“ auch einzusetzen. Kein Staat hat je darauf verzichtet, Bildungs- und Erziehungsziele vorzugeben, weder der Staat des Nationalsozialismus noch der SED-Staat und natürlich auch nicht der Staat „Bundesrepublik Deutschland“. Der Unterschied besteht nur darin, dass es sich im ersteren Fall um zentralistische Systeme handelt, die auch zentral vorgeben, während die Bundesrepublik im Bildungs- und Kulturbereich föderal aufgebaut ist, so dass sich auf der höchsten Ebene Werteziele unterschiedlich formuliert in vielen Landesverfassungen (mit Ausnahme Berlins und Niedersachsens) finden, im Westen nach 1949, im Osten nach 1990, und auf der zweiten Ebene dann auf die Schulgesetze heruntergebrochen, die die detailliertesten Angaben bieten. Da wir ein Parteienstaat sind und Parteien Politik machen, bietet sich darüber hinaus noch an, die Programme der im Bundestag vertretenen Parteien einzubeziehen.

Dabei soll es uns hier (s. die Dokumentation im Anhang) nur auf die Grundzüge ankommen, es wiederholt sich natürlich vieles, auch erkennt man sprachlich und da und dort inhaltlich die zeitliche Herkunft kurz nach dem Krieg, es gibt auch unterschiedliche parteipolitisch bedingte Akzente. Geht man die Länderverfassungen durch, dominieren aber bestimmte wertbezogene Zielbestimmungen, die sich durchziehen. Ich nenne die wichtigsten: Toleranz/Respekt vor der Würde des anderen, vor anderen Meinungen, Überzeugungen; Erziehung zur Demokratie; den Akzent: Verantwortung für Natur und Umwelt setzen eigens sieben Bundesländer. Ansonsten finden sich Formulierungen wie Hilfsbereitschaft, Verantwortung, Völkerversöhnung, Zivilcourage, Friedensgesinnung „Gemeinschaftsgesinnung“, „Willen zu sozialer Gerechtigkeit“, „Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit“ (Hessen); die Generationensolidarität fordern Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt („Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen“); heute etwas archaisierend klingt die bayrische Formulierung „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“. Bemerkenswert ist, dass in einigen Artikeln anklingt, was wir heute wieder mit „Patriotismus“ umschreiben: „Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen

Volk“ (Bayern); „in Liebe zu Volk und Heimat“ (Nordrhein-Westfalen /Rheinland-Pfalz); „in der Liebe zur Heimat, Volk und Vaterland“ (Saarland), zumindest „Heimatliebe“ (Sachsen). Sicher auf Kritik dürfte heute Bayerns Forderung stoßen: „Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.“ Eine Eigenheit nennt Rheinland-Pfalz: „Bei der Gestaltung des höheren Schulwesens ist das klassisch-humanistische Bildungsideal neben den anderen Bildungszielen gleichberechtigt zu berücksichtigen.“

Nur fünf Bundesländer stellen eine religiöse Begründung voran, nämlich die „Ehrfurcht vor Gott“ (Bayern, Baden-Württemberg; Nordrhein-Westfalen; Saarland, das auch die „christliche Nächstenliebe“ betont), „Gottesfurcht“ (Rheinland-Pfalz); Baden-Württemberg formulierte noch dazu: „In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen.“ Sie sind also der Überzeugung, dass (christliche) Religiosität „Werte“ sichern kann. Demgegenüber fand sich kein junges Bundesland zu einer solchen Formulierung bereit¹¹; obwohl in dreizehn Verfassungen die Stellung des Religionsunterrichts als eigenes (ordentliches) Lehrfach aufgenommen wird; eine Ausnahme machen hier nur Brandenburg und Bremen (Bremer Klausel 1949: biblischer Unterricht); eigens den „Ethikunterricht“ neben dem Religionsunterricht nennen Sachsen-Anhalt und Thüringen. Ein inhaltlichen Hinweis gibt nur Hessen bezogen auf den Geschichtsunterricht: „Der Geschichtsunterricht muss auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden.“

Ich will jetzt auf die Schulgesetze nicht weiter eingehen, nenne nur und hebe noch einige besondere Akzente heraus, wobei ich mich hier auf Bayern, Brandenburg,

¹¹ Vgl. auch die Analyse von Josef KRAUS, Die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele in der Schulgesetzgebung der jungen Länder – Analyse und Ausblick, in: K. WEIGELT (Hg.) (Anm.) 36ff.

Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen beschränke, weil auch das nur Wiederholungen einschließt:

– „für die Gleichberechtigung von Frauen und Männern eintreten“ (Bayern; Brandenburg; Mecklenburg-Vorpommern); „sich zusammenschließen, um gemeinsame Interessen wahrzunehmen“ oder „in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen“ oder Ursachen und Gefahren totalitärer und autoritärer Herrschaft zu erkennen, ihnen zu widerstehen und entgegenzuwirken“ (Mecklenburg-Vorpommern); oder „Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten, Konflikte zu erkennen und zu ertragen sowie an vernunftgemäßen und friedlichen Lösungen zu arbeiten“ oder „Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer zur Gewaltherrschaft strebender politischer Lehren zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken“ (Brandenburg); „insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen“ (Bayern); „anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ (Sachsen); „Verständnis für Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten“ (Bremen); „Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft und für die Notwendigkeit friedlichen Zusammenlebens“ (Bremen); „den Wert der Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft einzuschätzen“ (Bremen).

Was die Grundsatzprogramme der im Bundestag vertretenen Parteien angeht, so unterscheiden sie in diesem Feld jenseits der bekannten strukturellen Differenzen auch nur in Nuancen und Akzenten: Für die CSU gelten die (bereits genannten) „Verfassungswerte“. Die CDU (1994) will „selbständig urteilende Bürgerinnen und Bürger ... die zur Übernahme von Verantwortung bereit sind. Erziehung und Bildung zielen auf die Bejahung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates und die

im Grundgesetz verankerte Weltordnung.“ Die FDP will die „Verantwortung für sich und andere zu übernehmen (fördern). Bildung ist Voraussetzung für eine stabile Demokratie. Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt, soziale Tugenden, Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Grundlage für die Bürger, ihre Lebensentwürfe nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.“ Bei der SPD soll Bildung u.a. „für die Natur aufschließen, zur Verantwortung für die Mitmenschen hinführen und solidarisches Verhalten einüben. Bildung muss dazu befähigen, die Vielfalt der europäischen Kulturen als Bereicherung des eigenen Lebens zu erfahren.“ Die „Grünen“ beschränken sich auf „Persönlichkeitsbildung. Sie ist Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang der Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Umwelt. Eine solche Bildung ermöglicht Urteils- und Kritikfähigkeit, Empathie und Solidarität.“ Die PDS will „junge(n) Menschen den Wert von Freiheit, Gleichheit und Solidarität vermittel(n) und sie ermunter(n), mit Verantwortung, Gemeinschaftssinn und Toleranz für Frieden, Gerechtigkeit und Demokratie zu wirken, auch wenn dies Widerstand und zivilen Ungehorsam erfordert“ und beruft sich dabei auf eine „humanistische Bildung“. Die Grundsatz-Kommission der CDU Deutschlands vom 7. Mai 2007 formulierte: „Junge Menschen brauchen auch Werte und soziale Tugenden, um ihr Leben erfolgreich zu meistern. Die Achtung vor Demokratie und Rechtsstaat muss immer wieder neu vermittelt werden.“ Und macht sogar inhaltliche Vorschläge: „Politische Bildung ist unverzichtbar, musische und religiöse Bildung sind notwendig für eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit. Die CDU tritt dafür ein, dass christlicher Religionsunterricht in allen Ländern zum Kanon der Wahlpflichtländer zählt. Neben dem christlichen soll bei Bedarf auch Religionsunterricht in anderen Weltreligionen in deutscher Sprache und unter staatlicher Schulaufsicht angeboten werden.“. Die Arbeitsfassung des CSU-Grundsatzprogramms variiert das alte Programm, setzt sich jetzt aber „für eine islamische Religionsunterweisung in deutscher Sprache und durch staatlich ausgebildete Lehrkräfte ein“ („Religiöse Unterweisung muss auf der Grundlage der Werte des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung stattfinden“). Außerdem heißt es: „Weltoffenheit, die Liebe zur Heimat und das Wissen um die eigene Herkunft gehören zusammen. Deshalb müs-

sen Heimatkunde, Pflege der kulturellen Überlieferung, des Dialekts und des Brauchtums in der Schule ihren Platz haben. Heimatverbundenheit gibt den Menschen Halt und Stärke ... Jeder junge Mensch soll klare Maßstäbe und ein mündiges Urteilsvermögen entwickeln, um zwischen gut und schlecht, richtig und falsch unterscheiden zu können.“

Der „Bremer Entwurf“ für ein neues Grundsatzprogramm der SPD formuliert: „Wir wollen eine ganzheitliche Bildung. Sie richtet sich auf theoretisches Wissen, soziale Kompetenzen und beruflich verwertbare Inhalte. Sie umfasst nicht minder die ästhetische Erfahrung, die ethische Reflexion und die Wertevermittlung. Um unsere offene Gesellschaft zu stärken, brauchen wir eine Aufwertung der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie. Umfassende kulturelle und soziale Bildung stärkt die Persönlichkeit. Starke Persönlichkeiten sind fähig zur Toleranz und respektieren andere Kulturen.“

Damit ist die erste Voraussetzung erfüllt, die ich zuvor beschrieben habe, nämlich einen durch die Politik formulierten „Wertekatalog“ zusammenzustellen, den wir den Schulen vorgeben können. Es handelt sich um die erwartete Mixtur von persönlichen und sozialen Tugenden und Leitbildern (für Demokratie, gegen NS; für Naturschutz oder Generationensolidarität), wobei der Akzent auf der wertevermittelnden Rolle des Religionsunterrichts, wie ebenfalls zu erwarten war, deutlich bei der CDU/CSU angesiedelt ist, aber kein Bundesland darauf verzichten will, durch ein wie immer geartetes Fach (Ethik, Philosophie, LER) „Werte“ zu tradieren. Ob die „humanistische Bildung“ der PDS auch Religionsunterricht einschließt, muss offenbleiben.

Damit geht es jetzt um die wirklich entscheidende Frage, wie man das umsetzt, wie man den Erfolg seines Tuns überprüft, und welche verschiedenen Ebenen hier ins Spiel kommen müssen, von deren Zusammenwirken man dann erhoffen kann, dass sie, vorsichtig formuliert, solchen hehren Zielen näherbringen könnten. Inwieweit etwa Moral lehrbar ist, war schon die alte sokratische Frage.

6.8 Theorie und Minimalprogramm?

Dabei hilft nicht weiter, das Problem theoretisch zu reduzieren und es damit im allgemeinen zu halten: Die wohl bekannteste Theorie der moralischen Entwicklung stammt von Lawrence KOHLBERG, der drei Ebenen der Entwicklung des moralischen Urteils mit jeweils zwei Stufen unterscheidet: Auf der präkonventionellen Ebene liegen die Stufe 1 (Orientierung an Strafe und Gehorsam: heteronome Moralität) und die Stufe 2 (instrumentell-relativistische Orientierung: Individualismus, Zweck-Mittel-Denken, Austauschgerechtigkeit). Zur konventionellen Ebene gehören die Stufen 3 (Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung: wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und Rollenkonformität) und 4 (Orientierung an Gesetz, Recht und Ordnung: soziales System und Gleichheitsgrundsatz). Stufe 5 (Orientierung an der Idee vom Gesellschaftsvertrag: Sozialvertrag, Utilität, Menschenrechte, Reflexion über bestehende Normen und Gesetze) und Stufe 6 als höchste Stufe der moralischen Entwicklung (Orientierung an universalen ethischen Prinzipien, Kategorischer Imperativ) werden der postkonventionellen Ebene zugeordnet. KOHLBERG geht davon aus, dass alle Menschen über eine kognitive Instanz „moralische Reflexion“ verfügen, die einem Wandel unterliegt, der – ausgelöst durch kognitive Dissonanzen – in den beschriebenen Stufen erfolgt.

So weit, so gut. Aber wie soll man etwa zu Menschenwürde, zu Freiheit, zu Frieden und Gerechtigkeit und so fortbilden und erziehen? Wie kann man diese höchst abstrakte Ebene herunterbrechen? Oder auf einer konkreteren Ebene: Wie wird Pflicht zu Pflichtbewusstsein, Solidarität zu Solidaritätsgefühl, Leistung zu Leistungsbereitschaft, Verantwortung zu Verantwortungsbereitschaft, Gerechtigkeit zu Gerechtigkeitssinn, Freiheit zu Freiheitssinn, Ehre zu Ehrgefühl, usf. Wir wissen nicht viel über den genauen Übergang von einer Stufe zur nächsthöheren, zumal externe Faktoren fördern oder hemmen, soziobiographische Bedingungen wie erfahrene emotionale Zuwendung, soziale Anerkennung, offene Konfrontation mit sozialen Proble-

men und Konflikten, Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen, Möglichkeit zur Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen, Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme und eingeräumte Handlungschancen usf.

Weil man um solche Schwierigkeiten weiß, kann man die Fragestellung auf ein Minimalprogramm reduzieren: Ende 2002 hat die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände ein Papier vorgelegt zum Thema „Bildungsauftrag Werteeziehung“. Wenn man das Papier auf einen Nenner bringt, so sind es zunächst einmal Arbeitstugenden, also Disziplin, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Umgangsformen, Verlässlichkeit, Geduld, Tugenden, die man üblicherweise unter dem Begriff der „Sekundärtugenden“ zusammenfasst. Hinzu kommen handlungsleitende und habituelle Fähigkeiten, wie z.B. Verantwortungsbewusstsein oder Kreativität oder Phantasie. Gemeint ist mithin ein Arbeitsethos, das sich in Sekundärtugenden und in habituelle Fähigkeiten ausfächern lässt. Diese Form der Werterziehung, die primär auf Tugenden orientiert ist, präsentiert sich deutlich funktionalistisch. Das ist nicht negativ, dahinter steckt die einfache Einsicht, dass man sein Leben ohne solche einfachen Tugenden sinnvoll und entsprechend „belohnt“ nicht bewältigen kann, hier natürlich v.a. in der Arbeitswelt, aber man wird hinzufügen können, auch in der Familie oder in den Gruppenbeziehungen, wenn man nicht bestimmte Formen und Regeln verinnerlicht hat.

Wenn das aber alles wäre, dann bräuchten wir uns über das Thema eigentlich keine besonderen Gedanken machen. Regeln einhalten bringt Vorteile, weil damit Stressabbau einhergeht; dieses einfache epikureische Kalkül, Unlust durch wertorientiertes Verhalten zu vermeiden, müsste gerade dem jungen „Ego-Taktiker“, wie sie die jüngste (14.) Shell-Jugendstudie nennt, unserer Tage einleuchten. 5 Minuten länger schlafen bereiten weit mehr Stress als 5 Minuten früher Aufstehen, wenn ein Termin davon abhängt; den Unterricht mit geringem Zeitbudget, aber regelmäßig nach- und vorzubereiten, ist stressvermeidender, als permanent schlechte Noten nach Hause zu bringen und mit konzentrierter Nachhilfe immer wieder neu um die Versetzung zu bangen; Erfolgserlebnisse sind stimmungsfördernder als dauernd selbstverschuldet

Misserfolg verarbeiten zu müssen. Regeln entlasten, noch einmal diese einfache Weisheit! Auch in der Familie, auch in der Schule und im Betrieb.

6.9 Erziehen in einer „wertlosen“ Welt?

Aber mit einem solchen Minimalprogramm ist natürlich nur in Grenzen das gemeint, was der Staat und damit die Politik jedenfalls unter „Werteerziehung“ verstehen will: Persönlichkeitsbildung und Ganzheitlichkeit, soziale Einstellungen und politisches Engagement, also eine deutliche Absage an ein nur instrumentelles Verständnis. Dazu gehören auch Sekundärtugenden. Aber eben nicht nur! Und dazu gehört dann auch nicht nur das, was man als „Moralerziehung“ bezeichnen könnte, dazu gehört gleichermaßen die Begegnung mit ästhetischen oder politischen Wertvorstellungen.

Dabei müssen wir uns als Pädagogen darauf einlassen, dass unser Tun sinnvoll ist, also zum Erfolg führen kann. Denn es ist ja offensichtlich, dass wir in eine Welt hineinbilden und -erziehen, die eher durch „Wertlosigkeit“ geprägt zu sein scheint: Ende Februar 2006 veröffentlichte die Bildzeitung einen Artikel mit der Überschrift: „Darf man die Kreuzigung Jesu mit Lego nachbauen?“. Religiöse Erziehung im Kinderzimmer? Der Urheber dieses denkwürdigen Einfalls gab freilich zu, vom Koran würde er die Finger lassen: „Das ist mir zu gefährlich.“ Das ist nur ein Beispiel für das, was unsere Gesellschaft jungen Menschen an „Wertlosigkeit“ zumutet, konkretisiert in Medien oder dem manchmal höchst fragwürdigen Verhalten von Eliten aus allen Bereichen – „Der Ehrliche ist der Dumme“ – . Man mag die Zahl von 800.000 (so der Neurologe Manfred SPITZER) unserer Kinder im Vorschulalter, die pro Tag bis 22 Uhr vor dem Fernseher hocken, für zu hoch halten; aber auch 100.000 wären schon zuviel. Was wird ihnen dort für eine dekulivierte Welt präsentiert? Oder Leitideole, wie sie –“Deutschland sucht den Superstar“ – die Trash-Medien Abend für Abend vermitteln? Oder im Computerspiel? Oder im Internet? Die „Bild-Zeitung“

verbreitet das Gegenbild: eine anschaulich aufgemachte Serie über „Null-Bock-Mentalität“, Gewalt, Kriminalität und Mobbing am „Tatort Schule“.

Und warum sollte Jugend anders sein oder nach anderem streben als das, was die „Erwachsenen“ ihr vorleben, für „wert“voll erachten: Geld, Karriere, Konsumorientierung, Spaß, Geringschätzung von Bildung, Abzocken der Sicherungssysteme. Wen überrascht, dass uns jetzt die „Ego-Taktiker“ erreicht haben? Es scheint niemanden zu kümmern, dass das, was man früher als „loser“ bezeichnet hätte, heute zum medienwirksam hochgepuschten „Lebensmodell“ wird: Stolz werden die 6en auf dem „schlechtesten Zeugnis“ Deutschlands in die Kamera gehalten: „Zur Not geh ich zu ‚Burger King‘ oder putzen ...“ („Bild“ vom 30. Januar 2006).

Wenn der Gesellschaft die „Werte“ ausgehen, dann befinden wir uns in der „Wertefalle“, tun wir uns sehr schwer, hier gegenzusteuern¹². Dann reden wir über etwas, das in der Realität nicht oder kaum stattfindet, nämlich über die Forderung, sich nicht realitätsgerecht zu verhalten. Dann versuchten wir, in der Schule (und idealtypisch auch in der Familie) eine Gegenwelt zu konstruieren zur realen Welt. Inwieweit ist das realistisch? Inwieweit kann das Erfolg haben in einer Gesellschaft, in der sich mittelständische Milieus, traditionelle Träger „bürgerlicher“ Wertvorstellungen, sich immer weiter ausdünnen? Umgekehrt ist die Sorge nicht unberechtigt, ob alle Milieus, die sich heute entwickelt haben, noch mit pädagogischen Mitteln überhaupt erreichbar sind.

Allerdings würde ein Verzicht bedeuten, dass wir Bildung und Erziehung über Wissensvermittlung und Qualifizierung hinaus aufgeben müssten und die einzige Instanz aufgeben, in der Verbindlichkeit noch stattfinden kann, eben das Bildungssystem. Nur hier kann man überhaupt noch steuern! Die gegenteilige Konsequenz wäre nämlich nicht die Hoffnung auf Verbesserung, sondern die sicher weitere Verschlechterung der Situation. Der große Pädagoge Theodor LITT hat 1920 einmal formuliert,

¹² vgl. auch div. Beiträge in: Dieter NEUMANN u.a. (Hg.), Die Natur der Moral (Leipzig 1999).

der Erzieher müsse vom Menschen immer etwas besser denken als dieser tatsächlich sei; allerdings dürfe es auch nicht zu überdehnten Zerrbildern kommen. Daher ist eher Bescheidenheit angesagt, zwischen „pädagogischem Optimismus“ und pädagogischem Realismus. Denn ob jemand wirklich „sittlich“ handelt oder nur äußerlich angepasst, aus Angst vor rechtlichen Sanktionen oder gesellschaftlicher Ächtung, oder sich eine Mischung einstellt, was wohl die Realität am ehesten trifft, ist individuell höchst unterschiedlich: Ins Herz kann man mit KANT bekanntlich niemandem schauen, und ob ein so hehres Ziel wie „Gewissensbildung“ je erreicht werden könnte¹³, sei dahingestellt. Aber wenn es gelänge, Werthaltungen wenigstens partiell als positiv oder zumindest als nicht abzulehnen zu verinnerlichen, wäre schon viel gewonnen. Was ist daher durch die Schule leistbar und wie ist die Selbstverpflichtung von Staat und Politik zugunsten eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs einzulösen?¹⁴

Die kognitive Ebene über die Fächerkultur

Jedes Fach, jeder Unterricht (Stichwort: „erziehender Unterricht“) kann zu wertorientiertem Verhalten „erziehen“: zum toleranten Umgang miteinander, zu Zusammenarbeit, zu Disziplin, zu Genauigkeit, zu sog. Sekundärtugenden usf.

Alle Unterrichtsfächer thematisieren unmittelbar auch Wertfragen: die Naturwissenschaften etwa die Frage nach Machbarkeit und Erlaubsein, nach dem Grenznutzen des Fortschritts, die Sprachen durch Einblick in andere Kulturkontexte und ggf. andere Menschenbilder und Gesellschaftsvorstellungen, die musisch-ästhetischen Fächer durch Schulung des ästhetischen Gefühls, des Geschmacks und von Phantasie und Kreativität (man denke an die Arbeitgeber). Und wenn man „Patriotismus“

¹³ zum Problem s. Annette SCHAVAN, Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen (Freiburg 2002) 17f.

¹⁴ vgl. zum folgenden auch die entsprechenden Beiträge in: Karin WOLFF, Ohne Bildung keine Zukunft (Frankfurt 2002).

will, warum hat man „Heimatkunde“ durch „Sachkunde“ ersetzt und damit ein falsches Signal gesetzt?¹⁵

Inhaltlich sind Fächer wie Deutsch, Geschichte, politische Bildung und natürlich Ethik oder Religion besonders gefordert. An allen Fällen gilt: Jeder Wissenszuwachs erhöht auch die wertbezogene Urteilsfähigkeit oder schafft Einsicht in Wertfragen. Wissen ist die Grundvoraussetzung, um sich sinnvoll über Wertfragen zu verständigen, sich vor Manipulation zu schützen und nicht nur in Betroffenheit, Alarmismus oder Abwendung zu verharren. Die künftigen Bürger unseres Landes, und das gilt auch für jene mit „Migrationshintergrund“, müssen verstehen und verinnerlichen, dass und warum sie in einer Gemeinschaft leben, der gegenüber sie verantwortlich sind, welches die Quellen ihres Selbstverständnisses sind, was sich in ihrer Geschichte bewährt und nicht bewährt hat und welchen allgemeinen sittlichen Regeln und Grundwerten sie verpflichtet ist. Das hier Gemeinte kann man sich leicht am Beispiel des Religionsunterrichts klarmachen: Bekanntlich lässt sich zwischen Kirchenbindung und Rechtstreue ein empirischer Zusammenhang herstellen; der Primärzweck muss aber doch wohl sein, Religion als umfassendes Selbst- und Weltverständnis und die christliche als Fundament unserer Kultur zu erschließen und sie gerade nicht, wie in Berlin vom rot-roten Senat beschlossen, nur auf „Ethik“ zu reduzieren.

Daher kommt in einem solchen Kontext etwa der ästhetischen Bildung, der politischen Bildung¹⁶, der historischen Bildung eine große Bedeutung zu. Sie haben mit Werteerziehung unmittelbar zu tun, als durch sie Wertentscheidungen begründet, geprägt oder historisch verdeutlicht werden. Nur ein Beispiel: In KLEISTS „Michael KOHLHAAS“, geht um das Thema Recht durch Gesetz oder Gerechtigkeit, also Werteerziehung durch Literatur; die „Antigone“ mag ein zweites bekanntes Beispiel sein.

¹⁵ vgl. auch W. HINRICHS, Heimatbegriff und Heimatkunde in der Diskussion, in: *ibw journal* 3/2002, 3ff.

¹⁶ zum deplorablen Zustand an unseren Schulen und in der Weiterbildung s. J.-D. GAUGER, Politik und politische Bildung: Bemerkungen zu einem vielschichtigen Problem, in: Ders./A.von BELOW, *Der Demokratie verpflichtet* (Sankt Augustin 2004) 133ff.; nicht minder beklagenswert steht es um die kulturelle Bildung oder den Religionsunterricht; aus Mangel an Religionslehrern kann im Bistum Münster 16 Prozent der Schüler nicht am Religionsunterricht teilnehmen, in anderen Bistümern bis zu 28 Prozent.

Das sind zwar eher Gymnasialbeispiele, aber es müsste auch im Hauptschul- und Realschulbildungsgang entsprechende Texte geben, an denen solche Fragen „geschult“ werden können.

Bei „Werterziehung“ geht es also nicht nur um Sekundär- und Arbeitstugenden, also um funktionale Einstellungen, sondern es geht auch um Formen von Bildung und Erziehung, die auf die geistigen Grundlagen unserer Kultur ebenso verweisen wie auf Lebenssinn, Lebensbewältigung jenseits ökonomischer Bedürfnisse. Hier hat die Politik die Verpflichtung, eine solche Fächerkultur durch entsprechende Unterrichtsvorgaben zu fördern, die Rahmenbedingungen dafür sicherzustellen, dass für diese Fächer genug Zeit im Stundenplan vorgesehen ist, und der aktuellen Versuchung nicht zu erliegen, sie zugunsten vermeintlich ökonomisch wirksamer Zielbestimmungen weiter zurückzudrängen.

Für die Schule gilt, dass gerade in diesem Kontext Bildung und Erziehung eine Einheit bilden, die nicht auflösbar ist. Denn bei „Werten“ wollen wir ja nicht nur Wissen und Urteilsfähigkeit vermitteln, angestrebt wird ja vielmehr die Synthese von wissen, urteilen, wollen und handeln. Ich kann sehr viel über Werte wissen, ich kann mich etwa über Menschenwürde unterrichten, über die Entwicklung des Begriff aus Christentum und Aufklärung im europäischen Kulturkreis, ich kann mich über Solidarität informieren, ich kann mir die französische Gleichung *liberté, égalité, fraternité* von 1789 und ihre historischen Wirkungen vergegenwärtigen, oder ich kann mich über die sogenannten „Grundwerte“ unterrichten, die bis heute jedes Parteiprogramm einleiten. Ich soll aber auch handeln, solidarisch, gerecht, zugunsten von Freiheit, Demokratie als freiheitssichernd und Menschenwürde, wo sie mit Füßen getreten werden. Oder ich kann viel über den Sinn des Toleranzgedankens wissen. Wenn ich selbst nicht tolerant bin, ist dieses Wissen als Wertwissen tot. Wenn ich aus Wissen kein Handeln ableite, wenn ich es nicht irgendwie umsetzen will in konkretes Alltagshandeln als Handlungsmaxime, dann fehlt eine wesentliche Dimension der ganzen Wertedebatte, nämlich die, danach auch leben und handeln zu wollen. Denn erst leben und handeln, nicht nur wissen und urteilen, realisiert Wertvorstellungen.

Die Bedeutung der Schulkultur

Wir haben uns hierzulande angewöhnt, Verantwortung hypermoralisch zu verstehen und in möglichst weite Ferne zu verlegen: Der Kaffeebauer in Nicaragua scheint uns näher zu stehen als der Nachbar, der hilfsbedürftig ist. Das scheint daran zu liegen, dass „Fernverantwortung“ vergleichsweise mühelos zu handhaben ist, zugleich einen hohen moralischen Anspruch suggeriert, tätige Hilfe dem kranken Nachbarn gegenüber hingegen tätigen Einsatz verlangt und nicht auf die Wolken weltumspannender Solidarität trägt. Verantwortung beweist sich im Kleinen, im Nahraum. Man soll durchaus „global denken“, handeln kann man fast immer nur lokal. Dafür, dass sich Schüler für die Schule und in der Schule engagieren – also die sog. Innere Schulentwicklung fördern – ist wichtig, dass sie so, wie sie sind, angenommen werden, Zuwendung erfahren, als Person und in ihren Lernbemühungen ernst genommen und anerkannt werden, sich gerecht behandelt fühlen und dass ihrem Streben nach Selbsttätigkeit und Unabhängig-Werden sowie nach Mitwirkung am Unterrichts- und Schulgeschehen entsprochen wird. Schule ist zwar nicht das Leben selbst, doch sie stellt neben Elternhaus und Freundeskreis einen bedeutsamen Lebensraum dar, der gerade für sozial benachteiligte Schüler wichtiger wird denn je und der Anreize zum gemeinschaftlichen Tun und zur Übernahme von Verantwortung bieten muss. Schul-, Klassengröße und -ausstattung müssen das Gefühl der Anonymität verhindern und vielmehr Motivation zum Engagement in, Identifikation mit und Verantwortungsbereitschaft für ihre Schule fördern. Die „gute Schule“ zeichnet sich daher durch pädagogischen Konsens, ein kooperatives Schulklima und ein intensives Schulleben aus, an dem sich alle Gruppen angemessen und altersgerecht beteiligen. Die heute allgemein geforderte größere Eigenverantwortung der Einzelschule und ihrer besonderen inhaltlichen Profilbildung kann dazu einen weiteren positiven Beitrag leisten, wenn sie nicht durch staatliche Vorgaben wieder konterkariert werden. Hier kann eine Aufgabe der Politik daher ebenfalls darin bestehen, entsprechende Rahmenbedin-

gungen zu schaffen (was allerdings u.a. Geld kostet) und professionelle Begleitung etwa über eine Reform der Schulaufsicht zu sichern¹⁷.

Der Lehrer als Vorbild

Die Lehrereinstellung ist ein Vabanquespiel. An der Lehrerausbildung wird mit ungewissem Ausgang, aber mit deutscher Gründlichkeit herumexperimentiert. Am 17. Juni 2007 war in der „Welt am Sonntag“ zu lesen, wie Schüler im Internet Jagd auf Lehrer machen. „Lehrerhetze im Internet“ nannte das eine Zeitung, und damit setzt sich nur eine Tendenz fort, die seit den 70er Jahren im Westen zu beobachten war. Es hat sich hierzulande eingebürgert, den Lehrer für schuldig zu erklären, v.a. in der Boulevardpresse, in Fortsetzung der Diffamierung als „faule Säcke“ des vormals amtierenden Bundeskanzlers Schröder. Sogar ein „Lehrerhasserbuch“ findet reißenden Absatz. Der Autoritätsabbau ist unübersehbar, auch durch überzogene Elternansprüche: Mein Kind, das Kunstwerk. Dabei kann, und darauf weisen alle Untersuchungen hin¹⁸, nur durch Vorbild, das heißt durch den engagierten Pädagogen, so etwas wie Werteerziehung im Sinne, wie wir es hier verstehen wollen, gelingen. Gefühl für Verantwortung, Gerechtigkeit, Zivilcourage und Toleranz müssen vorgelebt werden, nur dann entstehen Wirkungen. Das setzt allerdings voraus, das Lehrerbild wieder politisch und gesellschaftlich positiv zu besetzen, nicht zuletzt zugunsten ausbleibenden Nachwuchses. Das bedeutet freilich umgekehrt, dass Lehrer ihre Aufgabe ernst nehmen, ihren Beruf als Berufung verstehen, nicht nur als ferienorientierten Job. Gerade beim Lehrer kommt es mehr denn bei vielen anderen Berufen auf die Persönlichkeit und ihre Vorbildfunktion an. Zu Recht hat sich die „Frankfurter Sonntagszeitung“ über den Ratschlag nach PISA mokiert, Lehrer sollten mehr

¹⁷ dazu vgl. die Beiträge von G. HEPP und P.-L. WEINACHT, in: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), *Nachdenken über Schule* (Dresden 2007) 138ff.

¹⁸ vgl. S. UHL, *Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten*, in: J.-D. GAUGER (Hrsg.) *Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Vermittlung* (St. Augustin 1998) 148ff.

Kommunikation, mehr Erfahrungsaustausch über erfolgreichen Unterricht „wagen“. Das setze, so die FAS weiter, voraus, „daß es didaktische Techniken gibt, die man jedem Lehrer zur Nachahmung empfehlen kann. Diese Vorstellung mag für Kochrezepte und andere Technologien zutreffen. Ihr Übertragung an die Schulen scheitert unter anderem daran, daß gerade die Person des Lehrers eines seiner mächtigsten Wirkungsmittel ist – eine diffuse, aber keineswegs unwichtige Größe ... Gerade der Lehrer kann in einem strengen Sinne nicht wissen, was er tut und wie er wirkt. Das heißt nicht, daß er nicht über bewährte Lehrtechniken berichten könnte. Aber bewährt haben sie sich an ihm selbst ... Ebendeshalb sind seine Erfolgsrezepte nur schwer auf andere zu übertragen ...“

Ein realistisches Schülerbild

Die heute nicht unübliche Idealisierung des Schülers könnte unrealistisch nicht sein. Dass die Jugend schlecht sei, ist ein alter Topos seit PLATON. Darum geht es mithin nicht. Vielmehr lässt die 14. Shellstudie erkennen, dass wir es mit einer sehr „normalen“ Jugend zu tun haben. Und wenn man einem Gutachten des 7. Deutschen Präventionstages (2007) folgt, lässt sich die öffentliche Wahrnehmung, jugendliche Täter würden immer zahlreicher, immer jünger und immer brutaler, empirisch nicht belegen. Die Publizistin Sonja MARGOLINA hat das eigentliche Problem einmal wie folgt formuliert: „... es ist die Gesellschaft, die der Schule ein ideal-typisches Kind oktroyiert: einen verspielten, konzentrationsunfähigen, ewig pubertierenden kleinen Tyrannen, dem man keine Grenzen setzen und nichts zumuten kann und der möglichst lange vor Selbstverantwortung und Pflichterfüllung zu schonen ist. Dieses Bild ist Produkt der libertären Aufhebung von Autoritäten und Macht, aber auch der spekulativen Wissenschaft, die diese gesellschaftlichen Bedürfnisse bereitwillig bedient. Die Umwertung dieses dank eines antibürgerlichen Affekts entstandenen Kin-

desbildes durch die Gesellschaft wäre ein erster fundamentaler Schritt in Richtung Bildungsreform“.

Politik und Gesellschaft als Vorbild

Staat und Politik tragen schließlich dazu bei, wie sich eine Gesellschaft selbst versteht, was in ihr „erlaubt“ und was „nicht erlaubt“ ist. Man mag den Begriff der „political correctness“ unterschiedlich auslegen, aber es ist für das Werteklima einer Gesellschaft schon zentral, dass bestimmte Einstellung wie Rassismus, Negierung des Holocaust, NS-Verherrlichung, Antisemitismus nicht nur justizabel geächtet werden, sondern außerhalb des gesellschaftlichen Konsenses stehen, zur gesellschaftlichen Disqualifikation führen.

Nicht minder entscheidend für das Werteklima unserer Gesellschaft ist allerdings, wie wir mit uns selbst umgehen wollen. „Unser kulturelles Gedächtnis löst sich auf“, so Hans OTTOMEYER, Direktor des Deutschen Historischen Museums, kürzlich im „Spiegel“, das hat natürlich Folgen für jene Selbstachtung, mit der wir unsere „westlichen“ Werte nach außen vertreten sollen, gerade im Rahmen einer sinnvollen „Leitkulturdebatte“, und verweist auf die Verantwortung für eine wertbezogene Fächerkultur. Schließlich: Inwieweit sind die Repräsentanten von Staat und Politik Leitbilder, Vorbilder, auch wenn sie privat agieren und wenn sich zwischen öffentlicher Rede und privatem Tun eine deutliche Kluft auftut? Selbst wenn man unterstellt, wir seien eh doch nur Rollenspieler, hier fallen Rollenbrüche negativ auf. Oder wenn sich der Eindruck noch weiter verbreitet, mit kräftigem Rückenwind der Boulevardpresse, Politik sei v.a. durch Machtbesessene und Abzocker geprägt? Wenn „die da oben“ so handeln, wie sollten „die da unten“ anders handeln?

6.10 Die grundlegende Bedeutung der Familie

Schließlich: Alles bleibt nur Stückwerk ohne die Familie und eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie. Natürlich kann ich ein Bildungssystem entwerfen, das familienunabhängig ist. Aber auch die beste frühkindliche Erziehung oder die beste Ganztagschule können das familiäre Milieu nicht überspringen, nach 16.00 Uhr wird es spätestens wieder dominant. Nur in der Familie erfährt man, was Solidarität ist. 81 Prozent unserer Bevölkerung setzen darauf. Dort werden grundlegende moralische Kompetenzen entwickelt, das Gefühl für gut und böse, die Fähigkeit zu Bindung und Vertrauen. Daher kommt es darauf an, inwieweit die Familie sich als bildende und erziehende Einrichtung verstehen will, die ihr das Grundgesetz ja ausdrücklich als „Pflicht“ auferlegt, bei der Erziehung zu Umgangsformen etwa, bei der Einhaltung von Regeln, bei der Grenzziehung – man muss nicht alles diskutieren, manchmal muss man auch ganz einfach „müssen“ – , bei „Sekundärtugenden“ – Stichwort: „Kinderstube“ – oder bei der Sprachentwicklung, ohne die vieles andere ins Leere läuft, oder auch bei der religiösen Erziehung. Das ist keine Frage von „arm“ oder „reich“, sondern des Willens, das zu leisten. Es muss alarmieren, dass nach seriösen Schätzungen bis zu einem Drittel der Eltern mit der Erziehung komplett überfordert ist. Hier besteht daher die ganz zentrale Aufgabe der Politik darin, Familienförderung auch durch Familienbildung zu flankieren.

Gerade im Bereich von Bildung und Erziehung lohnt es sich immer wieder, die Alten zu lesen. Denn das menschliche Gehirn hat sich nach naturwissenschaftlicher Erkenntnis über die letzten 10.000 Jahre nicht verändert, auch nicht das menschliche Verhalten, wie nicht nur ein Blick in die Geschichte, das anthropologische Laboratorium der Menschheit, sondern schon in die alltägliche Lebenswelt lehrt. Mattias CLAUDIUS sinniert – im Zeitalter von Aufklärung und Vernunft – in einem Essay seines „Wandsbecker Boten“ darüber, wie man Kinder zur Vernunft erziehen solle, mit Vernunft, also mit „Vernunftgründen“, mit Argument, Diskurs und Überzeugung, oder „unvernünftig“, also eher konventionell, mit Autorität, Regeln, Gehor-

sam. Er habe das Experiment mit der Vernunft versucht, aber das wäre ihm schlecht bekommen, „die Jungs hätten mich bald zum Hause hinausräsoniert“; „denn sie nennen Dinge vernünftig, die ich unvernünftig, und Dinge unvernünftig, die ich vernünftig finde“. Da habe er dann doch lieber wieder auf Gehorsam („strikte Observanz“) gesetzt, sie an das „Was“ gewöhnt und das „Warum“ auf die Zeit verschoben, „da sie zu Verstand kommen“. Vielleicht ist das ja auch für die Politik ein Anstoß, über allzu optimistische Erziehungsmethoden wieder nachzudenken.

6.11 Anhang

a) Festlegungen in den Landesverfassungen

Baden-Württemberg

Art. 12. [Erziehungsziel, Träger der Erziehung]

- (1) Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.

Art. 16. [Charakter der christlichen Gemeinschaftsschule]

- (1) ¹In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen. ²Der Unterricht wird mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinsam erteilt.

Art. 18. [Religionsunterricht]

¹Der Religionsunterricht ist an den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach. ²Er wird nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften und unbeschadet des allgemeinen Aufsichtsrechts des Staates von deren Beauftragten erteilt und beaufsichtigt. ³Die Teilnahme am Religionsunterricht und an religiösen Schulfestivals bleibt der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten, die Erteilung des Religionsunterrichts der des Lehrers überlassen.

Bayern

Art. 131. [Bildungsziele]

- (1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verant-

wortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.
- (4) Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.

Art. 136. [Religionsunterricht]

(1) An allen Schulen sind beim Unterricht die religiösen Empfindungen aller zu achten.

(2) ¹Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach aller Volksschulen, Berufsschulen, mittleren und höheren Lehranstalten. ²Er wird erteilt in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft.

Art. 137. [Teilnahme am Religionsunterricht]

(2) Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten.

Brandenburg

Art. 28. [Grundsätze der Erziehung und Bildung]

Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbstständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen sozialer Gerechtigkeit, der Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.

Bremen

Art. 26. [Erziehungs- und Bildungsziele]

Die Erziehung und Bildung der Jugend hat im wesentlichen folgende Aufgaben:

1. Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.
2. Die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten.
3. Die Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendige Erkannte zu tun.
4. Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker.
5. Die Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

Hessen

Art. 55. [Jugenderziehung]

¹Die Erziehung der Jugend zu Gemeinsinn und zu leiblicher, geistiger und seelischer Tüchtigkeit ist Recht und Pflicht der Eltern. ²Dieses Recht kann nur durch Richterspruch nach Maßgabe der Gesetze entzogen werden.

Art. 56. [Schulpflicht, Gemeinschaftsschule, Erziehungsziele]

- (4) Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine beruflichen Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbstständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.
- (5) ¹Der Geschichtsunterricht muss auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. ²Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. ³Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden.

Art. 57. [Religionsunterricht]

- (1) ¹Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. ²Der Lehrer ist im Religionsunterricht unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts an die Lehren und die Ordnungen seiner Kirche oder Religionsgemeinschaft gebunden.

Mecklenburg-Vorpommern

Art. 15. [Schulwesen]

(4) Das Ziel der schulischen Erziehung ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die aus Ehrfurcht vor dem Leben und im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen.

Niedersachsen

Hat keine Bildungsziele aufgenommen¹⁹;

Nordrhein-Westfalen

Art. 7. [Erziehungsziele]

- (1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und der Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.
- (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Ver-

¹⁹ Sofern ein Ersatz genannt ist, heißt er etwa: „Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit“ (Bayern).

antwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.

Art. 14. [Religionsunterricht]

- (1) ¹Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an allen Schulen, mit Ausnahme der Weltanschauungsschulen (bekenntnisfreien Schulen). ²Für die religiöse Unterweisung bedarf der Lehrer der Bevollmächtigung durch die Kirche oder durch die Religionsgemeinschaft. ³Kein Lehrer darf gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Rheinland-Pfalz

Art. 33. [Erziehungsziele]

Die Schule hat die Jugend zur Gottesfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Liebe zu Volk und Heimat, zum Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt, zu sittlicher Haltung und beruflicher Tüchtigkeit und in freier, demokratischer Gesinnung im Geiste der Völkerversöhnung zu erziehen.

Art. 34. [Religionsunterricht]

¹Der Religionsunterricht ist an allen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Privatschulen ordentliches Lehrfach.

Art. 38. [Höheres Schulwesen]

Bei der Gestaltung des höheren Schulwesens ist das klassisch-humanistische Bildungsideal neben den anderen Bildungszielen gleichberechtigt zu berücksichtigen.

Saarland

Art. 29. [Religionsunterricht]

- (1) ¹Der Religionsunterricht ist an allen öffentlichen Grund- und Hauptschulen (Volksschulen), Sonderschulen, Berufsschulen, Realschulen und Gymnasien ordentliches Lehrfach.

Art. 30. [Ziele der Jugenderziehung]

Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe und der Völkerversöhnung, in der Liebe zur Heimat, Volk und Vaterland, zu sorgsamem Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher, demokratischer Gesinnung zu erziehen.

Sachsen

Art. 101. [Erziehungsziele]

- (1) Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewusstsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.

Sachsen-Anhalt

Art. 27. [Erziehungsziel, Ethik- und Religionsunterricht]

- (1) Ziel der staatlichen und der unter staatlicher Aufsicht stehenden Erziehung und Bildung der Jugend ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern und gegenüber künftigen Generationen zu tragen.
- (2) Schulen und andere Bildungseinrichtungen haben auf die weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen ihrer Angehörigen Rücksicht zu nehmen.
- (3) ¹Ethikunterricht und Religionsunterricht sind an den Schulen mit Ausnahme der bekenntnisgebundenen und bekenntnisfreien Schulen ordentliche Lehrfächer. ²Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.

Thüringen

Art. 22. [Erziehung und Bildung]

- (1) Die Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbstständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und die Umwelt zu fördern.
- (2) Der Geschichtsunterricht muss auf eine unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein.

Art. 25. [Religions- und Ethikunterricht]

- (1) Religions- und Ethikunterricht sind in den öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer.

b) Parteiprogramme

Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands (1994)

Erziehung und Bildung erneuern

54. Erziehung und Bildung sind wesentliche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Person und für die Wahrnehmung von Freiheitsrechten und Bürgerpflichten. Sie müssen zur Persönlichkeitsbildung beitragen, soziale Fähigkeiten und fachliche Kenntnisse vermitteln und den Anforderungen unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung gerecht werden. Die freiheitliche Demokratie ist auf selbstständig urteilende Bürgerinnen und Bürger angewiesen, die zur Übernahme von Verantwortung bereit sind. Erziehung und Bildung zielen auf die Bejahung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates und die im Grundgesetz verankerte Weltordnung. Weltanschauliche Parteilichkeit oder wertneutrale Beliebigkeit sind mit dem Bildungswesen des demokratischen Staates unvereinbar.

Beschluss der Grundsatz-Kommission der CDU Deutschlands (Mai 2007)

IV. 1 Mehr Bildung für alle. Von Anfang an, ein Leben lang

89. Bildung ist der Schlüssel für individuelle Lebenschancen und gewinnt überragende Bedeutung für die Werte, die wir bewahren – und für die Werte, die wir schaffen wollen. Nur bessere Bildung für mehr Menschen wird Wohlstand nachhaltig sichern und uns ermöglichen, die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen und die Chancen des Wandels zu ergreifen.

100. Der Auftrag von Schulen und Lehrern geht über die Vermittlung von Wissen weit hinaus. Junge Menschen brauchen auch Werte und soziale Tugenden, um ihr Leben erfolgreich zu meistern. Die Achtung vor Demokratie und Rechtsstaat muss immer wieder neu vermittelt werden. Politische Bildung ist unverzichtbar, musische und religiöse Bildung sind notwendig für eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit. Die CDU tritt dafür ein, dass christlicher Religionsunterricht in allen Ländern zum Kanon der Wahlpflichtländer zählt. Neben dem christlichen soll bei Bedarf auch Religionsunterricht in anderen Weltreligionen in deutscher Sprache und unter staatlicher Schulaufsicht angeboten werden.

Grundsatzprogramm der Christlichen Sozialen Union in Bayern (1993)

14. Der Wettbewerb der Völker und Nationen verlangt schöpferischen Umgang mit der eigenen Tradition und den Herausforderungen der Gegenwart. Bildung und Erziehung sichern die Weitergabe der kulturellen Traditionen unseres Volkes, der religiösen Werte und wissenschaftliche Erkenntnisse an die nächsten Generationen. Sie fordern zugleich kulturelle und wissenschaftliche Neuschöpfungen heraus. Bildung ist Investition in die Zukunft.

14. Bildungsziele: Wissen und Können, Herz und Charakter

Die CSU richtet die Inhalte ihrer Bildungspolitik an den Verfassungswerten aus. Sie sind die Richtschnur einer Werte begründenden und Werte vermittelnden Erziehung. Das erfordert die Vermittlung von Wissen und Können sowie die Bildung von Herz und Charakter.

Die in der Bayerischen Verfassung gesetzten obersten Ziele „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen“ und die Verantwortung für Mensch, Natur und Umwelt sind Grundlage für das Leben in der Gemeinschaft. Dies schließt die Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer ebenso mit ein wie die Erziehung zu Toleranz und friedlichem Zusammenleben in unserer Gesellschaft von Deutschen und Ausländern. Die CSU lehnt jeglichen Fanatismus, sei er moralisch, politisch, ökologisch oder religiös begründet, ab, weil er nur unzureichende, vereinfachte Antworten für komplexe Lebensprobleme bietet.

Arbeitsfassung des CSU-Grundsatzprogramms (Stand Februar 2007)

3. Vermittlung von Werten und kultureller Identität

Die Politik der Christlich-Sozialen Union will nach dem Auftrag des Art. 131 der Bayerischen Verfassung nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Die junge Generation soll das christlich-abendländische Wertefundament als Kompass für das Leben kennen und die eigenen Wurzeln in Geschichte, Literatur, Musik

und bildenden Künsten schätzen lernen. Eine starke eigene Identität ermöglicht Toleranz, Respekt und Offenheit gegenüber anderen Kulturen.

Religionsunterricht ist für die CSU Grundlage einer wertgebundenen Erziehung, aber auch für den Dialog der Kulturen. Deshalb bekennen wir uns zum Religionsunterricht als Pflichtfach. Die CSU setzt sich für eine islamische Religionsunterweisung in deutscher Sprache und durch staatlich ausgebildete Lehrkräfte ein. Religiöse Unterweisung muss auf der Grundlage der Werte des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung stattfinden.

Weltoffenheit, die Liebe zur Heimat und das Wissen um die eigene Herkunft gehören zusammen. Deshalb müssen Heimatkunde, Pflege der kulturellen Überlieferung, des Dialekts und des Brauchtums in der Schule ihren Platz haben. Heimatverbundenheit gibt den Menschen Halt und Stärke.

Jeder junge Mensch soll klare Maßstäbe und ein mündiges Urteilsvermögen entwickeln, um zwischen gut und schlecht, richtig und falsch unterscheiden zu können.

Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (Dezember 1989)

Bildung soll Verständnis für die eigene Überlieferung wecken und Menschen befähigen, sich selbst und andere, auch andere Kulturen und ihre Menschen, zu verstehen. Bildung soll die Chance eröffnen, selbstbestimmt zu arbeiten und die von Erwerbsarbeit und Familienarbeit freie Zeit für Eigenarbeit, musisch-kulturelle Tätigkeit, soziale und politische Aktivitäten zu nutzen. Bildung muss Menschen befähigen, sich mit der Gesellschaft und den Anforderungen der Arbeitswelt kritisch auseinanderzusetzen und mitgestaltend auf sie einzuwirken. Bildung soll Menschen helfen, sich in unserer komplizierter werdenden Gesellschaft zurechtzufinden, Technik und Produktionsmittel sinnvoll zu gebrauchen und ihre natürliche Umwelt zu schützen. Sie soll Kreativität fördern und dazu befähigen, mit dem Überangebot von Unterhaltung und Informationen umzugehen. Sie soll jungen Menschen helfen, grundlegende menschliche Erfahrungen zu bestehen und an ihnen zu wachsen.

Gefühl wie Vernunft, geistige wie praktische Fähigkeiten bedürfen der Bildung. Sie soll für die Natur aufschließen, zur Verantwortung für die Mitmenschen hinführen und solidarisches Verhalten einüben.

Bildung muss dazu befähigen, die Vielfalt der europäischen Kulturen als Bereicherung des eigenen Lebens zu erfahren.

Bremer Entwurf“ für ein neues Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands

4.7 Bildung in der lernenden Gesellschaft

Wir wollen eine ganzheitliche Bildung. Sie richtet sich auf theoretisches Wissen, soziale Kompetenzen und beruflich verwertbare Inhalte. Sie umfasst nicht minder die ästhetische Erfahrung, die ethische Reflexion und die Wertevermittlung. Um unsere offene Gesellschaft zu stärken, brauchen wir eine Aufwertung der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie. Umfassende kulturelle und soziale Bildung stärkt die Persönlichkeit. Starke Persönlichkeiten sind fähig zur Toleranz und respektieren andere Kulturen.

„Wiesbadener Grundsätze“ der F.D.P. (Mai 1997)

13. Teilhabe durch Bildung und Ausbildung

Die liberale Bürgergesellschaft braucht Bildung und Ausbildung als wichtigste Voraussetzung für Freiheit, Toleranz und Leistungsfähigkeit. Bildung schafft das ethische Gerüst für die Bürgergesellschaft. Bildung und Ausbildung sollen zu Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein erziehen und die Bereitschaft fördern, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Bildung ist Voraussetzung für eine stabile Demokratie. Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt, soziale Tugenden, Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Grundlage für die Bürger, ihre Lebensentwürfe nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Programm der Partei des Demokratischen Sozialismus (Oktober 2003)

7. Bildung

Die PDS will ein humanistisches Bildungswesen, das junge Menschen den Wert von Freiheit, Gleichheit und Solidarität vermittelt und sie ermuntert, mit Verantwortung, Gemeinschaftsinn und Toleranz für Frieden, Gerechtigkeit und Demokratie zu wirken, auch wenn dies Widerstand und zivilen Ungehorsam erfordert.

Humanistische Bildung soll nach den Vorstellungen der PDS souveräne und kritische Persönlichkeiten hervorbringen.

Grundsatzprogramm Bündnis 90 Die Grünen (2002)

II. Bildung in der Wissensgesellschaft

Bildung ist für uns vor allem Persönlichkeitsbildung. Sie ist Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang der Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Umwelt. Eine solche Bildung ermöglicht Urteils- und Kritikfähigkeit, Empathie und Solidarität. Sie schärft den Blick für gesellschaftliche und politische Alternativen zum status quo und fördert das kreative und innovative Potenzial jedes Einzelnen. Grüne Bildungspolitik steht für entdeckendes und selbstständiges Lernen. Kinder wollen lernen. Diese Freude am Lernen zu fördern, Menschen ein Leben lang die Lust auf neue Herausforderungen zu erhalten, ist der Auftrag aller Bildungseinrichtungen.

Aus einzelnen Schulgesetzen

Bayern (Mai 2000)

(1) Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe,

- Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln,
- zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen,
- zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen,
- Kenntnisse von Geschichte, Kultur, Tradition und Brauchtum unter besonderer Berücksichtigung Bayerns zu vermitteln und die Liebe zur Heimat zu wecken,

- zur Förderung des europäischen Bewusstseins beizutragen,
- im Geist der Völkerverständigung zu erziehen,
- die Bereitschaft zum Einsatz für den freiheitlichdemokratischen und sozialen Rechtsstaat und zu seiner Verteidigung nach innen und nach außen zu fördern,
- die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken,
- die Schülerinnen und Schüler zur gleichberechtigten Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten in Familie, Staat und Gesellschaft zu befähigen, insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen,
- auf Arbeitswelt und Beruf vorzubereiten, in der Berufswahl zu unterstützen und dabei insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern,

Brandenburg (2007)

(5) Bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen fördert die Schule insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler,

1. für sich selbst, wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen
2. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und in diesem Sinne auch mit Medien sachgerecht, kritisch und kreativ umzugehen,
3. sich Informationen zu verschaffen und kritisch zu nutzen sowie die eigene Meinung zu vertreten, die Meinungen anderer zu respektieren und sich mit diesen unvoreingenommen auseinander zu setzen,
4. Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln,
5. Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten, Konflikte zu erkennen und zu ertragen sowie an vernunftgemäßen und friedlichen Lösungen zu arbeiten,
6. sich für die Gleichberechtigung von Mann und Frau einzusetzen und den Wert der Gleichberechtigung auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft einzuschätzen,
7. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen,
8. ihr künftiges privates, berufliches und öffentliches Leben verantwortlich zu gestalten und die Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu bewältigen,
9. soziale und politische Mitverantwortung durch individuelles Handeln und durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen zu übernehmen und zur demokratischen Gestaltung einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen,
10. Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer zur Gewaltherrschaft strebender politischer Lehren zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken,
11. die eigene Kultur sowie andere Kulturen, auch innerhalb des eigenen Landes und des eigenen Umfeldes, zu verstehen und zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen und der Völker beizutragen sowie für die Würde und die Gleichheit aller Menschen einzutreten,
12. sich auf ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in einem gemeinsamen Europa vorzubereiten,

13. ihre Verantwortung für die eigene Gesundheit, für den Erhalt der Umwelt und die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen zu begreifen und wahrzunehmen,
14. ein Verständnis für die Lebenssituation von Menschen mit körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen zu entwickeln und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebenserfahrungen beizutragen.

Bremen (2005)

§5 Bildungs- und Erziehungsziele

(1) Schulische Bildung und Erziehung ist den allgemeinen Menschenrechten, den in Grundgesetz und Landesverfassung formulierten Werten sowie den Zielen der sozialen Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit verpflichtet. Die Schule hat ihren Auftrag gemäß Satz 1 gefährdenden Äußerungen religiöser, weltanschaulicher oder politischer Intoleranz entgegenzuwirken.

(2) Die Schule soll insbesondere erziehen:

1. zur Bereitschaft, politische und soziale Verantwortung zu übernehmen;
2. zur Bereitschaft, kritische Solidarität zu üben;
3. zur Bereitschaft, sich für Gerechtigkeit und für die Gleichberechtigung der Geschlechter einzusetzen;
4. zum Bewusstsein, für Natur und Umwelt verantwortlich zu sein, und zu eigenverantwortlichem Gesundheitshandeln;
5. zur Teilnahme am kulturellen Leben;
6. zum Verständnis für Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten;
7. zum Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft und für die Notwendigkeit friedlichen Zusammenlebens;
8. zur Achtung der Werte anderer Kulturen sowie verschiedenen Religionen;
9. zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden und Unterdrückung abzuwehren.

(3) Die Schule hat den Auftrag, Basiskompetenzen und Orientierungswissen sowie Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, die Leistungsfähigkeit- und bereitchaft von Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu fordern und sie zu überlegtem persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Handeln zu befähigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,

1. Informationen kritisch zu nutzen, sich eigenständig an Werten zu orientieren und entsprechend zu handeln;
2. Wahrheit zu respektieren und den Mut zu haben, sie zu bekennen;
3. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen;
4. Pflichten zu akzeptieren und ihnen nachzukommen;
5. eigene Verhaltensweisen einschätzen und verändern zu können und gegebenenfalls Hilfe anzunehmen;
6. das als richtig und notwendig Erkannte zu tun;

7. Toleranz gegenüber den Meinungen und Lebensweisen anderer zu entwickeln und sich sachlich mit ihnen auseinander zu setzen;
8. selbstkritisch selbstbewusst zu werden;
9. ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln sowie ständig lernen zu können;
10. eigenständig wie auch gemeinsam Leistungen zu erbringen;
11. den Wert der Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft einzuschätzen.

§7 Biblischer Geschichtsunterricht

(1) Nach Art. 32 der Landesverfassung erteilen die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage; in der Gymnasialen Oberstufe können die Schüler und Schülerinnen Kurse mit entsprechenden Inhalten an bestimmten Standorten anwählen.

(2) Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I nicht am Unterricht in Biblischer Geschichte teilnehmen, besuchen den Unterricht in einem vom Senator für Bildung und Wissenschaft bestimmten geeigneten Alternativfach.

Mecklenburg-Vorpommern (2006)

§3 Lernziele

Die Schüler sollen in der Schule insbesondere lernen,

1. Selbstständigkeit zu entwickeln und eigenverantwortlich zu handeln,
2. die eigene Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten,
3. selbstständig wie auch gemeinsam mit anderen Leistungen zu erbringen,
4. soziale und politische Mitverantwortung zu übernehmen sowie sich zusammenzuschließen, um gemeinsame Interessen wahrzunehmen,
5. sich Informationen zu verschaffen und sie kritisch zu nutzen,
6. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu respektieren,
7. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes zu verstehen und für ihre Wahrung sowie
8. für Gerechtigkeit, Frieden und Wahrung der Schöpfung einzutreten,
9. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
10. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen sowie Pflichten zu akzeptieren und ihnen nachzukommen,
11. Konflikte zu erkennen, zu ertragen und sie vernünftig zu lösen,
12. Ursachen und Gefahren totalitärer und autoritärer Herrschaft zu erkennen, ihnen zu widerstehen und entgegenzuwirken,
13. Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker, für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen zu entwickeln,

14. mit der Natur und Umwelt verantwortungsvoll umzugehen,
15. für die Gleichstellung von Frauen und Männern einzutreten,
16. Verständnis für wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge zu entwickeln.
17. Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt zu wecken.

Sachsen (2004)

§1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(1) Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.

(2) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen und sie zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten führt und die Freude an einem lebenslangen Lernen weckt. Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt sowie geschlechterspezifische Unterschiede beachtet. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Freistaates Sachsen bilden hierfür die Grundlage.

7 Bildungspolitik

Ein Erfahrungsbericht

Im Frühjahr 2002, als ich wenige Tage im Amt war, erlebte ich meine erste Kultusministerkonferenz, und zwar hier in Eisenach, direkt auf der Wartburg. Ich verließ die Konferenz mit dem nagenden Zweifel, ob ich nicht einen Fehler gemacht hatte, meinen Lehrstuhl zu verlassen, um in die Politik zu wechseln. Es gab Streit dort, man redete aneinander vorbei, und Ideologie ersetze Sachargumente. Inzwischen jedoch scheint die Kultusministerkonferenz durch Pisa geläutert zu sein. Die empirischen Befunde über unsere Schulen haben die Bildungspolitik in Deutschland zur Besinnung gebracht, die Diskussion über Bildungsstandards in Gang gesetzt und ganz maßgeblich eine pragmatische Lösungssuche ausgelöst. Die Debatten unter den Kultusministern verlaufen seitdem überwiegend sachlich und ergebnisorientiert, auch wenn es sich noch oft genug als schwierig erweist, länderübergreifende Regelungen zu verabreden und in der Praxis einzuhalten.

Geblichen ist die Sorge, dass wir unsere Vorstellung darüber, was eine gute Schule ist, auf die Frage reduzieren, ob sie Pisa-taugliche Ergebnisse aufzubieten imstande ist oder nicht. So wichtig der Aufschwung der empirischen Bildungsforschung mit regelmäßigen und vor allem vergleichenden „Outputanalysen“ auch ist, so klar muss auch sein, dass damit nur ein ganz bestimmter Ausschnitt messbarer Kompetenzzuwächse betrachtet werden kann. Viele Schlussfolgerungen in Bezug auf eine gute Schule – z.B. Atmosphäre, Erziehung, Klima, Anregungspotential usw. – lassen sich auf dieser Grundlage gar nicht ziehen. Bildung geht über messbare Ergebnisse dieser

Art hinaus, und auch bloße Gesichtspunkte ihrer Verwertbarkeit im Erwerbsleben bieten keine hinreichende Grundlage für den notwendigen Diskurs über Schulqualität. Hier in Thüringen kann man in diesem Zusammenhang Friedrich SCHILLER aufrufen, und zwar seine Antrittsrede von 1789 „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“. Bildung kann letztlich nur um der Person willen und zu keinem anderen Zweck stattfinden.

Trotzdem müssen wir empirische Befunde ernst nehmen, denn sie geben Aufschluss über wichtige Segmente schulischer Leistungen und Ergebnisse. So hoch der gute alte Bildungsbegriff in seinem klassischen Sinn zu halten ist, so müssen doch die Schülerinnen und Schüler im anschließenden Berufsleben mit der Bildung, die sie in der Schule erfahren haben, etwas anfangen können, und zwar auch im ganz praktischen Sinn. Das setzt voraus, dass die jungen Menschen über Grundwissen verfügen, Lernmethoden beherrschen und in der Lage sind, soziale Verantwortung zu übernehmen.

Wenn man sich nicht nur die Pisa-Ergebnisse anschaut, sondern auch einmal die OECD-Studien, dann ist schnell zu sehen, dass es sich dabei oft um den Vergleich rein statistischer (quantitativer) Parameter handelt. Daraus *qualitative* Schlüsse zu ziehen, wie es in der politischen Auseinandersetzung und in den Medien immer wieder geschieht, sind schlichtweg unzulässig. Die Untersuchungen der OECD machen Systeme allenfalls formal und strukturell, aber nicht in Bezug auf qualitative Merkmale wie schulische Leistungen, Perspektiven der Schülerinnen und Schüler oder soziale Zusammenhänge vergleichbar.

Ich möchte deswegen die Frage in den Mittelpunkt stellen, welche Ursachen wir für das anfangs relativ schlechte Abschneiden Deutschlands bei solchen internationalen Schulvergleichsstudien in Betracht ziehen müssen und was man mit moderner Bildungspolitik unternehmen kann, um Abhilfe zu schaffen.

Folgende Gründe sind hier m.E. bedeutsam. Zunächst scheint die gegenwärtige Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungs-, Wandlungs- und Modernisierungsprozesse das vergleichsweise konstante und beharrliche System Schule zunehmend zu überfordern. Rasante Wandlungen der Gesellschaft wirbeln dieses System Schule immer

wieder durcheinander. Hinzu kommt, dass die offene, plurale Welt, die wir uns alle gewünscht haben, auch ihren Preis verlangt. Von der Demokratie lässt sich nur profitieren, wenn man im konstruktiven Sinne handlungsfähig ist. Ich meine die Vielfalt der Optionen für die jungen Menschen, unter denen sie mit einem Maß an Freiheit auswählen können, das in früheren Zeiten so nicht vorstellbar war. Das jedoch setzt voraus, dass ihnen die notwendige Qualifikation vermittelt wird, die ein verantwortungsbewusster Gebrauch der Freiheit voraussetzt (und ohne die sie gar nicht existieren kann). Nur so können sie aufgeklärt und kompetent ihre Wahl treffen und Freiheit an sich selbst verwirklichen. Das große Problem besteht aber darin, dass viele junge Leute nicht fit für die Freiheit sind, dass ihnen oft wichtige Orientierungskor-dinaten fehlen.

Unser plurales Wertesystem ist immer wieder der Gefahr ausgesetzt, beliebig und damit labil zu werden. Grundwerte wie Freiheit oder Gerechtigkeit sind eben schlecht im Plural vorstellbar. Zum Beispiel brauchen auch multikulturelle Orientierungen eine kulturelle Basis (ohne Kenntnis des Eigenen wird alles Fremde eher als Bedrohung denn als willkommene Weitung des eigenen Horizonts erlebt). Das heißt, solche für die Demokratie unverzichtbaren Orientierungen werden in kultureller „Bodenlosigkeit“ nicht funktionieren. Kulturelle Vielfalt ist etwas anderes als kulturelle Beliebigkeit, die nur dazu führt, dass viele junge Menschen die Freiheit nicht als Lust, sondern als Last empfinden, oder sie - wie Schleiermacher es einmal formulier-te - als Freiheit *von etwas*, aber nicht *zu etwas* interpretieren.

Ich halte das für eines der größten Probleme gerade in den Schulen, weshalb ich so großen Wert auf die Werteerziehung, auf den Religions- und Ethikunterricht lege. Inzwischen erreichen wir in Sachsen-Anhalt 86 % und an den Grundschulen sogar 98 % der Schülerinnen und Schüler mit diesem wertebildenden Unterricht. Das mag für Kollegen aus den alten Ländern völlig selbstverständlich sein, aber dies alles im Osten neu aufzubauen, noch dazu mit einem solchen Erfolgsgradienten, ist eine beachtliche Leistung.

Der zweite Punkt, der uns in diesem Zusammenhang interessieren muss, ist ein verfehlter öffentlicher Diskurs über das Kind bzw. die Kindheit sowie über die Rolle

der Institution Schule. Gerade letztere ist seit den 70er Jahren immer wieder als Erwartungsinstanz für die Lösung aller denkbaren gesellschaftlichen Probleme in Anspruch genommen worden. Mit jeder neu wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung ist seitdem eine erweiterte Aufgaben- und Zuständigkeitsbeschreibung an die Schulen einhergegangen. Dass dies die Schule von ihrem Kerngeschäft nur abbringen und am Ende überfordern kann, ist kaum überraschend. Hinzu kommt, dass der Blick auf das lernende Kind nicht selten aus Projektionen einer neurotischen Erwachsenenwelt heraus geworfen wird. Die Kinder sind aber nicht (und die Schule schon gar nicht) dafür da, die Probleme der Erwachsenenwelt zu lösen oder unserem Welterschmerz abzuwehren, sondern sie soll die Kinder stärken. Dann kann man getrost darauf vertrauen, dass starke Kinder eines Tages auch eine starke Gemeinschaft bilden werden. Nicht mehr und nicht weniger macht eine gute Schule aus. Auch unser Begriff vom kindlichen Lernen ist oft eher von abstrakten Wunschvorstellungen und Idealisierungen des Aufwachsens geprägt als von wissenschaftlich gesichertem Wissen über Kinder. Kompensationen aus einer enttäuschten Erwachsenenwelt münden fast immer in Ideologie, aber nicht in einen aufgeklärten Kindheitsbegriff. Nicht ohne Grund hat schon Sigmund FREUD auf die „strahlende Intelligenz“ von Kindern aufmerksam gemacht.

Was mir z.B. auffällt, sind solche verräterischen Sprachregelungen, wonach man die Kinder „dort abholen“ solle, wo sie gerade sind. Dieses Bild offenbart nicht nur ein falsches, im Grunde geringschätzendes Verständnis vom Kind, sondern birgt dann natürlich auch die Gefahr, die Aufgabe des Pädagogen entsprechend geringschätzend zu begreifen. Eigentlich müssten wir doch die Voraussetzungen dafür schaffen, dass das Kind von dort, wo es ist, zu uns kommt, anstatt uns selbst zu einem Stand „zurück“ zu begeben, von dem wir es „abholen“.

Übrigens finde ich es sehr ermutigend, dass derzeit vor allem die neurowissenschaftliche Hirnforschung Interesse am Geheimnis des Lernens entwickelt hat. Durch moderne Messtechniken gelangt sie zu Schlussfolgerungen, die mit jahrhundertaltem Erfahrungswissen über gelingende Erziehung übereinstimmen. Danach entwickelt sich das kindliche Gehirn dann am besten, wenn das Kind gefordert und

gefördert wird, wenn es behütet aufwächst, sich frei entfalten kann, aber neben den Möglichkeiten auch die Grenzen seines Handelns erleben kann.

Vor allem kommt die Hirnforschung zu dem Ergebnis, dass das Kind Beziehung, Bindung und Zuwendung braucht. Es muss ihm etwas zugetraut, aber auch abverlangt werden. Ihm müssen gelegentlich Grenzen gezogen werden, auch damit es eine Ahnung davon entwickelt, dass es uns wichtig ist. Und es muss elementare Kompetenzen erwerben können, damit es kommunikationsfähig wird. Pisa hat ja u.a. festgestellt, dass Eltern und Kinder kaum noch miteinander reden, schon gar nicht über Erlebnisse aus der Schule. Ein Grund dafür liegt wiederum in der Überfrachtung und mangelnden lebenspraktischen Relevanz der Lehrpläne. Worüber sollen Eltern und Kinder miteinander reden, wenn die Kinder nach Hause kommen und Dinge erzählen, von denen ihre Eltern noch nie etwas gehört haben, die sie auch nicht verstehen, geschweige denn wirklich für sinnvoll halten?

Ich begrüße es sehr, dass die Neurowissenschaften jedenfalls viele gute Gründe dafür liefern, dass sich die Schule sich wieder auf ihr Kerngeschäft besinnt. Dieses Kerngeschäft ist vor allem guter Unterricht in einer freundschaftlichen, aber verbindlichen Atmosphäre mit entsprechenden Rückkopplungen und Bestärkungen. Übrigens gehört dazu auch gute Ordnung, denn sie schafft Koordinaten und gibt den Kindern Sicherheit, sich unbelastet den Dingen zuzuwenden, die ihr Interesse finden.

Auch guter Unterricht setzt gute Ordnung voraus. Als ich kurze Zeit im Amt war, bekam ich eine Beschwerde von einer Lehrerin, die von einem Schulamtsdezernenten aus dem Unterricht herausgeholt worden war, weil er irgendetwas mit ihr besprechen wollte. Ich war (und bin) der Auffassung, dass dies außerhalb des Unterrichts zu geschehen habe. Also wurde der entsprechende Dezernent um eine Stellungnahme gebeten. Er schrieb mir, es sei in der gegebenen Situation für ihn nicht erkennbar gewesen, ob es sich bei der vorgefundenen Situation um Unterricht gehandelt habe oder nicht. Mit anderen Worten, es war ihm nicht klar, ob und wenn ja, was er überhaupt gestört hatte. Vielleicht war das eine raffinierte Antwort, aber auf jeden Fall eine, die mich stutzig machte. Selbst der sozialintegrativste Unterricht setzt immer noch einen Lehrer voraus, der die Dinge in der Hand hat und in irgendeiner Weise

lenkt. Eine Situation, in der in der Schule Schüler und Lehrer zugegen sind, aber unklar bleibt, ob gerade Unterricht stattfindet oder nicht, wirft zumindest Fragen auf.

Aus denselben Gründen übrige ich mich auch nicht an der verbreiteten Polemik gegen den Frontalunterricht. Abzuschaffen ist keinesfalls der Frontalunterricht an sich, sondern nur schlechter Frontalunterricht. Es gibt aber auch guten. Dasselbe gilt für Ganztagschulen, die auch nicht a priori gut sind, denn schlechte Ganztagschulen haben immerhin den Nachteil, dass sie den ganzen Tag schlecht sind.

Der dritte Punkt schließlich, der auf der Suche nach möglichen Gründen für das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler bei Schulleistungsvergleichen von Bedeutung ist, besteht in der enormen Beschleunigung auch des Wissens in unserer Gesellschaft, die es immer schwieriger macht, einen Kanon zu formulieren. Dieses Problem müssen wir ernst nehmen. Fast täglich ist es zu erleben, wie schnell heute wichtige Wissens Elemente veralten und wie flüchtig Wissen geworden ist. Unter den Bedingungen, in denen es diese kurze Halbwertszeit von Wissen gibt, weiß man nie, wie belastbar und wie andauernd seine Gültigkeitsansprüche sind. Damit wird es zu einem großen Problem, schulische Lehrpläne zu entwickeln, d.h. vor allem die Stoffauswahl und ihre Kriterien bereiten Schwierigkeiten. Aus dieser Unsicherheit ist die Unfähigkeit der Lehrplangestalter zur Begrenzung hervorgegangen – und damit die ausufernde Stofffülle in unseren Lehrplänen und Rahmenrichtlinien. Die Kultusministerkonferenz hat sich diesem Phänomen eingehend gewidmet, allerdings vorrangig mit der Schreibweise des Wortes, die seitdem – für ein Kompositum nur konsequent – drei „f“ verlangt.

Überfrachtete Lehrpläne führen zu eher einer Erosion von Wissen und auch der Kulturtechniken als zu ihrer Manifestierung. Es ist nicht nur ärgerlich, dass die Kinder mit viel zu viel Stoff konfrontiert werden, sondern auch, dass sie in Bezug auf elementare Dinge nicht nachhaltig lernen. Wenn heute im Jahrgang 7 jemand dadurch auffällt, dass er nicht ordentlich lesen, schreiben und rechnen kann, dann muss ich als erstes die Frage stellen, warum das erst zu diesem Zeitpunkt auffällt. Das ist deshalb der Fall, weil die nötige Konzentration oder die klassischen Tugenden der Didaktik – nämlich Wiederholen, Festigen, Verknüpfen, Verweilen, Anwenden und

in Zusammenhänge Versetzen – aus dem Blick geraten sind. Denn noch ehe man sich auf etwas eingelassen hat und anfängt, es zu verstehen, droht die nächste Stoffeinheit – mit dem Ergebnis, dass wir auf lauter fragilen Steinen aufbauen und uns anschließend wundern, dass das Fundament brüchig ist.

Ich halte es also für einen ganz wichtigen Punkt auch für praktische innere Schulformen, sich einer Lehrplanreform zuzuwenden – nicht nur wegen der rein materialen Substanz von Unterricht, sondern auch wegen der Lernlogik. Das ist deswegen so wichtig, weil man erst dann in Muße und Konzentration Dinge so durchdringen kann, dass wirklich beständiges und relevantes Wissen und Können daraus erwächst.

Wenn wir in den Kulturtechniken Lücken zulassen, funktioniert alles Weitere nicht. Bildung ist ein kumulatives Geschehen. Wenn die Kinder nicht zunächst einmal ordentlich und sicher lesen, schreiben und rechnen können, dann verlangsamt sich ihr individueller Bildungsaufwuchs.

Bestimmte Fragen der Gestaltung von Unterricht und der Entwicklung von Lehrplänen müssen also neu gestellt werden. Es geht dabei nicht um die unbewältigte Wissensmenge, sondern um die unbewältigte Beurteilung der Güte von Wissen. Wenn das so ist, dann sollte sich unser Interesse nicht darauf richten, welches Wissen wie schnell ungültig wird und veraltet, sondern welches Wissen *nicht* veraltet. Wie schnell veraltet z.B. die Wertgültigkeit der Grimmschen Märchen? Wie schnell veraltet das Alphabet? Wie schnell veraltet die Kenntnis wesentlicher Personen, Gestalten, Geschichten, Ereignisse der Bibel? Wie schnell veralten das kleine Einmaleins oder das Periodensystem der Elemente? Haben wir uns jemals mit einer Halbwertszeit für die Grundregeln der Logik vertraut machen müssen? Oder mit einer Korrektur dessen, was wir als Moralität bezeichnen? Auf diese Weise kann man jedenfalls herausfinden, was zu den Konstanten unserer Kultur gehört und sie zu einem soliden Bildungsfundament ausgestalten, auf dessen Grundlagen das, was sich an Dynamik und Beschleunigung gleichsam „darüber“ abspielt, souverän und gelassen beherrscht werden kann.

Eine ordentliche Schule muss frei sein von gesellschaftlichen Heilserwartungen. Dann muss man allerdings über den Kanon reden. In den 70iger Jahren habe ich

selbst aus der Ferne verfolgt, wie Vorwürfe an alle gerichtet waren, die überlegt haben, ob man nicht doch einen Kanon formulieren sollte. Da wurde z.B. nach der gesellschaftliche Legitimation gefragt (die niemand habe) oder der Vorwurf formuliert, das Streben nach einem schulischen Kanon sei nichts anderes als der Versuch, Herrschaftswissen zu reproduzieren. Heinz Elmar TENORTH hat darauf einmal sehr angemessen reagiert: Wenn die Suche nach einem verbindlichen und verlässlichen Kanon Ausdruck kultureller Willkür sei, dann plädiere er für den guten Sinn kultureller Willkür. Ich sehe das genauso, denn die Legitimation für den Kanon kann nur in unserer eigenen Kultur liegen, von ihr muss er abgeleitet sein, dann bedarf es dafür keines besonderen oder gar formellen Mandats.

Werterziehung und Sprache

8 Deutsche Sprache in Schule und Wissenschaft

Sprache ist konstitutiv für wissenschaftliches Arbeiten. Dies wird deutlich, wenn man sich das Wesen der Wissenschaft vergegenwärtigt. Wissenschaft hat es sich zum Ziel gesetzt, die Welt zu beschreiben. Sie wird sich aber nicht mit Beobachtung und Beschreibung begnügen, sondern sie will Sachverhalte kausal erklären. Am Beginn des Erkenntnisprozesses steht die Beobachtung eines Sachverhalts, dieser wird generalisiert und abstrahiert, indem das Beobachtete als Teil einer übergeordneten Gesetzmäßigkeit erklärt wird. Dies führt zur Formulierung einer Hypothese, die auf Grund der Ableitbarkeit noch nicht beobachteter Tatsachen auch eine transempirische Komponente enthält. Das bedeutet, dass Voraussagen gemacht werden können über bislang noch nicht beobachtete Einzelfälle. Die Überprüfung solcher Voraussagen an der Realität erfolgt im Experiment und führt zur Preisgabe oder zur Bestätigung der ursprünglichen Hypothese. Auf allen Stufen des Erkenntnisprozesses kommt die Sprache ins Spiel. Ein wichtiges epistemisches Kriterium ist es, dass Beobachtungen, also auch experimentelle Ergebnisse, intersubjektiv überprüfbar und damit intersubjektiv mitteilbar sein müssen. Es gibt die These, dass jedes Denken sprachgebunden und sprachgeleitet ist. Wissenschaft wird überhaupt erst möglich durch die Sprache: Subjektive Überzeugungen und Erwartungen werden objektiviert, werden zu Objekten einer bewusst kritischen Untersuchung. Damit deutet sich an, dass Sprache nicht nur ein Medium zur Mitteilung etablierten Wissens ist, sondern auch und vor allem ein Werkzeug zur Erkenntnisfindung. Daher soll im Folgenden unterschieden werden zwischen der Sprache zur Weitergabe von etabliertem Wissen

und der Sprache, die gebraucht wird während des Prozesses der Gewinnung von neuem Wissen, also zwischen der Sprache, die dem affirmativen Denken zugehörig ist, und jener Sprache, die dem kreativen Denken zuzurechnen ist.

Wenn man über die Rolle der Sprache bei der Weitergabe von Erkenntnissen in einer *weltweiten* Wissenschaftlergemeinschaft spricht, so muss man zur Kenntnis nehmen, dass hier das Deutsche – zumindest in den Naturwissenschaften – keinerlei Rolle mehr spielt. Die Kommunikationssprache auf internationaler Ebene ist das Englische. Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen: Ein solches Verständigungsmedium ist zwingend erforderlich, und die Rolle des Englischen soll hier nicht in Frage gestellt werden. Während vor nicht allzu langer Zeit die Publikationen in den Naturwissenschaften jedoch in mehreren Sprachen möglich waren, – früher reichte es nicht aus, wenn ein Wissenschaftler nur eine einzige Fremdsprache beherrschte –, haben nun auch die deutschen Zeitschriften in vielen Bereichen *ausnahmslos* auf die Publikationssprache Englisch umgestellt; - anderssprachige Artikel werden überhaupt nicht mehr akzeptiert. Die Entwicklung hin zur englischen Einzelsprachigkeit ist in Deutschland besonders weit vorangeschritten, denn in anderen Ländern, wie z.B. in Frankreich oder in Russland, legt man durchaus noch Wert darauf, auch in landessprachlichen Zeitschriften zu veröffentlichen, - unbeschadet natürlich der Verpflichtung, auch in englischsprachigen Journalen zu publizieren.

Daneben beobachtet man in Deutschland seit einiger Zeit eine zunehmende Verdrängung der Landessprache selbst im internen Wissenschaftsbetrieb, also auch dort, wo wir uns noch im Stadium der Erkenntnisgenerierung befinden. Auf Tagungen ohne jede internationale Beteiligung, in internen Seminaren und sogar in alltäglichen Laborbesprechungen wird oft nur noch englisch gesprochen, auch wenn niemand anwesend ist, der des Deutschen nicht mächtig wäre. Viele Forschungsförderungsanträge, z.B. beim Bundesforschungsministerium, dürfen von deutschen Wissenschaftlern nur noch auf Englisch eingereicht werden. Begutachtungen der DFG müssen mitunter in englischer Sprache ablaufen, obwohl alle Antragsteller und das gesamte

Gutachtergremium deutschsprachig sind. Immer mehr Lehrveranstaltungen für deutsche Studenten von deutschen Dozenten werden auf Englisch abgehalten. Hier nehmen die naturwissenschaftlichen Fächer durchaus keine Sonderstellung ein, wengleich hier die Entwicklung besonders weit fortgeschritten ist. Denn auch in den Geistes- und Kulturwissenschaften wird die Lehre immer häufiger auf Englisch angeboten, und zwar selbst dann, wenn es um Lehrinhalte geht, die eng mit der deutschen Sprache in Verbindung stehen. Nur ein Viertel der so genannten internationalen Studiengänge sieht für ausländische Studenten verpflichtende Deutschkurse vor.

Mit der Einführung englischsprachiger Studiengänge geht die eilfertige Übernahme angloamerikanischer Studienabschlüsse Hand in Hand. Zur Begründung wird beharrlich auf die so genannte Bologna-Erklärung verwiesen. Dazu ist jedoch anzumerken, dass die meisten Protagonisten der Anglisierung unseres Hochschulwesens die Bologna-Erklärung offenbar niemals gelesen haben. Denn darin wird ausdrücklich zur Achtung vor der Vielfalt der Kulturen, Sprachen und Bildungssysteme aufgerufen. Die Preisgabe des deutschen Diploms, das stets weltweit als Gütesiegel geachtet war, zugunsten englischsprachig benannter Grade hat Symbolcharakter. Während in anderen europäischen Ländern traditionelle Studienabschlussbezeichnungen beibehalten werden und während US-amerikanische Fakultäten sich anschicken, Studienabschlüsse nach Vorbild des alten deutschen Diploms einzuführen, wird bei uns mit den neuen Bachelor- und Masterstudiengänge ein realer Qualitätsverlust in Kauf genommen, ohne dass das der Internationalisierung nützte. Man weiß, dass unsere neuen Grade auf einer grandiosen Unkenntnis des amerikanischen Hochschulsystems beruhen, dass sie international nicht kompatibel sind und dass sie die studentische Mobilität eher inhibieren denn fördern. Sie sind das augenfällige Symbol dafür, dass die deutsche Universität sich nur noch als Kopie eines missverstandenen amerikanischen Hochschulsystems definiert, und sie zementieren damit die internationale Zweitrangigkeit. Da das einigen Köpfen offensichtlich immer noch nicht genügt, gibt es in jüngster Zeit sogar Bestrebungen, in den Naturwissenschaften den uralten und angesehenen Dokortitel durch den amerikanischen PhD zu ersetzen.

Die Verdrängung der deutschen Wissenschaftssprache führt dazu, dass eine Weiterentwicklung fächerspezifischer Terminologien im Deutschen nicht mehr stattfindet und auch immer mehr etablierte deutsche Fachausdrücke in Vergessenheit geraten. Langfristig wird sich das Deutsche also aus ganzen Wissensgebieten zurückziehen. Zudem wird das Deutsche nicht nur aus dem rein fachlichen Diskurs verdrängt, sondern aus immer mehr Bereichen: Ein weiteres Einfallstor ist zum Beispiel die Wissenschaftsverwaltung. Ergebnisberichte für ausschließlich internen Gebrauch müssen oft in englischer Sprache abgeliefert werden; und es wurde bereits allen Ernstes gefordert, dass Arbeitsverträge in unseren Forschungseinrichtungen in englischer Sprache ausgefertigt werden, was aus juristischer Sicht ein hoch brisantes Thema ist. Es findet also ein konsequenter Rückbau der deutschen Sprache in immer mehr Bereichen statt. Dass dies unabsehbare Folgen für den Kontakt zwischen Wissenschaft und Gesellschaft hat, für die öffentliche Akzeptanz von Forschung oder etwa für den Diskurs ethischer oder ökonomischer Aspekte wissenschaftlichen Handelns, sei an dieser Stelle nur angedeutet. Auch der Transfer von Ergebnissen der Grundlagenforschung in die Anwendung, z.B. bei dem Einsatz neuer medizinischer Verfahren durch die klinisch tätigen Ärzte am Patienten, wird erschwert. Wenn unsere Sprache nicht mehr alle Bereiche der Wirklichkeit, insbesondere nicht mehr die innovativen und zukunftsweisenden Bereiche, abzubilden vermag, wird sie einen erheblichen Statusverlust im Inland wie im Ausland erleiden. Eine Sprache, die sich auf diesen Gebieten nicht weiterentwickelt, ist eine im Kern bedrohte Sprache. Denn die Fachterminologien von heute werden Bestandteil der Alltagssprache von morgen sein. Hierfür könnte man etliche Beispiele aus der Vergangenheit anführen. Ohnehin ist die Grenze zwischen Fachsprache und Alltagssprache sehr fließend.

Wenn neu Gefundenes erstmalig beschrieben werden soll, benötigt man Metaphern. Diese werden immer aus der Alltagssprache übernommen. Fachsprachen entstehen aus der gewöhnlichen Sprache und stehen im ständigen Austausch mit dieser. Und es ist immer die jeweilige Muttersprache, welche die treffendsten und schlüssigsten Bezeichnungen und die überzeugendsten Metaphern zur Benennung und zum

diskursiven Durchsetzen neuer unanschaulicher Theorien bereitstellt. Somit hat die Preisgabe der Muttersprache nicht nur erhebliche Auswirkungen auf die Kommunikation mit der Öffentlichkeit, sondern auch auf den fächerübergreifenden Dialog. Denn dieser ist in besonderer Weise auf alltagssprachlich verwurzelte Terminologien angewiesen.

Viele Naturwissenschaftler verstehen Sprache lediglich als ein Werkzeug zur Weitergabe vorgefertigter Wissens. Sie verkennen dabei, dass Sprache, wie eingangs erwähnt, auch ein individuelles Instrument zur Gewinnung von neuer Erkenntnis darstellt. Lexik, Grammatik und Konnotationen jeder Sprache erfassen, strukturieren und spiegeln die Wirklichkeit auf je eigene Weise. Dies ist nicht nur in den Geistes- und Kulturwissenschaften der Fall, die ja stets einen kulturell-historischen Hintergrund haben, sondern auch in den Naturwissenschaften. Auch in den Naturwissenschaften kann keine Sprache allein die Gesamtheit der Wirklichkeit abbilden, jede bietet eine andere Brille für das sinnliche Wahrnehmen und die Beschreibung der Welt. Wer Texte übersetzt, der weiß, dass es Sachverhalte gibt, die sich in verschiedenen Sprachen nicht gleich gut ausdrücken lassen. Die Argumentationsduktus im diskursiven Erarbeiten neuer Erkenntnisse sind völlig unterschiedlich, je nachdem welche Sprache benutzt wird. Nur durch Bewahrung der Plurilingualität und nicht durch sprachliche Gleichschaltung kann die Vielzahl der Betrachtungsweisen erhalten bleiben, welche für die Beschreibung einer hoch komplexen Wirklichkeit sowie für wissenschaftliche Abstraktion unabdingbar ist. Jede Sprache birgt ein eigenes Erkenntnispotenzial, das nicht aufgegeben werden darf. Die Einengung auf ein Einheitsidiom bedeutete reduzierte Wirklichkeitswahrnehmung.

In der Vergangenheit gab es schon einmal eine wissenschaftliche Universalsprache. Das war das zu einem formelhaften Idiom erstarrte Latein der Scholastik. Es war kein Zufall, dass ein noch nie da gewesener Aufschwung der empirischen Wissenschaften zu dem Zeitpunkt einsetzte, da das lateinische Einheitsidiom aufgegeben und durch die Vernakulärsprachen ersetzt wurde. Es war die Zeit, als es nicht mehr

bloß darum ging, kanonisches Wissen immer wieder neu *aufzuarbeiten*, sondern als das Verstehen der Natur, also das diskursive *Erarbeiten* neuen Wissens in den Mittelpunkt rückte. Das heute benutzte Wissenschaftsenglisch zeigt Parallelen zu der lateinischen Wissenschaftssprache zur Zeit der Scholastik. Dieses hat nämlich wenig gemein mit jenem hoch differenzierten Englisch, wie es nur Muttersprachler beherrschen können, es hat sich vielmehr eingeeignet auf eine schmale Funktionssprache mit reduziertem Vokabular und formelhaften Wendungen. Echtes kreatives Denken mit Hilfe eines solchen erstarrten Idioms ist schlechterdings nicht möglich.

Dies kann man in unserem Wissenschafts-, Forschungs- und Lehrbetrieb täglich beobachten. Wenn Wissenschaftler glauben, dass sie das Englische so perfekt wie eine Muttersprache beherrschen, ist das oft ein grandioser, verhängnisvoller Irrtum. Auch wenn sie über exzellente Fremdsprachenkenntnisse verfügen, wird ihnen das Bewusstsein für die historisch-kulturelle Prägung der fremden Sprache und ihres Wortschatzes fehlen. Komplexe Sachverhalte können sie niemals so treffsicher, stilistisch so nuanciert und vor allem so bildhaft wiedergeben, wie das in einer Muttersprache möglich ist. Die Folge sind Missverständnisse, die Verflachung des inhaltlichen Niveaus, die Unterdrückung kontroverser Diskussionen, wenn neueste Ergebnisse auf Englisch besprochen werden. Hierzu hat der Verfasser eine kleine empirische Untersuchung angestellt. Es wurden insgesamt 14 Seminare mit ausschließlich deutschsprachigen Teilnehmern verfolgt und die Zahl der Diskussionsbeiträge durch die Teilnehmerzahl dividiert. Die Diskussion war hoch signifikant eingeschränkt (um den Faktor 6,3), wenn man gezwungen war, die Fremdsprache zu benutzen. Es handelte sich hier wohlgerne nicht um Lehrveranstaltungen für Studenten, denen man gern unterstellt, sie müssten eben ihre Englischkenntnisse noch vervollkommen. Die Teilnehmer der untersuchten Seminare waren vielmehr überwiegend etablierte Wissenschaftler, die glaubten, das Englische hervorragend zu beherrschen. Analoge Erfahrungen wurden übrigens aus Schweden berichtet, einem Land, dessen Bewohnern im Allgemeinen wesentlich fundiertere Englischkenntnisse nachgesagt werden als den Deutschen. Hier wurde gezeigt, dass in naturwissenschaftlichen Vorlesungen

das Verständnis seitens der Studenten erheblich zurückbleibt, wenn die Vorlesungen auf Englisch gehalten wurden, obgleich den Studenten selbst dies zunächst nicht bewusst wurde. Warum also eine immer weiter zunehmende Komplexität wissenschaftlicher Inhalte mit einer Flucht aus derjenigen Sprache, in der man sich am differenziertesten auszudrücken versteht, nämlich der eigenen Muttersprache, beantwortet werden soll, bleibt ein Rätsel.

Wie wird die Flucht in die englische Einsprachigkeit von Ausländern wahrgenommen? Die Anglomanie unseres Wissenschaftsbetriebes wird ja oft gerechtfertigt mit der Rücksichtnahme auf unsere ausländischen Gastwissenschaftler. Dazu ist festzuhalten, dass der Austausch von Gastwissenschaftlern und Gaststudenten keineswegs etwas Neues ist. Der Unterschied zu früher ist nur folgender: Bis vor 10 – 15 Jahren mussten die Austauschakademiker Deutsch lernen, ehe sie ihre Tätigkeit aufnahmen. Heute erlebt man es immer wieder, dass sie von ihren deutschen Arbeitsgruppenleitern geradezu davon abgehalten werden, Deutsch zu lernen, dass ihnen konsequent die englische Sprache aufgenötigt wird, selbst wenn sie schon 3, 6 oder 10 Jahre sich bei uns aufhalten. Eine Integration der Gastwissenschaftler in das soziale Leben ihres Gastlandes gibt es also praktisch nicht mehr. Viele Ausländer verstehen das nicht. Denn viele interessieren sich für deutsche Sprache und Kultur und für unsere Wissenschaftstraditionen und sind darüber befremdet, dass wir unsere Wissenschaftssprache so konsequent verleugnen. Viele wissen um die Beziehungen zwischen Sprache und Denken und werten die Preisgabe der deutschen Wissenschaftssprache als einen Ausdruck für den gleichzeitigen Rückzug aus der inhaltlichen Mitgestaltung der Wissenschaften. Japan ist ein Land, das sich in der medizinischen Ausbildung traditionell an Deutschland orientiert hat. Wie man von japanischen Kollegen erfährt, lehnen es Studenten dort inzwischen ab, nach Deutschland zu kommen, um sich hier in einen der neuen englischsprachigen Studiengänge einzuschreiben. Auch ein indischer Professor schrieb einmal, er rate seinen Studenten von einem Aufenthalt in Deutschland ab, da man hier nur eine Kopie des amerikanischen Wissenschaftssystems vorfinde. Aufschlussreich sind auch Umfragen unter Stipendiaten der Humboldt-

Stiftung. Die meisten bedauern es, dass sie während ihres Aufenthaltes so wenig an die deutsche Sprache herangeführt wurden. Langfristige Bindungen, die auch nach der Rückkehr der Gastakademiker in ihre Heimatländer Bestand haben und die in unserem eigenen Interesse liegen sollten, werden auf diese Weise mit Sicherheit nicht hergestellt werden können.

Welche Bedeutung kommt der Schule im Hinblick auf die deutsche Wissenschaftssprache zu? Man hört in letzter Zeit allenthalben Klagen bezüglich der sprachlichen Kompetenz unserer Schüler und Schulabgänger. Zahlreiche Untersuchungen haben alarmierende Defizite im Wortschatz, in der Grammatik und im Sprachverständnis der heutigen Schüler aufgedeckt. Vor wenigen Monaten erschreckte eine Meldung über die desaströsen Grammatikkenntnisse bei Studienanfängern im Fach Germanistik an bayerischen Universitäten. Das Problem ist längst auch auf der Ebene des naturwissenschaftlichen Nachwuchses angekommen. Schreiben ist konstitutiv für den Erfolg in der Wissenschaft. Es geht nicht nur um das Abfassen von Diplom- und Doktorarbeiten, es geht insbesondere um die Originalpublikationen, anhand derer jeder Wissenschaftler gemessen wird. Ohne Veröffentlichungen wird man nicht mehr wahrgenommen, und die Laufbahn ist schnell beendet. Das Verfassen der Doktorarbeit ist für fast alle naturwissenschaftlichen Absolventen inzwischen eine Qual. Es entstehen Texte, die so kryptisch sind, dass sie auch bei größtem Einfühlungsvermögen seitens des Lesers schier unverständlich bleiben. Über die meist in die Hunderte gehenden Rechtschreib-, Interpunktions- und Grammatikfehler sieht man als Betreuer einer Dissertation ja schon großzügig hinweg. Immer wieder kommt es vor, dass Kandidaten, auch wenn sie eine gute experimentelle Arbeit im Labor geleistet haben, das Institut ohne Abschlussarbeit verlassen, weil sie es nicht schaffen, auch nur ein Wort zu Papier zu bringen. In Schreiben, mit denen sich Nachwuchswissenschaftler z.B. um Stellen als Arbeitsgruppenleiter bewerben und in denen das von dem Kandidaten geplante Forschungsvorhaben auf drei bis fünf Seiten skizziert wird, finden sich pro Seite 30 bis 40 Rechtschreibfehler, und was der Inhalt des Projektes sein soll, das kann der Leser oft nur vage erahnen.

Angesichts dieser Entwicklungen müsste man eine massive Förderung des deutschen Sprachunterrichts an den Schulen erwarten. Stattdessen erlebt man derzeit jedoch vor allem einen zunehmenden Ausbau des Englischunterrichts. Auch die Kenntnis anderer Fremdsprachen neben dem Englischen geht immer weiter zurück. Vielerorts wird Englisch von der ersten Klasse der Grundschule an oder sogar schon im Kindergarten eingeübt. Selbst außerhalb des Sprachunterrichts werden immer mehr Sachfächer auf Englisch gelehrt, - bemerkenswerter Weise sogar schon die Heimatkunde an manchen Grundschulen. Und auch an den Gymnasien werden wichtige Fächer zunehmend auf Englisch gelehrt – als so genannter bilingualer Unterricht, der in Wahrheit jedoch monolingual englisch ist. Das wird zur Folge haben, dass die deutschen Fachterminologien aussterben und dass die Schulabgänger demnächst nicht mehr in der Lage sein werden, über wichtige Themen wie Chemie, Biologie, Physik oder auch Geschichte, Wirtschaft und Politik auf Deutsch zu sprechen. Auch die historisch-kulturellen Bezüge dessen, was gelehrt wird, werden dann nur noch in der Sichtweise der angloamerikanischen Tradition wahrgenommen werden. Dies ist eine beispiellose Transformation in unserem Bildungswesen, die in der Öffentlichkeit viel zu wenig wahrgenommen wird. Die Frage stellt sich, wie man angesichts dieser Entwicklungen etwa an Immigranten die berechtigte Forderung herantragen will, unsere Landessprache zu erlernen, wenn ihnen immer wieder klar gemacht wird, dass man über die wichtigen Dinge auf Englisch zu kommunizieren hat. Empirische Untersuchungen zur Fremdsprachenkompetenz der Schüler, die den so genannten bilingualen Unterricht durchlaufen haben, liegen vor. Es sind jedoch keine Studien bekannt, die die Sachfachkompetenz dieser Schüler bewerteten. Die oben beschriebenen Beobachtungen in englischsprachigen Seminaren im Hochschulbereich nähren jedenfalls Zweifel hinsichtlich der Perzeption des Stoffes durch die Schüler und hinsichtlich der fachlichen Tiefe. Zweifel erscheinen angebracht, ob in einer Fremdsprache Wissen angeeignet werden kann, welches auf Reorganisation und Transfer angelegt ist, oder ob nur Wissensreproduktion eingeübt wird. Empirische Untersuchungen zu diesen Fragen sind ein dringendes Desiderat.

Mit der Verdrängung der Muttersprache geht es einher, dass der jüngeren Generation das Bewusstsein der eigenen Tradition vollständig abhanden zu kommen droht. Leistungen, die Denker im eigenen Land in der Vergangenheit erbracht haben und heute immer noch zu erbringen imstande sind, werden als solche kleingeredet oder ignoriert. Alles, was modern, innovativ, zukunftsweisend und wichtig ist, könne schlechthin nur aus dem angloamerikanischen Bereich kommen. Bezeichnend die Meinung, die ein Student kürzlich gegenüber dem Verfasser äußerte: EINSTEIN war doch selbstverständlich ein amerikanischer Physiker! Wenn man so konsequent alles Eigene in Frage stellt, ist es da ein Wunder, wenn man auch international immer weniger wahrgenommen wird?

Eine wachsende Zahl von Wissenschaftlern ist über die aktuelle Entwicklung besorgt. So wurde z.B. 2005 ein Thesenpapier zur deutschen Sprache in der Wissenschaft veröffentlicht, das mittlerweile von etwa 200 Persönlichkeiten mitunterzeichnet wurde (www.7thesenwissenschaftssprache.de). Auf der Grundlage dieser Thesen haben einige Kollegen v.a. aus naturwissenschaftlichen Disziplinen vor kurzer Zeit in Berlin den Verein „Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache“ ins Leben gerufen, der sich zum Ziel gesetzt hat, in allen wissenschaftlichen Disziplinen das Potenzial verschiedener Sprachen zu nutzen (www.adawis.de). Natürlich geht es nicht darum, das Englische als *internationales* Verständigungs- und Publikationsmedium in Frage zu stellen. Natürlich brauchen wir gute Englischkenntnisse, doch brauchen wir in der Wissenschaft auch die zumindest rezeptive Kenntnis weiterer Fremdsprachen sowie das Bewusstsein für die Bedeutung der Muttersprache. Auf internationalen Tagungen sollten Vortragende nicht zu einer Einheitssprache verpflichtet werden, sondern es sollten auch andere Sprachen zugelassen werden, die als Wissenschaftssprachen Tradition haben. Simultanübersetzung ins Englische muss natürlich gewährleistet sein. Wenn wir Mehrsprachigkeit ernsthaft wollen, müssen wir zunächst einmal das eigene Haus in Ordnung bringen. Im Inland muss daher Deutsch als Wissenschaftssprache wieder gepflegt und weiterentwickelt werden. Anderenfalls wird die Wissenschaftstauglichkeit der deutschen Sprache irgendwann nicht mehr gegeben

sein. Es ist also erforderlich, dass man im Laboralltag, in internen Seminaren und auf Tagungen *ohne* internationale Beteiligung selbstverständlich sich der Landessprache bedient. Dazu gehört weiterhin, dass deutsche Muttersprachler ihre Abschlussarbeiten, interne Berichte oder Förderungsanträge bei deutschen Drittmittelgebern in deutscher Sprache verfassen, und ganz wichtig ist es, dass unsere Gastwissenschaftler wieder darin unterstützt werden, Deutsch zu lernen, wie das früher auch üblich war, es sei denn, sie halten sich nur wenige Wochen oder Monate bei uns auf. Es sollte nämlich in unserem Interesse liegen, sie auch sozial und kulturell zu integrieren, damit sie langfristige Bindungen zu ihrem Gastland aufbauen. Schließlich sind angesichts der geradezu katastrophalen sprachlichen Defizite, die wir bei unseren Studenten in den letzten Jahren feststellen, die Schulen aufgefordert, die Kompetenz auch in der Muttersprache wieder zu stärken und auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wieder Wert auf gutes Deutsch zu legen.

9 Bildungsoffensive durch Stärkung der deutschen Sprache

In Deutschland sind permanent Bildungsoffensiven angesagt. In der Folge weitestgehend Politiker und Pädagogen um immer neue Konzepte. Man brauche: Gesamtschule, flächendeckende Ganztagschule, autonome Schule, mehr naturwissenschaftlichen Unterricht, Laptops für jeden Schüler, verpflichtende vorschulische Förderung usw. Und überhaupt dürfe es nicht um abfragbares Wissen gehen, sondern um Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen.

Bei so viel hyperaktivem Diskurs stellt sich die Frage: Wo bleiben die beiden Zentralschlüssel zur Bildung: der Schlüssel Muttersprache und der Schlüssel Literatur? Immerhin sollte selbst in Zeiten computerpädagogischer Nürnberger Trichtervisionen gelten: Die Muttersprache ist der Zentralschlüssel für alles Erfahren, Mitteilen, Denken und Lernen. Und Literatur ist der Zentralschlüssel für alle Kultur. Das Beherrschen von Sprache ist unter allen Schlüsselqualifikationen somit die zentrale, denn nahezu alle Schlüsselqualifikationen haben mit Sprachbeherrschung zu tun.

Ein Bildungssystem dagegen, das die sprachliche und literarische Bildung vernachlässigt, verschlechtert für junge Menschen die Entwicklungschancen. Es entfremdet die Menschen ihrer Welt, und es leistet einer Dekultivierung Vorschub. Siehe Ludwig WITTGENSTEIN (1921): „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“

9.1 Sünden wider den Deutschunterricht

Dem Deutschunterricht käme somit eine exponierte Stellung zu. Zugleich bleibt das Fach Deutsch maßgebliche Grundlage für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht und für das Verstehen in allen anderen Fächern. Tatsache ist aber: Schule in Deutschland schafft es nicht, den Nachwuchs solide in der Muttersprache zu schulen. Hier gab es zahlreiche Fehlentwicklungen: die geringe Stundenausstattung des Faches Deutsch als Schulfach zwischen der ersten und zehnten Klasse mit nur 16 Prozent der Wochenstunden (dagegen in Polen 22, Schweden 24, Frankreich 26 und China 26 Prozent); die selbst in gymnasialen Klassenstufen oft nur üblichen drei Deutschstunden pro Woche; das Herunterfahren des curricular ausgewiesenen Grundwortschatzes auf nur noch 700 Wörter aktiven Wortschatzes am Ende der 4. Grundschulklasse; die Kürzung des Deutschunterrichts in der Grundschule zugunsten von Früh-Englisch; der Verzicht auf eine verbindliche Prüfung im Fach Deutsch in der Abiturprüfung; der Verzicht auf das Auswendiglernen von Gedichten und Dramen-Monologen; die Rechtschreibreform mit ihren Unklarheiten und ihrem in mehreren Orthographiebereichen üblichen Beliebigkeitsprinzip; die Abschaffung eines Lektürekansons und die damit verbundene Preisgabe kultureller und geistiger Tradition. Tatsächlich hat sich hier vielfach eine typisch postmoderne Beliebigkeit breitgemacht. PISA mit dem unseligen Literacy-Konzept hat es zudem mit sich gebracht, dass das Lesen simpel als Informationsentnahme definiert wurde und dass selbst innerschulische Leistungstests auf das Ankreuzen von Multiple-Choice-Tests und das Zustöpseln von Lückentexten reduziert wurden.

Überhaupt hat im Deutschunterricht eine Furie des Verschwindens von Inhalten und von Ansprüchen gewirkt. Die berühmt-berüchtigten hessischen Richtlinien für Deutsch des Jahres 1972 haben durchaus ihre Spuren hinterlassen. Deren Initiatoren war es darum gegangen, Sprache – auch Rechtschreibung – als „Ausübung von Herrschaft“ zu begreifen; dementsprechend sollte die „Unterwerfung der Schule unter herrschende Normen“ überwunden werden. Von Literatur oder Hochsprache war

kaum noch die Rede. Selbst Poetik sollte hinsichtlich ihrer „emanzipatorischen Möglichkeiten“ diskutiert werden. Die Literatur insgesamt rangierte unter „Text“, in einer Kategorie mit Werbetexten.

Helmut FUHRMANN kommt in seinem 1993 erschienenen Buch mit dem Titel „Die Furie des Verschwindens – Literaturunterricht und Literaturtradition“ deshalb nachvollziehbar zu dem Ergebnis: „Alles spricht vom Waldsterben und vom Ozonloch; es wird Zeit, dass man auch vom Klassikersterben und vom Traditionsloch zu sprechen beginnt.“ In der Folge begnügt man sich an vielen Schulen – anstatt von den Schülern das Durchbeißen durch einen Roman zu verlangen – mit der haarkeinen Analyse von Fluten kopierter Textauszüge. Das ist Leseverhinderungspädagogik. Da hat sich sogar der alte ROUSSEAU mit seinem Verdikt gegen das Lesen durchgesetzt: „Lesen ist die Geißel der Kindheit.“ Der ausgebürgerte russische Germanist KOPELEW konstatierte dementsprechend 1989 – entsetzt über den literarischen Kahlschlag an deutschen Schulen und Universitäten – eine „Kulturrevolution ähnlich wie in China – nur ohne MAO.“

Vor diesen Hintergründen braucht der Deutschunterricht endlich eine Lobby, denn Sprache ist die „via regia“ zur Kultur. Sprache und Literatur sind Speicher kultureller Erfahrungen und Vehikel zur Aneignung von Welt, zur Teilhabe an Welt und zum Entwickeln persönlicher und kultureller Identität. Statt sprachlicher Kultur aber hat sich in Gesellschaft und Bildungswesen Geschwätzigkeit angesagt. Sie, die Geschwätzigkeit, ist zur großen Schlüsselqualifikation geworden, die Ämter erschließt. Schule muss dem entgegen steuern. Sie muss der sprachlichen und literarischen Schulung wieder mehr Aufmerksamkeit widmen. Dafür gibt es stolze Gründe.

9.2 Muttersprache: Basis für Persönlichkeitsentwicklung und Identität

Sprachliche Bildung ist *erstens* Persönlichkeitsbildung: Denn Sprache ist Medium für die Entfaltung von Innerlichkeit und damit Ausdruck der Gesamtpersönlichkeit. Über die Sprache begreife ich meine Welt; ein sprachunfähiges Erleben aber reduziert Welt auf die Flüchtigkeit bloßer Eindrücke. Sprachliche Bildung fördert *zweitens* das Erleben und das Verantworten von Freiheit. Erst mit Sprache ist die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit möglich. Wer die Sprache beherrscht, durchschaut beispielsweise leichter den Missbrauch von Sprache in der Reklame und in der Propaganda. Sprache ist zudem das einzige humane Instrument der Konfliktlösung. Sprachliche Bildung ist *drittens* Voraussetzung des zwischenmenschlichen Verstehens und Handelns. Erst die Alphabetisierung erlaubt - *viertens* - eine Teilhabe an zivilisatorischen Errungenschaften (etwa an Wissenschaft und Technik). Deutschunterricht ist - *fünftens* - die Chance, ein Gespür für künstlerische Leistung zu entwickeln. Zu den Charakteristika des Deutschunterrichts gehört es ja, dass er Kreativität zu fördern vermag. Seine Möglichkeiten reichen hier vom Rezitieren, von Sprachspielen und Stegreifspielen über das kreative Schreiben bis hin zum Theaterbesuch und zum großen Schulspiel.

Eine Offensive zu Gunsten des Deutschunterrichts ist überfällig – auch deshalb, weil Sprache und Literatur Identität fördern. Teilhabe an Kultur lässt sich eben nur verwirklichen, wenn die Grundlagen für das Reden miteinander gemeinsame sind; der sich fortschreitend individualisierenden Kommunikation muss die Schule daher das Allgemein-Verbindliche entgegensetzen. Das können nur die Hochsprache und die Literatur; eben darauf muss sich der Deutschunterricht besinnen. Nicht zuletzt dürfte es in Deutschland zukünftig keinen Schulabschluss mehr ohne eine Prüfung im Fach Deutsch geben.

9.3 Offensive für Schulbibliotheken

Sodann brauchen wir eine Offensive für Schulbibliotheken. An den meisten Schulen in Deutschland gibt es keine solche, die diesen Namen verdient. Spätestens die internationalen Lesestudien belegen, dass die Nähe von Schülern zum Buch ein maßgeblicher Faktor bei der Förderung der Lesebereitschaft und der Lesefertigkeit ist. Das gilt zunächst für die Familien: Wenn die Eltern zu Hause nicht für Bücher, Zeitschriften und Zeitungen sorgen und in deren Nutzung Vorbild sind, dann lesen die Kinder eben kaum. Und wenn die Schulen keine attraktiven Bücherangebote vorhalten, versagt die Leseerziehung in den Schulen.

Nach den großen Anstrengungen von Bund, Ländern und Gemeinden bei der Ausstattung der Schulen mit Computern und neuen Medien sollten jetzt wieder die klassischen Printmedien dran sein. Dass sich solche Investitionen lohnen, zeigt Südtirol. Dort sind die Schulbibliotheken erheblich besser ausgestattet als in Deutschland, außerdem sind sie zumeist als kombinierte öffentliche und schulische Bibliotheken in das Gemeindeleben integriert. So verfügt in Südtirol fast jede Schule über eine eigene, zentrale Schulbibliothek. Auch Untersuchungen, die im Jahr 2000 an 850 Schulen in drei US-Bundesstaaten stattfanden, bestätigen: Schüler von Schulen mit guten Schulbibliotheken schneiden laut Colorado Department of Education in einem standardisierten US-Schulleistungstest, nämlich im National Assessment of Educational Progress (NAEP), um 5 bis 14 Prozent besser ab. Da hinken die Deutschen hinterher: Der Anteil der Schüler, die die Schulbibliothek niemals nutzen, macht in Deutschland 73 Prozent aus, in Schweden bzw. Kanada 15 bzw. 19 Prozent.

Es reicht einfach nicht, wenn eine Schule in Deutschland die übliche Schulbücherei mit einem Bestand von wenigen tausend oder gar nur ein paar hundert Bänden auf einer Fläche von fünfzig Quadratmetern hat. Eine Schulbibliothek muss mit einem breiten Sortiment und mit Autorenlesungen Mädchen und Jungen gleichermaßen locken können; außerdem muss eine solche Einrichtung räumlich so attraktiv sein,

dass sich junge Leute gerne darin aufhalten: vor und nach dem Unterricht, in der Pause und am Nachmittag.

Eine attraktive Schulbibliothek ist nicht zum Nulltarif zu haben. Dafür sind außer geeigneten Räumen entsprechende Mittel für Personal und Anschaffung notwendig. Allerdings wäre hier mit vergleichsweise geringen Aufwendungen viel erreicht. Würde für Schulbibliotheken der gleiche Betrag aufgewendet, wie er zuletzt mit vier Milliarden Euro für die Förderung schulischer Ganztagsbetreuung aufgebracht wurde, dann wäre der Effekt bald spürbar.

9.4 Denglisch als Protzsprache der „Bildungs“-Politik

Eine der besonderen Unsitten progressiver Bildungspolitik ist ihr Hang zur Protzsprache, zum Denglischen. Die Sprache der „Bildung“ gibt sich besonders „trendy“. „Kultus“-Ministerien übertreffen sich gegenseitig mit: *Educ@tion*, *Learntec*, *knowledge-machines*, *Soft Skills*, *Download-Wissen*, *Just-in-time-Knowledge* usw. Computerfirmen machen ebenfalls auf „Bildung“ und erfinden *Notebooks for Education (NO4ED)*. Pädagogik-Professoren treten als *Council Member* auf und meinen: „Die ganze Schule muss sich bezüglich *E-Learning* endlich *committen*“. Die Hochschulen stehen diesem Gehabe nicht nach. Dass das Diplom bald hops ist, wissen wir; jetzt gilt: *Bachelor welcome!* Fachhochschulen (deutsche!) nennen sich *University of Applied Sciences* und – wenn sie besonders auftragen wollen – *Best practice* Hochschule.

Was ist von all dem zu halten? Es ist affig im Sinne des Nachäffens. Sprachanalytisch ist der Gebrauch dieser Prunk- und Imponiersprüche banal und nichts anderes als eine Produktion von Plattitüden – von Wortfladen also. Narzisstisch daran ist der Dünkel zu meinen, mit dem Gebrauch dieser Sprache signalisiere man Zugehörigkeit zur Klasse der *Global Player* und des *Jetsets*.

Auch hier ist endlich weniger Selbstverleugnung angesagt! Im Interesse unserer jungen Leute und im Interesse unserer Sprache.

Werterziehung und Lebenszusammenhang

10 Der Schulleiter – Die Innenseite eines Amtes

Schulleitung ist eine konfliktträchtige Aufgabe.

Der Schulleiter ist Anlaufstelle unterschiedlicher, häufig widerstreitender Interessen und trägt die Verantwortung für einheitliches Handeln der von ihm geleiteten Institution.

Im Schulleiter treffen sich die Interessen von Staat, Kommune oder privatem Schulträger, Eltern, Schülern und Lehrern.

Zum Glück lassen sie sich zumindest abstrakt auf einen Nenner bringen. Dieser heißt: Beste Bildung für alle. Den Schülern helfen, ihre Talente zu entfalten, um mit dem Leben fertig zu werden und sich gut in ihm zu behaupten.

Wenn man sich auch auf diese Ziele formal einigen kann, so steht doch immer wieder in Frage, was damit gemeint ist und wie die Wege beschaffen sein müssen, um diese Ziele zu erreichen.

Wenn man schlicht sagen würde: „Die Kinder sollen gute Menschen werden“, so würde dem jeder zustimmen, aber man hätte wahrscheinlich schon Mühe, eine Übereinstimmung über den Begriff „gut“ herbeizuführen. Heißt gut „brav und folgsam“ oder eher „gewandt und flexibel“ oder „kritisch und selbstbewusst“ oder ist es eine Mischung von allem?

Um „vor Ort“ Einheitlichkeit herzustellen und die obersten Ziele in ein stimmiges Verhältnis zu bringen, ist es an Deutschlands Schulen üblich geworden, Schulprogramme zu entwickeln, die als Grundlage für die Erziehung an den einzelnen Ein-

richtungen dienen sollen. Man kann dann nach geraumer Zeit überprüfen, ob und wie weit sie umgesetzt worden sind. Man kann sie gegebenenfalls modifizieren bzw. „fortschreiben“, je nachdem, welches Ergebnis die Überprüfung ihrer praktischen Umsetzung gebracht hat. Sie sollen der Profilierung der Einzelschulen dienen, ohne den allgemeinen Rahmen des gesetzlichen Erziehungsauftrags zu verlassen.

Dabei sind Prinzipien unentbehrliche Orientierungspunkte, so unterschiedlich sie auch ausgelegt werden können, so schwierig ihre Umsetzung sein mag, so abgehoben manche klingen mögen. Sie sind nicht nur Inhalte des Diskurses zwischen den Interessengruppen, sondern setzen ihn auch in Gang.

An ihnen kann sich konkretes Handeln überprüfen lassen, und so wie Schulen als ganze sich durch Programme profilieren, so tut jeder, der die Schulleitungsaufgabe übernimmt, gut daran, für sich zumindest einige fundamentale Prinzipien zu entwickeln und sich daran zu halten. Sie sind - überprüfbare - Postulate des Handelns. Im Folgenden werden einige benannt.

10.1 Innere Prinzipien und oberster Zweck

„**Summa opera danda est optimis moribus**“¹ – Diese Sentenz des heiligen Augustinus führt ins Zentrum jeglicher Pädagogik – und sollte zentrales Anliegen jeder Schulleitung sein.

Die Gewissensfrage dazu lautet: „Dient das, was ich getan habe, der Herstellung bzw. der Festigung guter Sitten?“ Im Einzelnen kann man beispielsweise fragen: „Dient es der sittlichen Vervollkommnung der Schüler, hat es den guten Geist der Schule befördert? Werden im gemeinschaftlichen Leben ethische Werte eingehalten, verstärkt, bewusst gemacht und im Handeln sichtbar?“

¹ „Höchste Mühe muss man sich um die besten Sitten geben“ de ordine, II, 20,52

In einer Zeit, in der man um den Erhalt oder sogar die Rückgewinnung von Werten kämpfen muss, gewinnt das Postulat des Augustinus eine besondere Bedeutung. Es fordert zur Charakterformung und zur Etablierung einer guten Gemeinschaft auf und lässt wissen, dass dazu *sehr* große Mühe gehört (*summa opera*). In der Schule sind Belehrung und Diskurs gängige und geeignete Mittel, sich dieser mühevollen Aufgabe zu unterziehen. Belehrung und Diskurs haben ihren eigenen Wert darin, dass sie Mittel dazu sind, um überhaupt so etwas wie Werte ins Bewusstsein zu bringen und diese zu klären. Sie sind nach Regeln zu führen, die diese Anstrengung unterstützen. Zu einem Diskurs nach Regeln sollte beispielsweise der Grundsatz gehören, „sich versuchsweise auf den Standpunkt des anderen zu stellen“, wie es einmal in den Richtlinien für den Philosophieunterricht am Gymnasium zu lesen stand. Belehrung und Diskurs haben ihren Ort im Schulunterricht als Reflexion von Theorien des Sittlichen. Hier werden sich auch die Ambivalenz der Werte zeigen und das Dilemma von Wertekonflikten, in die man geraten kann. Man kann – und wird, wenn Reflexion ernst genommen wird – auf einer Metaebene sogar das oben vorangestellte Postulat kritisch prüfen, freilich erst in einer Schulstufe, in der die Problematisierungsfähigkeit schon gereift ist.

Nie wird man jedoch seinen ursprünglichen Sinn, d.h. das, was man intuitiv wahrnimmt und denkt, wenn man den Satz des Augustinus liest, zuschütten können: Höchste Priorität, wenn es um das gute Zusammenleben der Menschen geht, haben die besten Sitten, der tadellose Charakter. Um dahin zu kommen, bedarf es höchster Anstrengung.

Es versteht sich, dass nicht das Wort allein, auch nicht viele Worte, der Diskurs, das Gespräch nach Regeln, genügen, um gute Sitten einzuführen und zu festigen. Sie müssen im Handeln kenntlich sein. Sie müssen in das Alltagsleben der Schule sozusagen inkorporiert werden.

„Virtus in usu sui tota posita est“² - Dieser Satz aus CICEROS Schrift vom Staat verstärkt den Ernst des sittlichen Postulats. Von Tugenden zu reden, reicht nicht. Über Tugenden eine Einsicht zu haben, ist auch zu wenig. Man muss sie auch realisieren, salopp gesagt: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“.

Es gibt inzwischen Tugendenkataloge und Wertelitanereien, die in leicht abgewandelter Form in öffentlichen Reden und Gesprächsrunden ständig wiederholt werden. So mögen sie sich einprägen und das rhetorische Einbläuen mag sogar einen guten Zweck erfüllen, mehr aber als um penible Tugendhaftigkeit geht es um die Ernsthaftigkeit des guten Willens, der jede Handlung, die auf den obersten Zweck ausgerichtet ist, durchwirkt. Dies sollte dem Schulleiter klar sein, der um die Vordergründigkeit und Brüchigkeit jeder Konvention und Tugendlehre weiß. Er kennt auch die Schwäche des Menschen als eines tugendhaften Wesens und vermag daher in gleicher Weise leichtfertige Verfehlungen wie bewusste Verstöße auszuhalten, ja, er wird damit rechnen, wenn nicht sogar erwarten, dass sie sich ereignen. Wo aber das Prinzipielle wirklich grundgelegt ist, ist ein Mangel nur eine vorübergehende Abweichung.

So geht das Abendland nicht gleich unter, wenn jemand mal zu spät kommt, wenn gleich eine Verspätung gegen die Tugend der Pünktlichkeit verstößt und geahndet werden sollte, damit die Abweichung als solche gekennzeichnet wird und es nicht so scheint, als würde ein Fehlverhalten gutgeheißen. Das Gleiche gilt in vielen anderen Fällen, die die Disziplin zu untergraben oder das Zusammenleben zu schädigen drohen.

Die Vergabe von Kopfnoten im Zeugnis, wie sie soeben in Nordrhein-Westfalen wieder eingeführt worden ist, sollte als Signal verstanden werden, anständiges Verhalten zum Thema zu machen und seinen Sinn allen Beteiligten, auch den urteilenden Lehrern, ins Bewusstsein zu heben. Die Verpflichtung dazu passt in die heute sehr notwendigen Anstrengungen um „mores boni“.

² „Tugend ist ganz und gar in ihrer Anwendung gelegen“ de re publica I, 2 (2)

Nichts aber ist penetranter als der andauernde Verweis auf gutes Verhalten. Nichts nervt mehr als der ständig erhobene pädagogische Zeigefinger. Regelrecht kontraproduktiv aber wäre eine Predigt, die nur anderen gilt. Der Prediger sollte der erste Adressat seiner Predigt sein: Das wirkt sich auf die Predigt aus und auf ihre Akzeptanz. Für den Schulleiter bedeutet das: Er muss sich als „actor veritatis“, als Täter dessen, was er sagt und will, als redlicher Verfechter guter Sitten und als Realist in der Einschätzung der Schwere von Verfehlungen, bewähren, damit er den Forderungen, die er stellt, selbst entspricht und die Erwartungen derer, die mit ihm in Beziehung treten, nicht enttäuscht.

10.2 Äußere Prinzipien und differenziertes Regelwerk

Ein zweiter Grundsatz, der zugleich Verpflichtung ist, das alte Diktum des Thomas von AQUIN, sollte in den Prinzipienkatalog jeder Schulleitung übernommen werden: **„Sapientis est ordinare“³**.

Wer den Satz im Internet aufruft, wird feststellen, dass er sich in vielen Bereichen noch heute großer Resonanz und Wertschätzung erfreut. Und in der Tat kommt es in einer solchen Einrichtung wie Schule, in der unterschiedlichste Kräfte wirken, auf eine ordnungsstiftende Kraft an.

Die gesamte Planung des Unterrichts beispielsweise bedarf dieser Ordnung, einer sinnvollen Systematik, die pädagogischen und arbeitsökonomischen Interessen gleichermaßen genügt. Der Ablauf eines Schuljahres erhält in der planenden Vorausschau eine Gestaltung, die dem Schuljahr eine Ereignisabfolge in sinnvollem Rhythmus gibt, in dem neben der Unterrichtsplanung die ständig wiederkehrenden Höhepunkte des Schullebens ihren Platz haben – wie Sportfest, Weihnachts- und Abschlussfeiern, Theateraufführungen oder Berufsorientierungswochen und Klassenfahrten, um nur einiges zu nennen. Die Jahresplanung sollte feste Größen mit Wie-

³ „Eines klugen Menschen Aufgabe ist es, Ordnung in die Dinge zu bringen“, Summa contra gentiles I,1

dererkennungswert enthalten und dadurch sowohl Zielstrebigkeit als auch Vorfreude auslösen. Sie macht nicht zuletzt die Strecke sinnfällig, in der eine Leistung erbracht werden muss, eine Strecke, deren Durchlaufen zu Abschluss oder Versetzung führt, die eine Entwicklung vorzeichnet, an deren Ende man weitergekommen ist.

Als festes Gerüst bietet sie auch die Möglichkeit, ungeplante Aktivitäten einzubauen, die in einem zwar fixierten, aber dennoch nicht starren System einen geeigneten Platz finden können, ohne dass die Ordnung als ganze verloren geht. Hier ist auch der Ort, ein besonderes Ereignis – etwa ein Jubiläum – hervorgehoben zu platzieren.

Die Jahresplanung gibt jedem Schuljahr seinen Rhythmus. Sie muss Schülern, Lehrern, Eltern bekannt gemacht werden, damit sie auch ihren Sinn erfüllt, indem sich alle darauf einstellen und ihre Mitwirkung einplanen können.

Zur äußeren oder administrativen Ordnung gehört aber mehr als nur eine vernünftige Verteilung von Schulereignissen auf Raum und Zeit.

Dazu gehört auch eine sinnvolle Verteilung von Leitungsaufgaben und Zuständigkeitsbereichen, die in sogenannten Organisationsplänen ihren Niederschlag findet. Sie bewirken eine Aufgabenteilung nach Funktionen und klären die Verantwortlichkeiten. Es geht um eine Organisationsstruktur, die eine reibungslose Verwaltung garantiert, die diesseits aller pädagogischen Praxis funktionieren muss und ein organisches Ineinandergreifen aller Einzelteile der Institution Schule ermöglicht.

Der Organismus der Schule bedarf einer transparenten Gliederung; denn jedem einzelnen muss die Orientierung im Ganzen auf einen Blick möglich sein, um Aktivitäten und Einsatz so aufeinander abstimmen zu können, dass das gemeinsame Lernen und Leben in der Schule nicht unter organisatorischen Defiziten leidet.

Keine Frage, dass dieser Ordnungsauftrag auch für Planung und Durchführung von Konferenzen gilt.

Für alle diese Dinge gibt es Publikationen, die dem Schulleiter Hilfe anbieten. Bei den Ratgebern, die sich unmittelbar auf den Schulbereich beziehen, die durchaus ihre

Qualität haben⁴, kann es bei der Lektüre allerdings zu Ermüdungserscheinungen kommen oder sogar zu einer Abneigung gegen die ihnen innewohnende Spiegelstrichdidaktik und Diagrammanie und zwar umso stärker, je differenzierter und sezierender beides daherkommt.

Gewinnbringender ist es, statt sich mit Nachhilfebüchern für Schulmanagement zu beschäftigen, Vorschläge und Anleitungen einzusehen, die sich allgemein auf Fragen von Führung (beispielsweise in Wirtschaftsunternehmen oder Betrieben) beziehen. Man schafft sich damit die Gelegenheit, Ordnungskategorien und Handlungsrezepte kennen zu lernen, die noch nicht mit dem Schulbereich verquickt, sozusagen anwendungsoffen sind⁵. Damit ist dann der Zwang verbunden, diese Hilfsmittel in die eigene Berufswelt zu transferieren. Das bringt eine neue Sicht auf bekannte Dinge. Es bricht Voreinstellungen und Verkrustungen auf, die sich im Alltagsgeschäft leicht ansetzen, und schafft Möglichkeiten für lebendige Neugestaltung. Von solcherlei Hilfsmitteln sollte sich auch der erfahrene Schulleiter immer einmal wieder anregen lassen. Es hilft, die Routine zu durchbrechen, Verhaltensformen zu verfeinern und Anregungen für Neuerungen zu bekommen.

Schulleitung bringt mit sich, dass viele Gespräche zu führen sind, informelle und formelle, sowohl mit einzelnen Personen wie Schülern, Lehrern, Eltern als auch in Mitwirkungsgremien oder mit Vertretern von Mitwirkungsgremien. Keine Frage, dass auch die Kommunikation mit der vorgesetzten Behörde oder dem Schulträger unerlässlich ist. Der Schulleiter tut daher gut daran, sich mit unterschiedlichen Gesprächsstrategien vertraut zu machen, die - unterschiedliche Ausgangslagen und Interessen berücksichtigend - die Gesprächsatmosphäre positiv beeinflussen und tragfähige Ergebnisse wahrscheinlich werden lassen.

Wer will, kann – um es mit den Titeln zweier Taschenbücher aus den 60er bzw. 70er Jahren zu sagen – „optimales Denken“ (von Ernst OTT) sogar trainieren oder

⁴ z.B. Rolf DUBS, Die Führung einer Schule – Leadership und Management, Stuttgart 1994;

⁵ Dazu gehört beispielsweise so etwas wie ein allgemein gehaltenes „Handbuch für den Vorgesetzten“ oder „Der persönliche Organisationsberater“ – beides ältere Loseblattsammlungen, die von Zeit zu Zeit ergänzt werden.

sich Einblicke in „das spielerische Denken“ (von Edward DE BONO) verschaffen, mit dem man das Denken aus der Routine, in der es sich leicht festfährt, befreit.

Dies alles ist nicht Selbstzweck, sondern steht im Dienst einer reibungslosen, sachorientierten Kommunikation, die zugleich positive Folgen für die gesamte Schulumosphäre hat.

10.3 Innere Prägung und pädagogischer Takt

Die innere Prägung erhält ein Schuljahr durch die Leistung der Lehrer. Ihr Wirken bestimmt den Geist des Hauses und das Bild der Schule. Wie auch immer sie ihre Aufgabe interpretieren, mit welchen Methoden sie sie angehen: der Unterricht, in dem sie in unmittelbarem Kontakt mit den Schülern sind, ist der entscheidende Ort gelingender Ausbildung und Erziehung. Deshalb bedarf es des fähigen Lehrers. Wer ist ein fähiger Lehrer? Sicherlich könnte man eine Reihe von Attributen zusammentragen, die den fähigen Lehrer ausmachen, und man könnte sogar über eine Prioritätenliste streiten. Es ist aber wohl unstrittig, dass er sich in dem, was er unterrichtet, auskennen muss, und dass er eine Verpflichtung spürt, sich den Schülern in Fürsorge zuzuwenden (Karl JASPERS hat einmal postuliert, Erziehung müsse „liebende Begegnung“ sein). Diese Fürsorge besteht – um mit SCHLEIERMACHER zu sprechen – im „Unterstützen und Verhüten“. Fehlentwicklungen sind zu hemmen und zu verhindern, positive Entwicklungen sind zu fördern. Lob und Tadel haben hier ihren Ort sowie Leistungsförderung und Leistungsbeurteilung. Bei der heute so in Rede stehenden „individuellen Förderung“ ist allerdings Vorsicht angebracht: Sie ist dann ein Irrweg, wenn sie zu einer erstickenden Einzelbetreuung führt. Man versetze sich nur in die Lage desjenigen Schülers, dem eine solche individuelle Behandlung nur von einem Lehrer zuteil wird. Schon das ist ihm peinlich. Wenn sich nun alle über ihn beugen und auf seine Talente abtasten, muss er doch vor lauter individueller Zuwendung und Förderung verrückt werden. Nein: Der pädagogische Takt muss den Leh-

rer von solcher Zudringlichkeit zurückhalten. Ist dies gewährleistet, so ist schon (immer schon) richtig, dass der Lehrer, der seine Schüler „kennt“, sie fördert, wo immer es geht. Und wenn dazu die Methoden verfeinert und vermehrt werden und die „Diagnosefähigkeit“ verbessert werden kann, dann hat individuelle Förderung ihren guten Sinn.

Allerdings sollte man nicht meinen, jeden in allem fördern zu können. Die Talente sind unterschiedlich, und der Irrtum, der in den 70er Jahren in der Theorie aktiver Begabung lag, als würde jemand erst durch Erziehung seine Begabung erhalten, sollte sich nicht wiederholen. Wenn *ein* pädagogischer Grundsatz wie der der „individuellen Förderung“ sozusagen zur Heilslehre erkoren wird, ist höchstes Misstrauen geboten. Im Verein mit der angesagten Versetzungspflicht wird zudem wohlfeil ein Anspruchsdenken hervorgerufen, das am Ende mit allen negativen Frustfolgen und Schuldzuweisungen an die Lehrerschaft oder das Schulsystem unerfüllt bleiben wird, es sei denn die Anforderungen würden gesenkt.

10.4 Der Freiraum des Lehrers und das Vergnügen an Fortbildung

Der Lehrer hat viele Vorschriften zu erfüllen, wie sich z.B. aus den Unterrichtsrichtlinien und der Allgemeinen Dienstordnung ergibt. Aber „vor Ort“, im Unterricht, dem Kerngeschäft seines Berufs, muss und darf er frei entscheiden, wie er seine Profession ausübt.

Diesen Freiraum der Lehrer hat der Schulleiter gegebenenfalls zu verteidigen.

Es erscheint angebracht, das zu betonen; denn gerade für den zentralen Bereich des erzieherischen Geschehens, den Unterricht, wird aus unberufenem Munde öffentlich und intern oftmals viel Unbedarftes verlautbart, werden Urteile formuliert, Verurteilungen ausgesprochen und Ratschläge erteilt, die einschüchtern, frustrieren und diffamieren können, manchmal sogar sollen. Das ist zurückzuweisen.

Zur verantwortlichen Ausgestaltung des erzieherischen Freiraums gehört allerdings, dass die Freiheit nicht in Willkür umschlägt, dass das Tun vor dem Hintergrund der Verpflichtungen reflektiert wird *und bestehen* kann. Diese Reflexion ist dem Lehrer ebenso aufgegeben wie die Bereitschaft, sich einer gegebenenfalls erfolgenden Kritik zu stellen und das, was er tut, zu überprüfen. Auch diese Vergewisserung hat der Schulleiter anzumahnen und gegebenenfalls einzufordern. Es darf ihm nicht gleichgültig sein, ob Unterricht gelingt. Insofern ist er auch Anwalt von Schülern und Eltern und – sit venia verbo – „Staats-Anwalt“.

Dass hier ein Konfliktfeld ersten Ranges angesprochen ist, liegt auf der Hand; denn selbst wenn im Prinzipiellen alles klar ist, so stoßen sich die Dinge doch hart im Raume.

Und angesichts der öffentlichen Debatte um Unterricht und Lehrerbild ist noch nicht einmal ausgemacht, dass im Prinzipiellen alles klar ist. Unabhängig von der Schulformbezogenheit der Ausbildung ist daher ein Plädoyer angebracht für einigen Freiraum im Studium, der es dem angehenden Lehrer ermöglicht, eine Persönlichkeit zu werden, die mit solchem Freiraum umzugehen, ihn zu nutzen und zu gestalten versteht. Beim angehenden Lehrer bedarf es deshalb nicht so sehr des frühen Zuschüttens mit Lehrrezepten (die möglicherweise für den Ernstfall gar nicht taugen), sondern in erster Linie muss er ein Studium führen können, in dem eine tiefgehende Besinnung auch auf die philosophischen Implikationen des angestrebten Berufs möglich ist und in dem die Fächer *um ihrer selbst willen*, aus seinem sachlichen Interesse, studiert werden, sodann ihr Stellenwert in Wissenschaft und Leben erfasst und ihr *Bildungssinn* wahrgenommen und durchdacht wird⁶. Wo, wenn nicht im Studium sollte denn studiert werden? Dieses Studium muss, auch bei Gefahr des Scheiterns, in weiten Teilen selbstbestimmt sein. Dass die gymnasiale Schulzeit verkürzt und im Gegenzug das Studium verschult wird, ist an bitterer Ironie kaum zu überbieten.

⁶ Mit welcher Intensität und Priorität dies geschieht, mag aufgrund der Schulformbezogenheit der Ausbildung variieren. Es darf aber nicht sein, dass es nicht geschieht.

Ein Studium in Freiheit (und nicht verstrickt in ein Netzwerk von Modulen am Gängelband von Akkreditierungsbürokraten beim Hecheln nach „European Credits“⁷) legt im Übrigen auch den Grund für ein Vergnügen an Fortbildung. „Lifelong-learning“ muss aus Freiheit und Neugier erfolgen und nicht aus Zwang und Not. Indem der Schulleiter zu Fortbildung anregt und Fortbildung fördert, ist er Anwalt dieser Freiheit, die das Vergnügen an Fortbildung sichert, also einer Fortbildung aus Freude an neuer Erkenntnis und nicht, weil man dumm geblieben ist.

Das Vergnügen an Fortbildung und ihre Akzeptanz ließen sich durch anspruchsvolle Fortbildungsprogramme übrigens erheblich steigern. Auch Fortbildungsveranstaltungen sind verbesserungsfähig⁷. Sie dürfen keine vertane Zeit sein.

Im Übrigen gilt: Fortbildung ist ein andauernder Prozess, den der verantwortungsvolle Lehrer selber und von sich aus steuert, sofern er nicht *durch* das Studium – um mit Schiller zu sprechen – zum „Brotgelehrten“ geworden ist, der sich gegen jede neue Erkenntnis sträubt, weil sie ihn in seinen gewohnten Verhaltensweisen beunruhigt. Dann allerdings muss er zur Fortbildung gezwungen werden.

Es versteht sich, dass Fortbildung alle relevanten Aspekte des Berufs umfassen muss, nicht nur fachliche.

10.5 Persönliche Reflexionen und professionelle Distanz

Zwischen Konferenzen und Klausuren, Klassenarbeiten und Korrekturen, zwischen Unterricht und Aufsicht – wo bleibt die Zeit für Reflexionen? Spätestens beim Elternsprechtag wird ein Urteil über Schüler verlangt, spätestens dann werden Erläuterungen zur Unterrichtsgestaltung erbeten, spätestens in Vorbereitung darauf wird man gezielt über seine Tätigkeit nachdenken müssen, davon einmal davon abgesehen, dass man in Gedanken nahezu immer mit seiner Arbeit beschäftigt ist.

⁷ Mit dem Aufstellen eines Stuhlkreises und der Ermöglichung einer offenen Gesprächssituation ist es jedenfalls nicht getan.

Anzuraten ist eine Reflexion nach Regeln, die der Lehrer sich selber gibt. Das macht die Erkenntnisse übersichtlich und eigen. Er sollte von Zeit zu Zeit in eigener Regie eine schriftliche Abfrage über seinen Unterricht vornehmen, vielleicht zunächst nur in Klassen, in denen er besonderen Klärungsbedarf hat. Je nach Situation können die Ergebnisse Gegenstand eines Gesprächs mit den befragten Schülern werden. In erster Linie dienen sie einer besseren Einschätzung des Lehrers vom Geschehen „vor Ort“, in dem Raum also, in dem seine Freiheit unter allen Umständen gewahrt bleiben muss, so dass es auch für eine Befragung nur eine Empfehlung, keine Verpflichtung und schon gar keine Normierung geben darf (wobei gute Vorschläge selbstverständlich willkommen sein sollten). Zu den Punkten einer solchen Befragung sollten neben dem Interesse an den Unterrichtsinhalten auch die Beurteilung der Methode, eine Einschätzung des Unterrichts- und Klassenklimas sowie eine Meinung über die Persönlichkeit des Lehrers gehören. Wer es einmal gemacht hat, wird den Nutzen erkennen. Weder Feigheit noch Arroganz sollten einen von solch einer Befragung abhalten⁸. Diese Art der Meinungsbildung, die die unmittelbar Betroffenen einschließt, ist ein besonders starker Ausdruck der personalen Seite von Erziehung; denn sie signalisiert: „Ich kümmere mich um mich und Dich“ oder besser noch: „Ich kümmere mich um mich mit Dir für Dich „. *Et mea et tua res agitur.* – Ob solches Handeln vor Ort nicht vielleicht solche abartigen Phänomene, wie sie bei „Spickmich.de“ zu finden sind, ins Leere laufen lassen und auch bei Schülern obsolet machen könnte?

Da der Schulleiter Lehrer ist, kann er mit solchen Befragungen in seinem Unterricht vorangehen. Wie in anderen Punkten gilt auch hier: *Exempla trahunt.* Anordnungen darf es nicht geben. Überzeugungsarbeit ist verlangt.

Bei der persönlichen Abfrage in schriftlicher Form gehen Reflexion und professionelle Distanz eine Verbindung ein. Professionelle Distanz soll heißen: den Beruf

⁸ Es kann überaus reizvoll sein, die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung zu vergleichen – und erhellend. Wer Humor hat, wird darüber hinaus viel zu lachen haben. („Machen Sie weiter so! Sie sind gut“.)

einmal nicht als Aufgabe, in die man unmittelbar verwickelt ist, sondern als Gegenstand sehen, sein eigenes Tun zum Objekt machen, das Berufliche nicht persönlich zu nahe an sich herankommen lassen, von ihm Abstand nehmen, es in dieser beobachtenden und beurteilenden Haltung aber dennoch im Blick haben.

Im Umgang des Menschen mit dem Menschen geht es nicht ohne Emotionen. Die Anwendung „emotionaler Intelligenz“, um den Titel eines Buches von Daniel GOLEMAN zu zitieren, ist sogar angeraten und in Teilen erlernbar. Es wäre aber unprofessionell und schädete sogar einer professionellen Berufsausübung, wenn man nicht auch Distanz zu seinem persönlichen Handeln gewänne, um aus diesen Einsichten Verbesserungen zu erreichen, die nicht zufällig sind. Voraufgegangene Fehler, entdeckte Defizite können (und müssen) – ohne Schuldzuweisungen und ohne Gewissensbisse – registriert, ihre Ursachen aufgedeckt und mit dem Gestaltungswillen dessen, der seine Arbeit gut machen will, getilgt bzw. in Zukunft vermieden werden.

Aus den Ergebnissen lässt sich auch Stoff für einen kollegialen Gedankenaustausch über Unterricht und Erziehung gewinnen.

Qualitätsanalyse

Der Vermittlung einer solchen professionellen Distanz sollten die Qualitätsüberprüfungen, die neuerdings an den Schulen eingeführt werden, unbedingt dienen. Sie können sogar nur dann eine gute Wirkung entfalten, wenn *dies* ihr oberster Zweck ist, der erst erfüllt sein muss, bevor Verbesserungen erreichbar sind. Dabei sollte für die Schule als Gesamtheit die Einstellung gelten, die oben für den einzelnen Lehrer empfohlen wurde.

In NRW heißen diese Schulüberprüfungen „Qualitätsanalysen“. Solche Qualitätsanalysen sind sogenannte „externe Evaluationen“ und sollen zur Verbesserung der Schulqualität der Einzelschule führen.

Nordrhein-Westfalen, wie auch Niedersachsen, orientiert sich dabei an der niederländischen Schulinspektion („Inspectie van het Onderwijs“), deren Arbeitsweise im Rahmen eines Erfahrungsaustauschs vor etwa fünf Jahren in beiden Bundesländern in Zusammenarbeit mit den niederländischen Fachleuten erprobt worden ist⁹.

Schulinspektion ist ein Mittel, um die einzelne Schule einem *Systemcheck* zu unterziehen und Schwächen und Stärken der Einrichtung als ganzer offen zulegen. Es erfolgen keine Einzelbeurteilungen von Lehrern, die für die Karriere bedeutsam sein könnten.

Lehrer, Eltern, Schüler haben durch Anhörung Einfluss auf das Ergebnis.

Es würde zu weit führen, hier alle Implikationen eines solchen Systemchecks darzustellen. Folgende Kategorien spielen eine Rolle, deren Qualität jeweils an einer Reihe von Indikatoren abgelesen wird: Lernergebnisse, Unterrichtsgestaltung, Qualitätssicherung, Schulklima, Externe Kontakte etc.

Balance der Kompetenzen

Es kann gar nicht anders sein, als dass eine solche Neuerung umstritten ist, auch dass man ihr in Sorge und Misstrauen begegnet¹⁰. Für die Neuerung spricht – unabhängig von allen sonstigen Argumenten –, dass die angesprochene Erprobung nach Meinung sowohl der Schulbehörden als auch der beteiligten Schulen sehr zufriedenstellend verlaufen ist. Entscheidend für die Akzeptanz ist allerdings, so wurde damals festgestellt, dass die Durchführung von Qualitätsanalysen strikt als *Aufklärung* über Stärken und Schwächen durchgeführt wird und die Ergebnisse nicht zur Denunziati-

⁹ Es gibt den sogenannten „Schul-TÜV“ in einigen Bundesländern in unterschiedlichen Ausprägungen. – Die Erprobung des niederländischen Modells in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen hatte sicher auch ihren Grund darin, dass die niederländische *Inspectie van het Onderwijs* auf eine Tradition von über 200 Jahren zurückblickend in den letzten Jahrzehnten ein klares Bild von der Arbeitsweise und dem Instrumentarium von Qualitätsanalysen entwickelt hatte, wie sie erfolgversprechend bei Schulüberprüfungen einzusetzen waren.

¹⁰ Welche Eruptionen Schuluntersuchungen auslösen können, hat man bei PISA erlebt.

on missbraucht werden¹¹. Es sollte sich verstehen, dass sie, wie in der Erprobungsphase geschehen, vom Geiste der Kollegialität und dem natürlichen Respekt gegenüber der Arbeit vor Ort getragen wird.

Im niederländischen System hat die Schulleitung die Möglichkeit zu einer Stellungnahme zum Entwurf eines Abschlußberichts, den sie vorab von den Inspektoren erhält. Der endgültige Abschlussbericht wird in der Schule beraten. Er enthält keine Anleitung zu Veränderungen. Die Inspektoren formulieren keine Aufgaben. Die Analyse des Berichts und die Schlussfolgerungen obliegen nur der einzelnen Schule. Es werden auch keine Fristen gesetzt, bis wann etwa ein selbstentwickelter Katalog von Aufgaben der Schulaufsicht vorgelegt werden muss. Die Schule muss sich selbst in die Pflicht nehmen. Sie setzt ihre Prioritäten selbst. Hier bekommt Eigenständigkeit ihr Gewicht und den gebührenden Rang. Ob die Konsequenzen, die die Schule gezogen hat, fruchten, erweist sich bei der nächsten Qualitätsüberprüfung. Die Ergebnisse werden jedermann zugänglich ins Netz gestellt. Ein Ranking gibt es nicht.

An der strengen Trennung von Bericht, den die Inspektoren abgeben, und seiner Auswertung und Handhabung allein durch die Schule erkennt man, dass dieser Bericht als Dienstleistung für eine eigenverantwortliche Schule anzusehen ist.

Es ist anzunehmen, dass noch einige Zeit vergehen wird, bis die Qualitätsanalyse hierzulande als routiniert gehandhabtes Mittel zur Verbesserung von Schulqualität entwickelt ist.

Die Kriterien, nach denen die Qualitätsanalyse abläuft, müssen transparent sein, sie müssen auch veränderbar sein, wenn sie sich als untauglich erweisen oder bessere vorgeschlagen werden. Durch die Revidierbarkeit des Kriterienkatalogs und der Verfahrensabläufe der Qualitätsanalyse aufgrund von Kritik und Rückmeldungen der Basis an die Inspektion bzw. das Ministerium kann eine „Balance der Kompetenzen“ erreicht werden.

Diese Bezeichnung soll eine Gleichgewichtung der Verantwortungsbereiche von Inspektion und Schule im Rahmen der Qualitätsanalyse ausdrücken und die Mög-

¹¹ Das war bei PISA anders.

lichkeit der wechselseitigen Einwirkung aufgrund von Sachkenntnis und Erfahrung kennzeichnen.

10.6 Schulalltag und pädagogischer Optimismus

Educatio und eruditio

Educare heißt dem lateinischen Standardlexikon Georges zufolge „aufziehen“, „auffüttern“, „ernähren“, „physisch und moralisch erziehen“. Daher ist es gängig, Erziehung auf den lateinischen Begriff der „educatio“ zurückzuführen. Im Passiv – fügt der Georges hinzu – heißt educari „aufwachsen“.

Die Bedeutung von erudire gibt der Georges mit „aufklären“, „unterrichten“, „lehren“, „ausbilden, „abrichten“ an. Eruditio zielt auf die durch Unterricht erlangte Gelehrsamkeit und Bildung.

Wörtlich übersetzt heißt erudire „entroyhen“. Rudis heißt „roh“, „wild“, „unbearbeitet“, „ungebildet“, „kunstlos“. Neugeborene Kinder sind „nati rudes“ (kleine Wilde). Von erudire abgeleitet ist der Erziehungsvorgang ein Veredelungsprozess.

Aufwachsen heißt also veredelt werden, was aus Sicht der Kinder aber vielleicht nicht nur grammatisch gesehen ein Leidensvorgang ist. Der Erzieher sollte sich dessen immer bewusst sein und seinem kindlichen, aufwachsenden Gegenüber mit Behutsamkeit und Achtung, zugleich mit Sorgfalt und Strenge begegnen.

Der Erzieher nährt nicht nur, zieht nicht nur groß, sondern veredelt auch. Und mehr noch: Der Erziehungsprozess ist darüber hinaus getragen von der Überzeugung, im anderen, dem Heranwachsenden, die Fähigkeit zur Selbst – Ernährung und Selbst – Bildung auszulösen, diese zumindest vorbereiten zu können, ein Gedanke, der vor Jahren im Erziehungsziel der „Selbstverwirklichung“ eine – freilich übersteigerte – begriffliche Fassung erhielt.

Mit Gelassenheit und einer gewissen Großzügigkeit (wenn nicht sogar Heiterkeit) vermag der Erzieher vielleicht Rohheit und Wildheit an seiner Einrichtung und in seinem Umfeld wahrzunehmen, wenn er eingesehen hat, dass derartige Widrigkeit substantiell zu seiner Arbeit gehört; denn wo käme er denn mit seiner Arbeit und seinem Auftrag hin, wenn alles schon getan wäre, wenn Kinder und Jugendliche schon physisch und moralisch fertig und gebildet wären? Dann wäre Erziehung überflüssig.

Eine ganz andere Frage ist allerdings, mit welchem Maß an Rohheit und Wildheit der Erzieher sich abfinden bzw. herumschlagen muss.

„Entrohung“

Um das Maß erträglich zu machen, müssen alle gesellschaftlichen Kräfte zur Entrohung beitragen.

Jedem ist klar: Die Wirklichkeit des Schulalltags ist nicht immer freudvoll. Nicht nur aus den Medien, auch aus Erfahrung, kennen Schulleiter die Fehlformen und das Leid des schulischen Alltags: Gewalt, Mobbing, Schlendrian, Verwahrlosung. Dem muss Einhalt geboten werden. Hier sind Ordnung und Anstand in einem ganz konservativen Sinn durchzusetzen, aber zunächst so, wie es der Einrichtung Schule gemäß ist, durch erzieherische Einwirkung und gestufte Ordnungsmaßnahmen. Bleiben sie erfolglos oder sind die Verfehlungen zu groß, sollten ohne Bedenken oder Zögern Jugendamt und Ordnungshüter zum Einsatz kommen. Verharmlosung und Vertuschung wäre feige und schädlich.

Bewährt hat sich inzwischen an vielen Schulen die organisierte Schülerstreitschlichtung. Dabei klären Schüler durch die Moderation eigens dafür ausgebildeter älterer Mitschüler Differenzen unter sich. Die Moderation erfolgt nach Regeln, die den Beteiligten bekannt gemacht werden und die sie anerkennen. Eine funktionierende Streitschlichtung hat viele positive Folgen, nicht zuletzt die Erkenntnis, dass guter

Wille Früchte trägt und friedliche Gesinnung ein angenehmeres Zusammenleben zur Folge hat.

Die Erfahrung lehrt, dass Anregungen zur Verbesserung des Schullebens von vielen Seiten kommen und unter ganz unterschiedlichen Aspekten das Schulklima verbessern können¹². Von welcher Seite sie auch kommen, von Schülern, Eltern oder Lehrern, jeder darf erwarten, dass der Schulleiter für seine Idee ein offenes Ohr hat und ihr eine Erprobungsmöglichkeit gibt. Angst vor Innovationen wäre fehl am Platze. Schule lebt von den Einfällen aller.

Es ist klar, dass mit den geschilderten Maßnahmen gravierenden gesamtgesellschaftlichen Missständen nicht beizukommen ist. Es sind aber Möglichkeiten *in* der Schule zu Prophylaxe und Abmilderung. Was aber die gesellschaftlichen Missstände angeht, so hätte sich auch einmal die Wirtschaft, die allzeit funktionierende Schulabgänger fordert, zu fragen, welchen Einfluss das Freisetzen von Arbeitskräften, die Atmosphäre am Arbeitsplatz und das Versagen zahlreicher Führungskräfte auf die Moral in der Gesellschaft haben.

Pädagogischer Optimismus

Wenn über Prinzipien gesprochen wird, wenn Grund- oder Leitsätze des Handelns formuliert werden, handelt es sich nicht um die Beschreibung der Wirklichkeit. Es handelt sich um die Klärung der Frage, welche Stellung man zur Wirklichkeit nehmen soll, mit welchem Maß man messen will.

Angesichts der Zustände an vielen Schulen, angesichts der spektakulären schlimmen Ereignisse, über die die Medien informieren, könnten einen Trauer und Pessimismus befallen und das Resultat des Nachdenkens könnte Resignation sein, ange-

¹² Die Freundlichkeit und „Dienstbarkeit“, mit denen vielerorts Mütter einmal im Monat, 14tägig oder sogar wöchentlich für die ganze Schule ein sogenanntes „Gesundes Frühstück“ zubereiten, strahlt auf die ganze Schulgemeinschaft aus.

sichts der Kärnerarbeit – oder soll man gar sagen Sisyphusarbeit –, zu der viele Lehrer verdammt sind. Hier sind besondere Hilfen nötig, und es scheint, dass die Politik beginnt, sich der lokalen Problembereiche besonders anzunehmen. Aber man darf auch nicht vergessen, dass die Problemschulen nicht die ganze Wirklichkeit sind. Man muss klaren Kopf behalten: Es gibt – in der Überzahl – die gut funktionierenden Schulen aller Schulformen, leistungsbereite, freundliche Schulen, die die Schüler gern besuchen, sowie Schulen, die trotz schwieriger Ausgangssituationen leistungsfähig sind¹³.

Zur ganzen Wirklichkeit gehört aber vor allem der pädagogische Antrieb, der das Herz des Berufs selbst ausmacht, auch in Problemschulen.

Zur Erziehung gehört, das weiß der Erzieher, dass er es mit unvollkommenen Menschen zu tun hat. Sein pädagogischer Optimismus speist sich ja gerade aus dem Gedanken und dem Willen, *Menschen* besser zu machen, daran mitzuwirken, dass ihnen die Welt erschlossen wird und sie ihre Talente entfalten. Dieser pädagogische Optimismus ist der natürliche Habitus von Lehrern. Gerade die bedeutenden Pädagogen haben sich von schlechten Lebensbedingungen besonders herausgefordert gefühlt. PESTALOZZI ist nur ein Beispiel dafür, wozu pädagogischer Optimismus fähig ist. Der pädagogische Optimismus bewegte Lehramtsstudenten und -studentinnen, überhaupt Lehrer zu werden. Spätestens seit Studium und Vorbereitungsdienst kann das kein naiver Optimismus mehr sein. Man kann den Lehrern also einiges zumuten.

Es ist aber verwerflich, den pädagogischen Optimismus auszunutzen und den Lehrern in schwierigen Lagen Überlasten aufzubürden. Dagegen muss man sich wehren. Deswegen sind gegebenenfalls Widerspruch und Streit nötig und gegebenenfalls vernehmlicher Protest. Unabhängig davon wird wie die ganze Welt auch die Schule nie

¹³ So zeitigt mancherorts beispielsweise auch die „Initiative Hauptschule“ eindrucksvolle Ergebnisse, die vom Bundespräsidenten alle zwei Jahre mit der Verleihung des Deutschen Hauptschulpreises gewürdigt werden.

ein Paradies sein. Trotzdem kann man sich darin wohlfühlen und darf sich und der jungen Generation den Lebensmut nicht wegreden lassen.

Es ist die Aufgabe des Schulleiters, das Vertrauen in die Macht des Guten zu stärken und im schlimmsten Getümmel und unter widrigen Bedingungen die Fahne der Hoffnung hochzuhalten. Dazu hat er auch allen Grund; denn viel mehr ist gut, als der veröffentlichte Pessimismus in seinem manipulationsgestützten Streben nach Meinungshoheit verlauten lässt.

10.7 Leitbild und Perfektibilität

„Vere humanissimus vir“

In seiner – wohl auch wegen ihres spröden Stoffes wenig beachteten – Schrift *de musica* entwirft AUGUSTINUS sozusagen zwischen den Zeilen ein Leitbild vom Menschen, das folgende Konturen hat: Er ist der Welt als Schöpfung Gottes zugewandt, verliert sich aber nicht an sie. Er ist auf die Gesundheit seines Körpers bedacht wie auch auf die Funktionstüchtigkeit seiner Sinne, damit er einerseits ohne körperliche Beschwerden und damit verbundene Unruhe und Ablenkung sich wichtigeren Dingen und höheren Aufgaben widmen kann und andererseits in der Lage ist, auf andere einzuwirken, denen er mit dieser Einwirkung – fern jeden elitären Hochmuts („non ad superbam excellentiam“) – nützlich sein will. Sein Wissensdrang geht nicht auf überflüssige und schädliche Kuriositäten, sondern auf das, was notwendig ist, um gut und schlecht zu unterscheiden.

Ein solcher Mensch verdiene das Prädikat, ein großer und „wahrhaft der menschlichste Mensch“ - *vere humanissimus vir*¹⁴ - zu sein.

¹⁴ De mus. VI,14,45

Perfektibilität

Das von Augustinus entworfene Leitbild - er wählt den Superlativ - hat viele Implikationen und wurzelt im christlichen Geist des AUGUSTINUS. Natürlich wirft es auch Fragen auf und dürfte nicht von jedermann übernommen werden. Dennoch kann es sich als Stachel im Bewusstsein desjenigen festsetzen, der sich ernsthaft damit auseinandersetzt. Für den Lehrer wäre vielleicht sogar zu fragen, ob sich hieraus nicht sogar didaktische und methodische Entscheidungen begründen ließen. Da es sich im übrigen um die Grundsatzfrage nach dem Menschenbild handelt, steht es nicht nur als Leitbild der Erziehung zur Debatte, sondern nötigt auch den Erzieher zur Selbstreflexion – über sich und über den Geist, in dem er erzieht.

Der Lehrer, und mit ihm der Schulleiter, kennt die Unvollkommenheit des Schulalltags. Er weiß, dass in der konkreten Schulwirklichkeit, die sich zusammensetzt aus allen möglichen Graden der Nähe und Ferne von Idealvorstellungen, solche Idealität allenfalls in nuce, in Teilen oder anfanghaft vorkommt. Man kann Spuren davon entdecken und vielleicht Entwicklungen zu mehr Vollkommenheit anstoßen.

Der Mensch ist perfektibel, verbesserbar. Darin liegt eine große Hoffnung. Diese Eigenschaft der Perfektibilität wird dem Menschen immer anhaften. Das ist gut, bedeutet aber zugleich, dass es den vollkommenen Menschen (*homo perfectus*) nie geben wird.

Diese Einsicht kann zur Gelassenheit beitragen, darf aber nicht Trägheit auslösen.

Der pädagogische Optimist wird an der Praxis und an den idealen Vorstellungen Maß nehmen und beides aneinander ausrichten.

Er hält nichts von pädagogischen Wunderheilern, die alles auf *eine* Karte setzen und von einem guten Gedanken aus, der durchaus im Gesamtprozess der Erziehung seine Teil-Berechtigung hat – wie z. B. „individuelle Förderung“, „Lernzieltheorie“, „Schülerorientierung“ –, die Lösung aller Probleme versprechen. Er verwirft aber nicht, was sie sagen, sondern prüft ihre Vorschläge als pädagogische Empfehlungen

und verwertet ihre positiven und brauchbaren Ansätze. Die Varianten „vor Ort“ optimal einzusetzen, ist das Merkmal verantwortungsvoll reflektierter pädagogischer Praxis. Das ist machbar. Das muss der Schulleiter fördern. Darin gründet seriöse Erziehung.

Aus: **Katholische Bildung**, Heft 10, Oktober 2007, S. 390 – 404. Hrg.: Verein katholischer deutscher Lehrerinnen

11 Was heute von Ingenieuren verlangt wird

Unterschiedliche Werte und Normenkompetenzen von Mitarbeitern und ihre Relevanz für den Einsatz in der unternehmerischen Praxis

Siemens erhält jedes Jahr mehr als 200.000 Bewerbungen. Im Jahr 2007 wurden bei Siemens in Deutschland rund 7.600 Neueinstellungen registriert, im Oktober 2007 waren dennoch 3.500 Stellen unbesetzt. Die Mehrheit dieser Stellen erfordert einen technischen Hochschulabschluss. Der Überblick zeigt, dass nicht genügend passende Bewerber für die zu vergebenden Stellen gefunden werden konnten. Zwei wesentliche Einflussgrößen sind die zu geringe Anzahl von Hochschulabsolventen, die eine technisch-naturwissenschaftliche Fachrichtung wählen sowie fehlende Werte und Normenkompetenzen bei den absolvierten Bewerbern dieser Fakultäten. Berufsanfänger werden heute mit einer Vielzahl oft widersprüchlicher Anforderungen konfrontiert: Kurze Studienzeite, Auslandsaufenthalt, Soft Skills, Wirtschaftskennnisse – und dazu gute Noten in den technischen Kernfächern.

Als Orientierungshilfe analysiert der Artikel wesentliche Trends in den internationalen Elektromärkten, beschreibt die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Arbeitsumfeld von Ingenieuren sowie die Anforderungen an deren Fähigkeiten. Am Beispiel der Siemens AG werden die Einstellmechanismen eines internationalen Unternehmens skizziert und wichtige Faktoren für eine spätere Karriere aufgezeigt: Während in der Phase des Berufseinstiegs das technische, an der Hochschule erlernte Grundlagenwissen im Vordergrund steht, spielen langfristig zusätzliche, kaum ab-

prüfbare Fähigkeiten und Wertkompetenzen eine immer größere Rolle für den Erfolg des Mitarbeiters und des Unternehmens.

11.1 Einleitung

Zwei von drei Unternehmen zwischen 50 und 500 Mitarbeitern beschäftigen heute Ingenieure - sie fungieren als Innovationsträger der deutschen Wirtschaft. Der Mangel kann zu einer Wachstums- und Innovationsbremse werden; es bedarf umfassender Maßnahmen, diesem Trend entgegenzuwirken und mehr junge Menschen für naturwissenschaftliche Fächer zu begeistern.

Die technische und naturwissenschaftliche Früherziehung bei Kindern und Jugendlichen ist eine belegbar wichtige Maßnahme, um das Interesse an dem Beruf des Ingenieurs wieder stärker zu fördern, indem das Talent und Interesse für eine technischen Ausbildung schon frühzeitig entdeckt und entwickelt wird. Siemens unterstützt dies durch Förderprogramme mit naturwissenschaftlichen Versuchsmodellen (sog. Forscherkisten) an Kindertagesstätten, da die naturwissenschaftliche Neigung und technische Affinität bereits im Kindergartenalter geprägt werden. In Grundschul- und Oberstufenalter wird diese Förderung durch gezielte Unterrichtsmaterialien und Schulwettbewerbe in Mathematik und Wissenschaftsthemen weitergeführt. Bisher lassen die meisten Schulen eine spielerische Vorbereitung auf diese Fähigkeiten jedoch noch vermissen.

Doch trotz des Mangels an genügend Fachkräften ist heute die reine Fachkompetenz, z.B. in den Naturwissenschaften kein Garant mehr für einen sicheren Arbeitsplatz. Der richtige Bewerber muss zusätzlich soziale Kompetenz aufweisen, um in den komplexen Projektstrukturen und im kundenorientierten Wettbewerb bestehen zu können. Zudem ist eine echte Identifikation mit den Werten und Normen des Unternehmens eine wesentliche Voraussetzung, um das Unternehmen extern beim

Kunden erfolgreich zu positionieren sowie die Ziele der Unternehmensführung zu verstehen und als Multiplikator in den Konzern hinein mit zu tragen.

Die deutsche Ingenieursausbildung der Hochschulen gilt zwar als weltweit führend¹, dennoch reicht eine fachliche Ausbildung auf vergleichbar hohem Niveau oft nicht mehr aus, um erfolgreich im jeweiligen Arbeitsfeld zu sein. Es zeigen sich immer wieder Defizite in der Ausbildung der Hochschulabsolventen, wenn diese den Praxisanforderungen gerecht werden müssen.

Im Ergebnis kämpfen Industrieunternehmen wie Siemens mit unfreiwilligen Ingenieursvakanzten. Experten beziffern die entgangene Wertschöpfung für die deutsche Volkswirtschaft wegen unfreiwilliger Ingenieursvakanzten in Schätzungen von 2006 auf 3,5 Mrd. Euro.²

Die folgende Grafik zeigt die unfreiwilligen Ingenieurvakanzten 2006 in den deutschen Bundesländern:

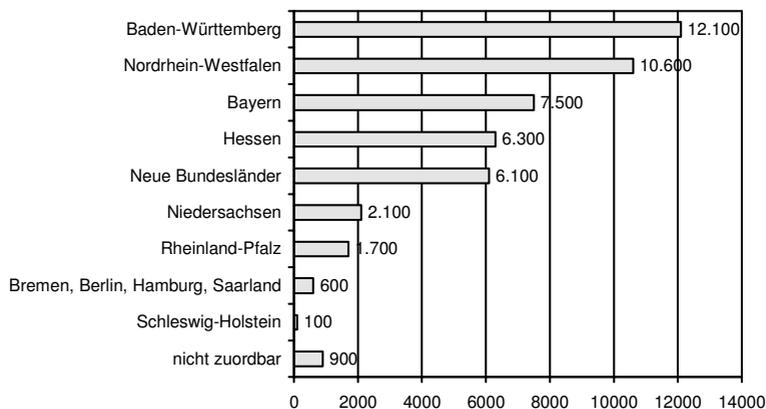


Abb. 11-1: Ingenieurvakanzten 2006 in den deutschen Bundesländern³

¹ vgl. Siemens Professional Education, H. KALISCH, Mai 2007, BCG 2007, S. 30

² ebd.

³ IW Köln, 2006

Die Vorbereitung der jungen Wissenschaftler auf den Ingenieursberuf sollte somit enger mit den Erwartungen der Unternehmen im internationalen Wettbewerb abgeglichen werden, um Verbesserungspotentiale aufzeigen zu können.

Wie groß die Diskrepanz zwischen dem an Schulen vermittelten Wissen und der Erwartungshaltung auf Seiten der Arbeitgeber ist, zeigt eine Umfrage unter Personalverantwortlichen im Rahmen der Bildungsstudie Deutschland 2007⁴: Nur 12 Prozent der Personalverantwortlichen in deutschen Wirtschaftsunternehmen sind zufrieden mit der Ausbildungsvorbereitung in der Schule, vor allem die Leistung der Auszubildenden im Rechnen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit werden von den Entscheidern mehrheitlich als unzureichend bemängelt.

In der Praxis sind es aber gerade diese Fähigkeiten, die besonders sicher beherrscht werden müssen. In immer komplexeren Unternehmensstrukturen, national wie international, spielt die Fähigkeit zur Kommunikation eine stetig wichtigere Rolle: Komplexe Projektstrukturen erfordern ein hohes Maß an Abstimmung und Steuerung sowie eine sichere Kosten und Budgetkontrolle.

Bei Fragen nach Werten und Normenkompetenz heutiger Bewerber bemängeln die Personalentscheider in Wirtschaftsunternehmen eine unzureichende Vermittlung von Teamfähigkeit, Verlässlichkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein als Kernsäulen eines idealen Mitarbeiters⁵.

Die Pflege und Förderung dieser Persönlichkeitsmerkmale auch durch entsprechende Führung und Vorbildfunktionen entscheiden jedoch oft für einen Konzern über Erfolg und Misserfolg.

Nur die Mitarbeiter, die in einem Konzern mitdenken, verlässlich die gestellten Aufgaben zur Kundenzufriedenheit erledigen und sich des Arbeitsfeldes und der Team-Mitarbeiter aus überzeugter persönlicher Verantwortung annehmen, können

⁴ vgl. Bildungsstudie Deutschland 2007, Basisfakten, S. 20ff

⁵ ebd.

langfristig bestehen und einen nachhaltigen Wert für das Unternehmen bieten. Daher sollten Bewerber bestimmte Eingangsqualifikation im Idealfall bereits mitbringen.

Bei Siemens werden von Auszubildenden folgende Eingangsqualifikationen erwartet:

Fach-/Sachaufgaben	qualifizierte Aufgaben	analytische Aufgaben
Grundeinstellung: zuverlässig, ehrlich, ausdauernd, höflich		
Kulturtechniken <ul style="list-style-type: none"> - Lesen - Schreiben - Rechnen - integrationsfähig 	Fachlichkeit <ul style="list-style-type: none"> - Sprachkompetenz Deutsch/Englisch - Fit in Mathematik/Physik - Umgang mit neuen Techniken - gute Allgemeinbildung 	
	Schlüsselqualifikationen <ul style="list-style-type: none"> - Organisation, Planung - Kommunikation, Kooperation - Denkstrategie, Lernstrategie - Selbstständigkeit, Verantwortung - Belastbarkeit 	

Abb. 11-2: Eingangs- und Schlüsselqualifikationen, Siemens AG⁶

Die Diskrepanz zwischen dem an den Universitäten erlernten Wissen und den Anforderungen, denen sich Hochschulabsolventen in der Praxis gegenüber sehen, ist seit langem der Gegenstand intensiver Diskussion. So wurde bereits 1995 festgestellt: „Aus dem Strukturwandel in der Elektroindustrie ergeben sich neue Anforderungen an die Ingenieurausbildung, deren überwiegender Teil auf das Denken und Handeln der Ingenieure abzielt und einen tief greifenden Umdenkungsprozess auch an den Hochschulen erfordert.“⁷. Zu den neuen Wissensinhalten, die bereits im Studium vermittelt werden sollten, wurden in dieser Ausarbeitung insbesondere gezählt:

⁶ Siemens Professional Education, Mai 207

⁷ „Empfehlungen für neue Wissensinhalte im Studium der Elektrotechnik“, Fakultätentag Elektrotechnik, VDE-Ausschuss Ingenieurausbildung, ZVEI-Ausschuss Berufsbildung, 23.06.1995

- Höhere Methoden- und Systemkompetenz in der gesamten Wertschöpfungskette (von der Geschäftsidee über Realisierung, Verbreitung, Betrieb bis zur Beseitigung von Geräten, Anlagen und Systemen der technischen Anwendungen)
- Vermehrte Vermittlung und Anwendung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse
- Beherrschen von Methoden und Werkzeugen des System- und Projektmanagements
- Grundkenntnisse der Methoden der Unternehmensführung- und Steuerung
- Denken in Prozessen und übergreifenden Zusammenhängen

Eine bereits zuvor veröffentlichte Studie⁸ stellte fest: „Technik kann längst nicht mehr als ein Gegenstand, sondern muss als eine in vielfältige Zusammenhänge eingebettete Lösung begriffen werden.“ Über die Studienberechtigten heißt es dagegen: „Die übergroße Mehrheit der jungen Ingenieurstudenten hat aus der Schule bzw. der beruflichen Ausbildung in hohem Maße einseitig technische Fähigkeiten mitgebracht. Sprachlich kommunikative Kompetenz oder musische Fähigkeiten sind nur bei einer Minderheit ausgeprägt.“ Dementsprechend sahen nur 15% (FH) bzw. 18% (Uni) eine „gesellschaftsbezogene Tätigkeit“ als wichtig an⁹, bei der Studienwahl spielen die Aspekte „aus sozialem Engagement/um anderen Menschen zu helfen“ eine klar untergeordnete Rolle¹⁰.

Während sich diese Bestandsaufnahme auch heute noch ähnlich darstellt¹¹, ist die Notwendigkeit gewachsen, kundenorientiert, in gesellschaftlichen Zusammenhängen und unter Berücksichtigung der Markterfordernisse zu denken.

⁸ vgl. Karl-Heinz MINKS: „Berufs- und Einsatzprofile von Fachhochschul- und Universitätsingenieuren“, HIS Kurzinformation A13/94, November 1994 C

⁹ ebd.

¹⁰ vgl. HEINE et al.: „Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Alptraum?“, S. 284, ZEW Wirtschaftsanalysen, Bd. 81, 2006; Kurzfassung in „Bestimmungsgründe für die Wahl von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen“, HIS/ZEW, 22.09.2005

¹¹ ebd. sowie Karl-Heinz MINKS: „Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt? Was wird vermisst?“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005“, S. 29, Grüneberg/Wenke (Hrsg.), VDE Verlag 2005

11.2 Elektromarkt und Arbeitsumfeld

Zu den Tendenzen, die heute den Elektromarkt prägen, gehören:

- Internationale Konkurrenz, die Preisdruck auf techn. Produkte verschärft
- Trend zu Gesamtlösungen, die von Projektfinanzierung bis zum Betrieb reichen können
- Wachsende Bedeutung von Wertschöpfung und Service vor Ort durch lokale Mitarbeiter
- Beschleunigter Fortschritt durch Mikroelektronik, Software, Sensorik und neue Materialien
- Tendenz zur Systemintegration, z.B. Zukauf ganzer Subsysteme
- Begrenzung der Produktlebensdauer durch Veralterung, nicht durch Verschleiß
- Sieg nicht der technisch Besten, sondern der marktgerechten Lösung (Leistung/Preis)

Preisverfall ist jedem von uns am Beispiel von Digitalkameras, Mobiltelefonen oder Videorecordern vertraut. Was die Konsumenten erfreut, stellt die Hersteller jedoch vor beträchtliche Herausforderungen. Dabei prägt der Zwang, für weniger Geld immer mehr zu bieten, keineswegs nur den Teilmarkt der Unterhaltungselektronik, sondern seit Jahren den gesamten deutschen Elektromarkt¹².

Diese Entwicklung stärkt die Bedeutung der raschen Umsetzung von Neuentwicklungen in ein marktfähiges Angebot, um in der Frühphase der Markteinführung über angemessene Preise den Rückfluss der Entwicklungskosten sicherzustellen. So sind bei Siemens ca. 75% der Produkte nicht älter als fünf Jahre. Dabei spielen Marktfor- schung und Kostenplanung eine wichtige Rolle, um die richtige Leistung zum konkurrenzfähigen Preis anbieten zu können (time-to-market, design-to-cost). Ein internationaler Entwicklungs- und Fertigungsmix, der die Innovationsstärke von teuren,

¹² z.B. in ZVEI Mitteilungen 6/2006, S.5

hoch entwickelten Regionen mit den Kostenvorteilen günstiger Standorte für arbeitsintensive Produktionen kombiniert, ist dabei ein wichtiger Erfolgsfaktor. Diese Tendenz zur Internationalisierung, auf deren Bedeutung für die Ingenieure später noch eingegangen werden soll, wird durch das Bestreben der Kunden verstärkt, sich auf ihre Kernkompetenzen zu konzentrieren, d.h. statt technischer Einzelkomponenten verstärkt Subsysteme, komplette Anlagen oder sogar Gesamtlösungen nachzufragen, die Produkte und Wartung bis hin zum längerfristigen Betrieb umfassen können. Vereinfacht gesagt ist es das Ziel der Kunden, den Nutzen einer Investition zu vermarkten, nicht die dafür benötigte Infrastruktur besitzen, also

- Transportkapazität – nicht Lokomotiven
- Energie – nicht Kraftwerke
- Kommunikation – nicht Telefonanlagen
- Büroraum – nicht Gebäudeeigentum
- Licht – nicht Lampen etc.

Gerade im Infrastrukturbereich kann dies zu einer langjährigen Einbindung des Lieferanten führen, der über die Phase der Errichtung bzw. Inbetriebnahme hinaus im Land mit qualifizierten Mitarbeitern präsent sein muss. Dazu kommt, dass Fragen der Projektfinanzierung, aber auch der Produktzuverlässigkeit bis hin zur Entsorgung am Ende des Lebenszyklus' bereits bei der Entwicklung berücksichtigt werden müssen.

In Anbetracht des raschen Fortschritts werden heute technische Produkte meist nicht mehr aufgrund mechanischen Verschleißes ersetzt, sondern weil sie finanziell abgeschrieben bzw. von der Leistungsfähigkeit her unterlegen sind. Da z.B. die nationale Umsetzung der seit 2003 gültigen EU-Richtlinie die Hersteller auch bei der Entsorgung der Geräte in die Pflicht nimmt – eine vergleichbare Regelung ist 2007 in China in Kraft getreten – ist die spätere Recyclingfähigkeit ein wichtiges Kriterium. Es muss bereits in der Entwicklungsphase berücksichtigt werden, denn hier werden

die Weichen für die Folgekosten gestellt. Siemens hat deswegen bereits seit 1993 eine Richtlinie für die recyclinggerechte Entwicklung eingeführt, die dafür sorgt, dass z.B. gefährliche Stoffe weitgehend vermieden, Kunststoffe gekennzeichnet und Klebungen durch Steckverbindungen ersetzt werden. Dementsprechend sollte sich ein Produktentwickler auch für solche, durch gesellschaftliche Anforderungen bestimmte, Aspekte seiner Aufgabe interessieren.

Damit ergeben sich für die Arbeit eines Entwicklers bzw. eines Ingenieurs eine Reihe wichtiger Einflussgrößen, die zu berücksichtigen sind, und bei denen mit anderen Abteilungen zusammen gearbeitet werden muss.

- Finanzierung bei Großprojekten (Finanzabteilung)
- Terminplan (Projektmanagement)
- Gesellschaftliche Trends (Marktforschung)
- Kundenwünsche (Vertrieb und Marketing)
- Konkurrenzverhalten (Strategieplanung)
- Preisgestaltung (Kostenrechnung, Einkauf)
- Qualitätsfragen inkl. Zulieferer (Qualitätssicherung)
- Fertigungsfreundlichkeit (Produktionsverantwortliche)
- Bedienbarkeit, Reparaturfreundlichkeit (Serviceingenieure)
- Sicherheits- und Umweltaspekte (Rechts- und Umweltsabteilung)

Natürlich kann niemand erwarten, dass ein Ingenieur fundierte Kenntnisse auf allen diesen Gebieten mitbringt oder sie in zahllosen Zusatzstudien erwirbt. Er oder sie muss sich jedoch der Bedeutung des jeweiligen Themas bewusst sein und genügend davon verstehen, um mit den anderen Abteilungen, in denen die Fachleute sitzen, in einem Team zusammenarbeiten zu können. Dabei ist es auch gut möglich, dass der Karriereweg gleich in eine dieser Abteilungen führt. Bei „Power Transmission and Distribution“ z.B., einem vorwiegend im Anlagenbau tätigen Bereich der Siemens AG, waren einer im Jahr 2001 durchgeführten Untersuchung zufolge 47%

der Wirtschaftsingenieure und sogar 66% der Elektrotechniker im Vertrieb beschäftigt¹³ – ein typisches Beispiel für die Breite des Berufsfeldes. „Die Arbeit des Ingenieurs hat sich von der Entwicklung neuer technischer Komponenten, Geräte und Anlagen hin zur Projektierung, Implementierung und Integration komplexer Systeme aus Hard- und Software verlagert“, fasste der VDE im Jahre 2005 die Entwicklung zusammen¹⁴.

11.3 Einsatzbereiche für Ingenieure

Eine vom ZVEI, dem 'Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie' in regelmäßigen Abständen durchgeführte Umfrage¹⁵ sowie weitere Untersuchungen¹⁶ bestätigen immer wieder die Vielfalt des Arbeitsumfeldes. Es entspricht nur noch in geringem Maße dem klassischen Bild des isoliert tüftelnden „Forschers/ Entwicklers“, wie es noch häufig bei Studenten technisch-naturwissenschaftlicher Fächer vorherrscht, von denen dementsprechend gerade einmal 12% den Punkt „Umgang mit Menschen“ als reizvollen Aspekt ihrer angestrebten Tätigkeit angeben¹⁷.

Zwar stellt „Forschung und Entwicklung“ den größten Einsatzbereich für Ingenieure dar¹⁸, doch handelt es sich hier zu über 95% um „Entwicklung“, d.h. um produktorientierte Verbesserungen. Bei Siemens z.B. arbeiten von den weltweit knapp 50 000 F&E Mitarbeitern rund 97% in den operativen Geschäftsbereichen, und auch

¹³ vgl. Frank Stefan BECKER: „Der Europäische Hochschulraum: Bekommen wir die Ingenieure, die wir brauchen?“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2004“, S. 43, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2004

¹⁴ vgl. VDE Ingenieurstudie 2005

¹⁵ vgl. Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (ZVEI) Ingenieurumfrage 2004, www.zvei.org

¹⁶ vgl. VDE Ingenieurstudie 2005; vgl. VDE Studie „Young Professionals 2003“; vgl. „Quantitativer und qualitativer Ingenieurbedarf“, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln, Unternehmensumfrage 1998; vgl. VDMA- Studie „Ingenieure in der Investitionsgüterindustrie“ 2004

¹⁷ vgl. „Die künftige Berufswelt aus der Sicht von Ingenieurstudenten“, Studie der VDI nachrichten, 2002

¹⁸ vgl. Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (ZVEI) Ingenieurumfrage 2004, www.zvei.org

die Arbeit der 3% in der zentralen „Corporate Technology“ Abteilung Beschäftigten orientiert sich an Technologien, die innerhalb eines Zeitraums von ca. 3-7 Jahren marktreif sein sollten. Das bedeutet, dass ein von den im vorigen Abschnitt beschriebenen Randbedingungen „freier“ Forscher in der Industrie kaum sein Auskommen finden kann.

Die Breite des Einsatzbereiches wird deutlich, wenn man z.B. die rund 3000 Positionen betrachtet, die in einem großen Unternehmen wie Siemens im April ausgeschrieben waren.

Hier ergibt sich, wie in Abb. 11-3 dargestellt, ein breites Spektrum an Anforderungen mit einer ausgeprägten Tendenz zu den „Schnittstellenfunktionen“ zwischen Mensch und Technik.

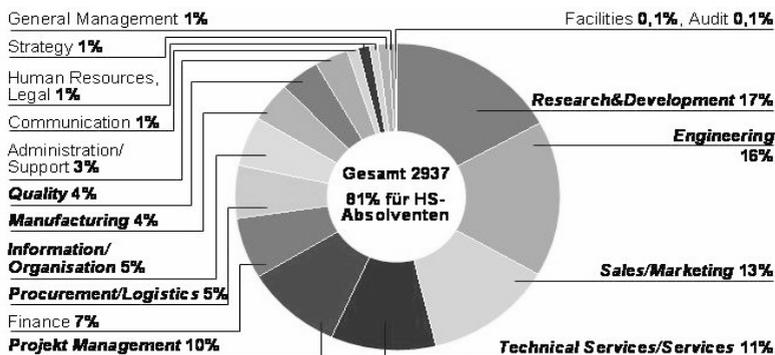


Abb. 11-3: Offene Stellen bei Siemens Deutschland im April 2007¹⁹

¹⁹ Unternehmensaufgaben, die für Ingenieure in Frage kommen, sind hervorgehoben

Diese breit gefächerten Anforderungen spiegeln sich in den Erfahrungen von Berufsanfängern wieder, zu denen hier nur zwei Studien beispielhaft betrachtet werden sollen.

11.4 Benötigte Fähigkeiten: Die Sicht der Berufsanfänger

Vom VDE bei Berufsanfängern durchgeführte Befragungen²⁰ ergaben, trotz einer gewissen Tendenz zur Besserung, weiterhin deutliche Diskrepanzen zwischen dem an der Hochschule vermittelten Fachwissen und sonstigen, im späteren Berufsalltag relevanten Kenntnissen.

Während das vermittelte theoretische Fachwissen mehr als ausreichend eingeschätzt wurde, empfanden die Befragten u.a. das „anwendungsbezogene Können“ als unzureichend²¹. Dies ist ein kritischer Punkt, da Unternehmen nicht akademische Grade suchen, sondern praktische Problemlösungskompetenz. Dementsprechend gaben bei einer anderen Umfrage²² fast die Hälfte der Unternehmen an, sich schon einmal von einem Berufsanfänger wieder getrennt zu haben. Dabei stand in der Rangfolge der Gründe der Punkt „Mitarbeiter war nicht in der Lage, seine theoretischen Kenntnisse in der Unternehmenspraxis einzusetzen“ mit 29% an erster Stelle, dicht gefolgt von „Selbstüberschätzung“ und „Fehlendes Sozialverhalten Integrationsunfähigkeit“. Erst mit deutlichem Abstand wurden Mängel in den fachlichen Qualifikationen genannt.

Seit Jahren werden in Deutschland von der „Hochschul-Informationssystem GmbH“ (HIS) breit angelegte Befragungen durchgeführt, die fünf Jahre nach dem Hochschulexamen eine Reihe von Punkten zum Beruf ansprechen. Auch hier ergibt sich ein ähnliches Bild. Wie Abb. 11-4 illustriert, setzten die 2002/03 befragten Elektroingenieur-Absolventen des Universitäts-Jahrgangs 1997 die Punkte „Selbstän-

²⁰ vgl. VDE Studie „Young Professionals 2003“ sowie VDE Studie „Young Professionals 2006“

²¹ vgl. VDE Studie „Young Professionals 2006“

²² vgl. „Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt“, DIHK Studie 2004

diges Arbeiten“ und „Kommunikationsfähigkeit“ an die Spitze der im Beruf wichtigen Kompetenzen²³.

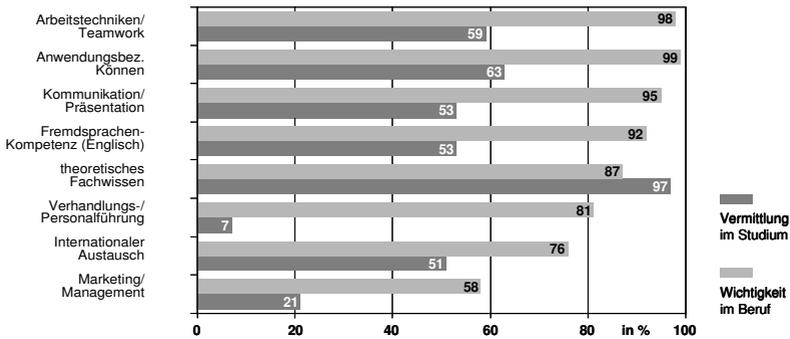


Abb. 11-4: Bewertung, der an Hochschulen gelehrt Fähigkeiten (15)²⁴

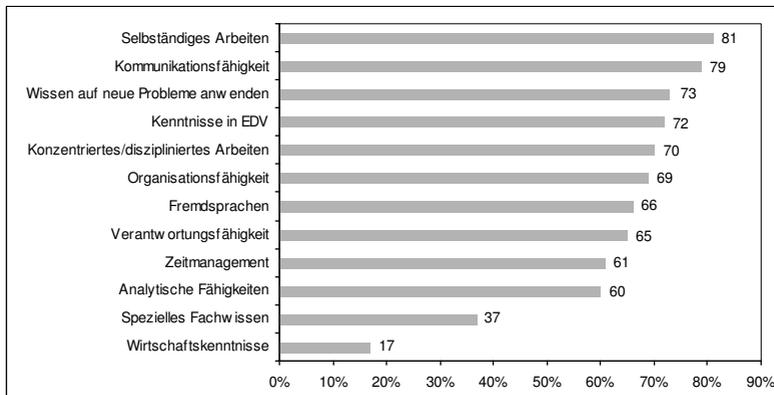


Abb. 11-5: Bewertung der Bedeutung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Berufsleben durch junge Elektroingenieure 5 Jahre nach dem Examen²⁵

²³ vgl. Karl-Heinz MINKS: „Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt? Was wird vermisst?“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005“, S. 29, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2005

²⁴ „sehr gut“ und „gut“ Wertungen zusammen gezählt

Um Missverständnissen vorzubeugen: Weiterhin bleiben solide Fachkenntnisse, durch Noten dokumentiert, in den ingenieurstypischen Disziplinen sowie Praxisorientierung die ersten Selektionskriterien, an denen sich Personalverantwortliche bei ihren Entscheidungsprozessen orientieren²⁶. Fehlendes Fachwissen kann beim Berufseinstieg nicht durch „Soft Skills“ u.a. kompensiert werden. Beim Berufsaufstieg allerdings zählen aus Arbeitgebersicht zunehmend weitere Fähigkeiten, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

11.5 ZVEI-Umfrage zu den Wünschen der Unternehmen

Wie bereits ausgeführt, sollen sich Ingenieure heute nicht mehr nur als technische Tüftler verstehen, sondern in Teamarbeit kundengerechte Gesamtlösungen entwickeln²⁷. Damit müssen sie sowohl in der Lage sein, Experten anderer Gebiete ihre Ergebnisse verständlich darzustellen, als auch ihrerseits die Beiträge von Abteilungen wie Finanzen, Marktforschung, Service, Patente oder Vertrieb für den Gesamterfolg richtig einschätzen können.

Hier besteht bei Studierenden jedoch erhebliche Unsicherheit, in welchem Ausmaß Kenntnisse auf fachfremden Gebieten von den zukünftigen Arbeitgebern erwartet bzw. gefordert werden, und welche nicht im Studium erwerbbar Zusatzqualifikationen einen Vorsprung auf dem Arbeitsmarkt bieten könnten. Da auch die Zeit der

²⁵ Karl-Heinz MINKS: „Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt? Was wird vermisst?“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005“, S. 29, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2005

²⁶ vgl. VDMA- Studie „Ingenieure in der Investitionsgüterindustrie“ 2004; vgl. „Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt“, DIHK Studie 2004; vgl. „Das Dilemma der Ingenieurkarrieren in Deutschland“, TÜV Rheinland (Hrsg.) 2004, www.tuev-akademie.de; auszugsweise in: „Fachwissen ist und bleibt Basis für die Ingenieurkarriere“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2004“, S. 69, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2004; vgl. VDI „Ingenieurstudie Deutschland 2005“, www.vdi-wissensforum.de

²⁷ vgl. B. DIEGNER: „Erwartungen der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie an die Absolventen der Bachelor- und Master-Studiengänge“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005“, S. 49, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2005

Studierenden begrenzt ist, stellt sich die Frage, auf den Erwerb welcher Kompetenzen man sich konzentrieren sollte und wo ggf. Abstriche möglich sind.

Die üblichen Befragungen zu den gewünschten Eigenschaften von Bewerbern bieten hier nur beschränkt Hilfestellung, da meist eine Skala vorgegeben wird, auf denen die Kompetenzen in ihrer Bedeutung eingeordnet werden sollen²⁸. Naturgemäß neigen Unternehmensvertreter generell dazu allem, was wichtig sein könnte, einen hohen Rang zuzuweisen, so dass die Absolventen mit einem entmutigenden Idealbild konfrontiert werden.

Um die in der Realität aber durchaus vorhandenen Prioritäten der Unternehmen besser heraus zu arbeiten, wurde von Dr. BECKER in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des ZVEI-Arbeitskreises Ingenieurausbildung im Frühjahr 2006 eine differenziertere Umfrage durchgeführt. In der ersten Kategorie wurde nach **Initiativen** gefragt, die Studenten während oder außerhalb des Studiums entwickeln sollten. Wie Abb. 11-6 zeigt, führt klar das Industriepraktikum Inland. Dies ist logisch, da so mit relativ geringem Aufwand die gewünschte Praxiserfahrung gewonnen werden kann. Zusätzlich haben Studierende wie Unternehmen die Chance, sich genauer kennen zu lernen und Kontakte zu knüpfen, die bis zu einem späteren Arbeitsverhältnis reichen können. Die Platzierung zeigt wieder einmal die hohe Wertschätzung, die die Unternehmen diesem Bestandteil deutscher Ingenieurstudiengänge beimessen.

²⁸ vgl. Christiane KONEGEN-GRENIER: „Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen“, Institut der deutschen Wirtschaft, Studie 2004; vgl. Staufenbiel Technik (Magazin), 2006/7; vgl. Staufenbiel Studie „Jobtrends 2005/06“ www.staufenbiel.de/fileadmin/download/jobtrends.pdf; vgl. Access-Studie, zitiert in VDI-nachrichten, 2.Juni 2006, S. 5

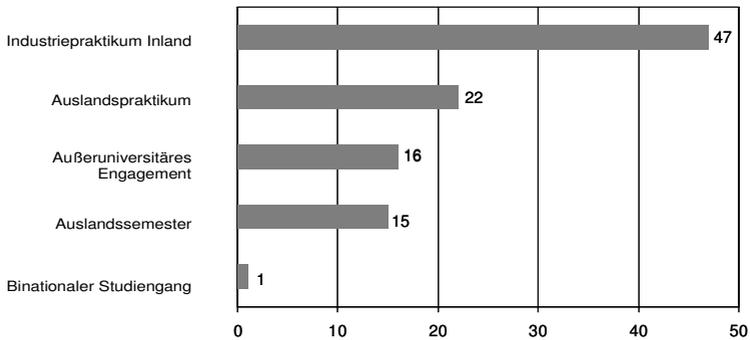


Abb. 11-6: Für Studierende aus Sicht der Unternehmen empfehlenswertes Engagement

Auch Auslandserfahrung in Form eines Praktikums oder eines Studienseesters wird hoch bewertet. Im Gegensatz zur verbreiteten Annahme steht dabei jedoch nicht das Sprachtraining im Vordergrund – gutes Englisch wird heute vorausgesetzt und kann auch anders geübt werden. Vielmehr fördert ein Auslandsaufenthalt Selbstständigkeit, interkulturelles Verständnis, Anpassungsfähigkeit an andere Umgebungen und relativiert die Absolutheit der eigenen Position.

Relativ häufig wird außeruniversitäres Engagement genannt, obgleich hier keine inhaltliche Beziehung zum Studienfach gegeben sein muss. Die Unternehmen gehen jedoch davon aus, dass mit dem Einsatz in einem Verein, beim Sport, in einer politischen Gruppierung oder einer sozialen Einrichtung nicht nur Eigeninitiative und Interesse am Umfeld gezeigt, sondern auch wichtige Fähigkeiten im Umgang mit Menschen trainiert werden (Teamarbeit, Kompromissfähigkeit, Kommunikation, Führungsverhalten). Dazu kommen Erfahrungen in der Durchführung von Projekten, bei deren finanzieller Kalkulation, in der Öffentlichkeitsarbeit usw. Selbstverständlich können diese Fähigkeiten auch im Rahmen studentischer Gruppen oder in der universitären Selbstverwaltung geübt werden.

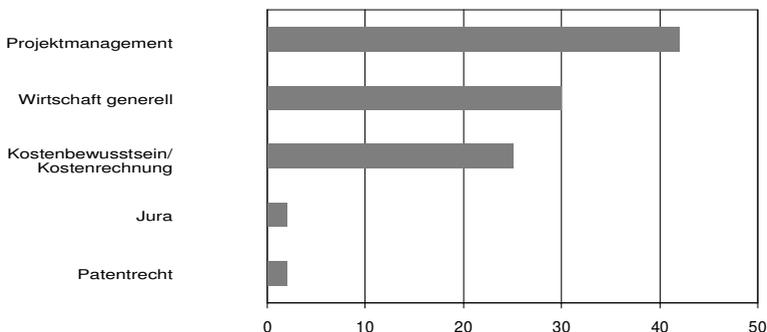


Abb. 11-7: Gewünschte zusätzliche Kenntnisse jenseits des techn. Faches

In der zweiten Kategorie wurde nach **zusätzlichem Wissen** gefragt, das als Ergänzung eines technischen Faches z.B. durch Kurse erworben werden kann. Wie Abb. 11-7 verdeutlicht, geht hier der Trend klar zu allgemeinen Kenntnissen wie wirtschaftlichem Hintergrundwissen und vor allem Projektmanagement. Dies folgt daraus, dass Projekte, also zeitlich begrenzte, auf ein Ziel ausgerichtete Vorhaben, die verschiedene Abteilungen einbeziehen können, heute in jedem Unternehmen das Arbeitsumfeld prägen. Und ohne Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge und die zentrale Rolle der Kosten lässt sich heute kein Erfolg mehr erzielen. Spezialkenntnisse auf Gebieten wie Patentrecht oder Jura werden dagegen kaum erwartet. Hier genügt im Normalfall das Wissen um die mögliche Relevanz des Themas und ggf. ein gewisses Verständnis, um mit den entsprechenden Fachabteilungen zusammenarbeiten zu können.

In der dritten Kategorie wurden **allgemeine Fähigkeiten** bewertet. Hier zeigt Abb. 11-8, dass Teamfähigkeit, Arbeitstechniken und Kommunikation mit Nichtfachleuten klar die Spitzenplätze belegen.

Die in Abb. 11-9 dargestellte Umfrage bestätigt dieses Bild, wobei interessanterweise die Einschätzungen von Studierenden und Unternehmen weitgehend übereinstimmen, während die Hochschulvertreter andere Prioritäten sehen.

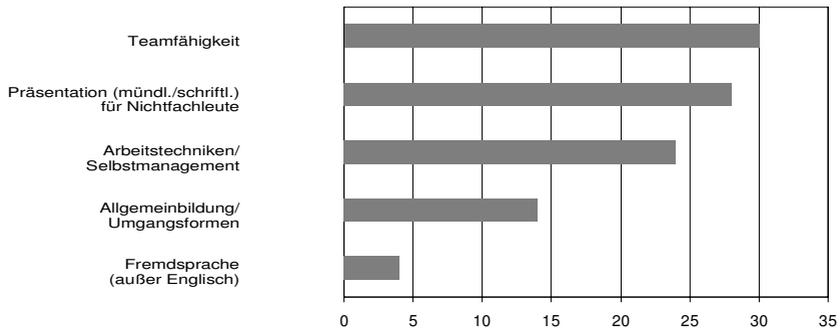


Abb. 11-8: Allg. Fähigkeiten, auf die Unternehmen besonderen Wert legen

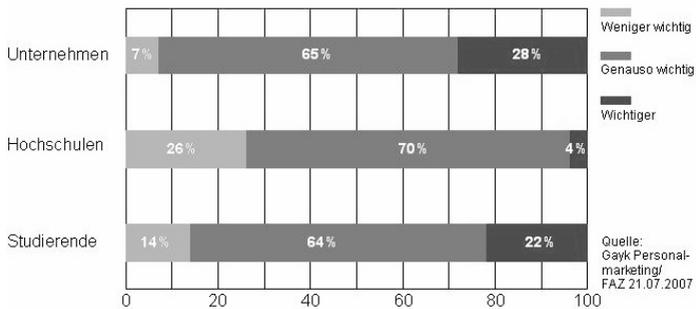


Abb. 11-9: Einschätzung der Bedeutung von Soft Skills im Vergleich zum Fachwissen

Aus Sicht der Industrie bietet die Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland eine gute Gelegenheit, das Erlernen allgemeiner kommunikativer Fähigkeiten stärker in das Curriculum zu integrieren²⁹. Da diese Integration, wie eine Analyse der von deutschen Hochschulen bisher entwickelten Studienprogramme³⁰ sowie eine kürzlich abgehaltene Tagung³¹ ergaben, bisher noch unzureichend geschieht, kann den Studierenden nur dringend empfohlen werden, sich solche Fähigkeiten auch in Eigeninitiative anzueignen.

Der untergeordnete Stellenwert einer zusätzlichen Fremdsprache spiegelt die dominante Rolle des Englischen als internationaler Unternehmens- und Verkehrssprache wieder. Zusätzliche Sprachen können beispielsweise im Vertrieb nützlich sein, falls hier bereits eine klare Berufsorientierung besteht. Generell kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass gerade die im Studium zusätzlich erlernte Fremdsprache auch hinterher für das Berufsleben von entscheidender Relevanz sein wird. Weitere Sprachen können jedoch insofern positiv gewertet werden, als sie eine grundsätzliche Offenheit und Lernbereitschaft zeigen - unabhängig davon, wie nützlich sie für die Startposition sind.

11.6 Weitere Befragungen von Unternehmensvertretern

Bei Diskussionen an Hochschulen wird häufig die Meinung geäußert, die Industrievertreter müssten stärker zum Ausdruck bringen, was sie von den Absolventen – über die Beherrschung der technischen Kernfächer hinaus – an Wissen und Eigen-

²⁹ vgl. B. DIEGNER: „Erwartungen der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie an die Absolventen der Bachelor- und Master-Studiengänge“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005“, S. 49, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2005; vgl. „Anforderungen an die Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen der Ingenieurstudiengänge aus Sicht der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie“, ZVEI Arbeitskreis Ingenieurausbildung, 2004; vgl. „Studienreform in den Ingenieurwissenschaften“, VDI nachrichten und Fraunhofer Institut Arbeitswirtschaft und Organisation“, Unternehmensumfrage 2004, www.vdi-nachrichten.com

³⁰ vgl. „Wettbewerbsvorteil Bachelor? Neue Chancen für den IT-Standort Deutschland durch die Europäisierung von Studienabschlüssen“; [accenture und inti@tiveD21](mailto:accenture.and.inti@tiveD21): Analyse deutscher Studienprogramme, 2005

³¹ vgl. K. HEID: „Verschämter Blick durch die Firmentür“, VDI-nachrichten v. 8.12.06, S. 37

schaften erwarten. Um zu verdeutlichen, wie wenig fundiert dieser Vorwurf ist, wie oft also von Seiten der Wirtschaft immer wieder geäußert wird, worauf es bei der Hochschulausbildung ankommt, seien noch zwei weitere Erhebungen betrachtet, die in die gleiche Richtung weisen wie die ZVEI-Umfrage.

Interessant ist hier, dass in Abb. 11-10 die als „Soft Skills“ bezeichneten zwischenmenschlichen Fähigkeiten sogar noch vor den Examensnoten rangieren – vermutlich aus der Erkenntnis heraus, dass auf Dauer im Berufsleben solche Persönlichkeitsmerkmale bedeutend schwerer wiegen als die bei Prüfungen gezeigte fachbezogene Leistungsfähigkeit. Auch Praxiserfahrung und sehr gutes Englisch – letzteres bei der ZVEI-Umfrage vorausgesetzt – nehmen bei dieser access-Studie einen hohen Rang ein.

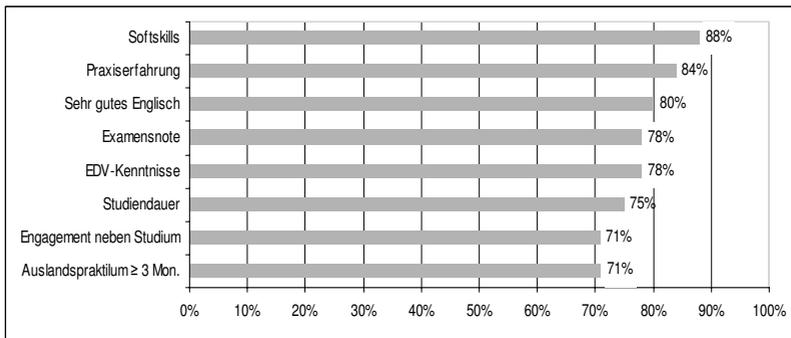


Abb. 11-10: Wichtigste gewünschte Fähigkeiten und Kenntnisse von Unternehmen³²

³² Access-Studie, zitiert in VDI-nachrichten, 2.Juni 2006, S. 5

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Staufenbiel-Umfrage, die die letztgenannten Punkte, wie Abb. 11-11 zeigt, sogar an erste Stelle setzt.

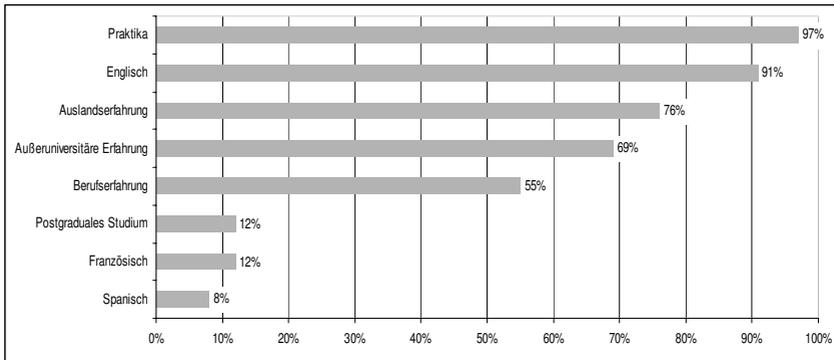


Abb. 11-11: Bewertung der Aktivitäten und Erfahrungen von Bewerbern³³

In Übereinstimmung mit den ZVEI-Ergebnissen (Abb. 11-6) wird Auslandserfahrung ebenfalls sehr hoch angerechnet, während analog zu Abb. 11-8 weitere Fremdsprachen nur einen untergeordneten Stellenwert einnehmen. „Als Faustregel gilt: Gutes Englisch ist Pflicht, weitere Sprachen interessieren die Personalchefs wenig“, fasste der „Spiegel“ unlängst den Befund einer eigenen Untersuchung zusammen³⁴.

Auch der in Abb. 11-12 gezeigte Auszug aus dem gewünschten Persönlichkeitsbild eines Ingenieurs bestätigt mit dem hohen Stellenwert für Teamfähigkeit und Kommunikation die bereits in Abb. 11-8 aufgezählten Wunscheigenschaften.

³³ Staufenbiel Technik (Magazin), 2006/7

³⁴ vgl. J. MOHR: „Lernen im echten Leben“, Der Spiegel, 11.12.2006, S. 68

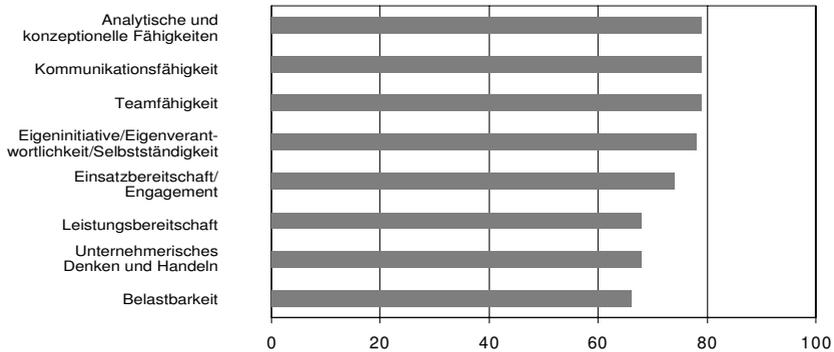


Abb. 11-12: Gewünschtes Persönlichkeitsprofil von Ingenieuren³⁵

11.7 Internationalisierung

Globalisierung, d.h. die immer stärkere Verflechtung der nationalen Volkswirtschaften, ist kein neues Phänomen. Bei Siemens z.B. befand sich schon 1894 die Hälfte der Belegschaft im Ausland – ein nach den politischen Rückschlägen des 20. Jahrhunderts erst 1997 wieder erreichter und seitdem weiter steigender Anteil³⁶. Im Geschäftsjahr 2006 (01.10.05-30.09.06) stellte sich der Siemens-Internationalisierungsgrad, d.h. der nicht auf Deutschland entfallende Anteil, wie folgt dar

- Aktienbesitz: 56%
- Mitarbeiter: 66%
- Umsatz: 81%
- Neue Mitarbeiter mit Hochschulabschluss: 91%

³⁵ Staufenbiel Studie „Jobtrends 2005/06“ www.staufenbiel.de/fileadmin/download/jobtrends.pdf

³⁶ vgl. Frank Stefan BECKER: „Globalisation, curricula reform and the consequences for engineers working in an international company“, European Journal of Engineering Education 31-3, June 2006

Von der Gesamtbelegschaft von 474 900 im September 2006 hatten 36% einen Universitätsabschluss, 24% einen technisch-naturwissenschaftlichen. Weltweit wurden im Geschäftsjahr 2006 rund 75 200 neue Mitarbeiter eingestellt, davon 26 700 mit Hochschulabschluss - fast drei Mal so viele wie noch drei Jahre zuvor³⁷. Die Verteilung über die einzelnen Weltregionen zeigt Abb. 11-13.

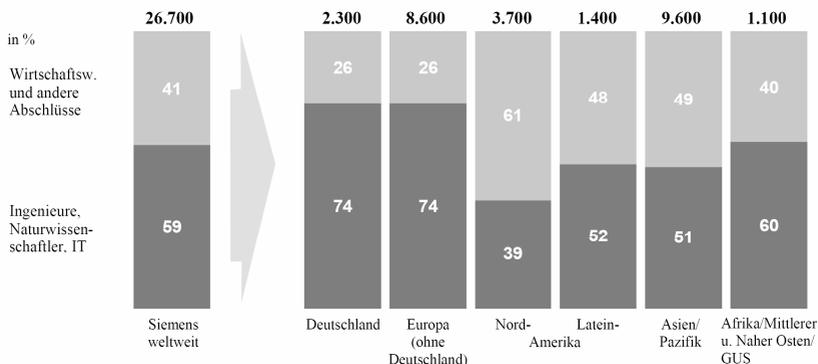


Abb. 11-13: Internationale Verteilung der bei Siemens 2006 neu eingestellten Mitarbeiter mit akademischer Ausbildung (techn. & nicht-techn. Abschlüsse)

Der seit Jahren relativ geringe Anteil Deutschlands an den neu eingestellten Mitarbeitern mit Hochschulabschluss³⁸ erklärt sich aus der starken Infrastrukturorientierung des Unternehmens: Die dynamischsten Märkte, in denen für den lokalen Bedarf rekrutiert wird, liegen in den sich industrialisierenden Staaten wie Indien oder China. Von daher ist in einem global tätigen Unternehmen ein „internationales Bewusst-

³⁷ vgl. Frank Stefan BECKER: „Der Europäische Hochschulraum: Bekommen wir die Ingenieure, die wir brauchen?“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2004“, S. 43, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2004

³⁸ ebd. sowie vgl. Frank Stefan Becker: „Globalisation, curricula reform and the consequences for engineers working in an international company“, European Journal of Engineering Education 31-3, June 2006

sein“ besonders der Mitarbeiter mit akademischer Ausbildung unerlässlich. Damit ist sowohl die Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Kulturkreise angesprochen als auch die Bereitschaft, für eine Zeit im Ausland zu arbeiten.

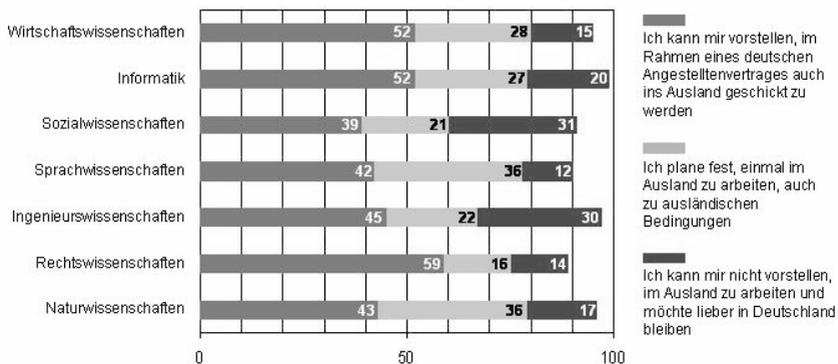


Abb. 11-14: Bereitschaft von Studierenden, später im Ausland zu arbeiten^{39,40}

Internationale Ausrichtung, speziell der Ingenieure, ist ein Punkt, bei dem Staaten wie China noch deutlich zurück liegen⁴¹, und der dementsprechend als Konkurrenzvorsprung unseres westlichen Hochschulsystems ausgebaut und den Studierenden vermittelt werden sollte⁴². Dass dies bisher noch nicht ausreichend geschieht, zeigt die in Abb. 11-14 dargestellte UNICUM-Befragung⁴³, laut der gerade unter den Ingenieurstudenten ein besonders hoher Anteil es sich nicht vorstellen kann, später einmal im Ausland zu arbeiten. Eine aktuelle VDE-Untersuchung⁴⁴ schlüsselt den Verweigerungsgrad nach möglichen Einsatzgebieten auf: Sie reicht von 12% (in Europa)

³⁹ Die zu 100% fehlenden Anteile würden in keinem Fall den Wohnsitz wechseln

⁴⁰ Unicum-Studentenmatrix, Studie 2006

⁴¹ vgl. D. FARREL, A. GRANT: „Addressing Chinas looming talent shortage“, Mc Kinsey Global Institute Report 10/2005

⁴² vgl. Continental: „In Search of Global Engineering Excellence“, Studie 2006, http://www.global-engineering-excellence.org/en/global_engineering_study/

⁴³ Unicum-Studentenmatrix, Studie 2006

⁴⁴ VDE Studie „Young Professionals 2006“

über 25% (USA) bis zu 38% (Asien bzw. andere Regionen). Die Bereitschaft zur Arbeit im Ausland wird jedoch zunehmend zu einer wichtigen Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg.

11.8 Karriereanforderungen: Einstieg und Aufstieg

Neben Markteinflüssen prägen Konjunkturzyklen die Einstellpolitik der Unternehmen. Die daraus resultierenden, auf den ersten Blick verwirrenden Oszillationen⁴⁵ lassen keine längerfristige Bedarfsplanung und damit belastbare Prognosen über den zukünftigen Bedarf zu.

Es ist daher Absolventen zu empfehlen, sich rechtzeitig vor dem Examen auf dem Arbeitsmarkt umzusehen und die Chancen zu testen. Die neuen, konsekutiven Studiengänge bieten hier mehr Flexibilität, d.h. die Möglichkeit, bei guten Jobangeboten bereits mit dem Bachelor in den Beruf zu gehen, ansonsten sich über einen Master weiter zu qualifizieren⁴⁶.

In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Frage gestellt, inwieweit die Qualifikation bei Berufsbeginn die später erreichbare Karrierestufe bestimmt. Um zu überprüfen, ob in der Industrie tatsächlich jedem - unabhängig von der Vorbildung - der Weg nach oben offen steht, bietet ein Unternehmen wie Siemens mit 161 000 Mitarbeitern im Geschäftsjahr 2006 in Deutschland eine gute statistische Basis. Wie Abb. 11-15 zeigt, ist der Aufstieg keineswegs an ein Hochschulstudium gebunden,

⁴⁵ vgl. Frank Stefan BECKER: „Der Europäische Hochschulraum: Bekommen wir die Ingenieure, die wir brauchen?“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2004“, S. 43, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2004

⁴⁶ vgl. B. DIEGNER: „Erwartungen der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie an die Absolventen der Bachelor- und Master-Studiengänge“, in „Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005“, S. 49, GRÜNEBERG/WENKE (Hrsg.), VDE Verlag 2005; vgl. „Anforderungen an die Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen der Ingenieurstudiengänge aus Sicht der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie“, ZVEI Arbeitskreis Ingenieurausbildung, 2004

auch von der Fachrichtung her führen durchaus unterschiedliche Wege zum Karriereerfolg.

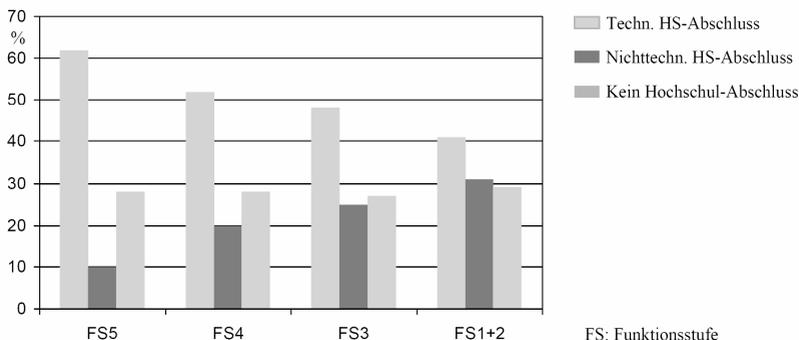


Abb. 11-15: Ausbildung der dt. Siemens-Führungskräfte unterhalb der Vorstandsebene in Abhängigkeit von der Funktionsstufe (=Rang)⁴⁷

Bemerkenswert ist, dass selbst bei Funktionsstufe 2+1, einem mit etwas über 300 Personen bereits recht elitären Kreis, knapp 30% der Führungskräfte ihre Position ganz ohne Hochschulstudium erreichen konnten. Ein typischer Weg begann hier mit einer Stammhauslehre, die einen frühen und intensiven Praxiskontakt ermöglicht. Dabei werden Kenntnisse über die Struktur des Unternehmens, seine Produkte, Kunden und Märkte erworben sowie Netzwerke aufgebaut – ein Praxiswissen, dessen Bedeutung in einem akademisch geprägten Umfeld häufig unterschätzt wird. Selbstverständlich haben alle diese Führungskräfte ihren Lernprozess als lebenslange Aufgabe verstanden und sich auch durch die hausintern angebotenen Seminare und Schulungen weiter gebildet.

⁴⁷ Status 8/2006

Auffällig ist demgegenüber die Verschiebung der Gewichte zwischen den Anteilen „Technischer Hochschulabschluss“ und „Nichttechnischer Hochschulabschluss“. Offenbar verlieren mit wachsendem Verantwortungsbereich die fachlich-rationalen Fähigkeiten an Gewicht, auf die hin Ingenieure und Naturwissenschaftler ausgebildet werden, während die „politisch-menschlichen“ Faktoren an Bedeutung gewinnen, auf die andere Studiengänge intensiver vorbereiten. Damit soll nicht gesagt sein, dass nicht auch Ingenieure und Naturwissenschaftler hier erfolgreich sein könnten, nur ist für sie der von ihrem ursprünglichen Umfeld zurückzulegende Weg weiter.

Um bei der Führungskräfteauswahl zu einem nachvollziehbaren Bewertungsschema zu kommen, wurde das in Abb. 11-16 dargestellte Siemens-Kompetenzmodell für Führungskräfte entwickelt, das neben „Soft-Skills“ wie Kommunikationsfähigkeit und Menschenführung („Motivationsfähigkeit, Coaching und Mentoring, Einfühlungsvermögen“) auch Auslandsaufenthalte („Interkulturelle Erfahrung“) bewertet.⁴⁸

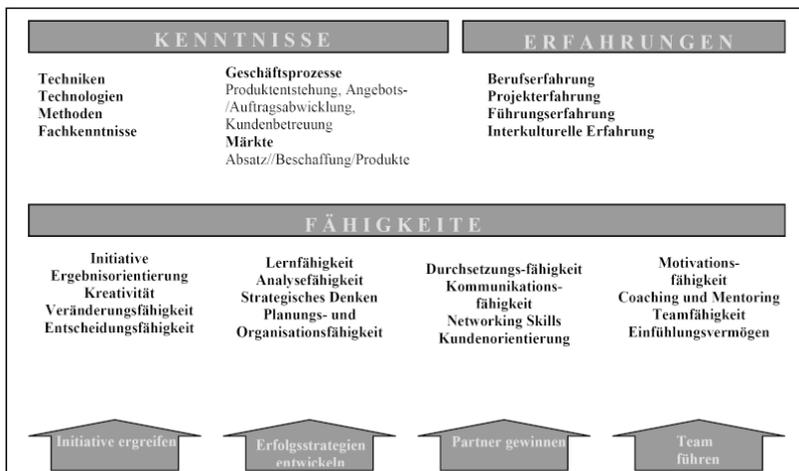


Abb. 11-16: Siemens-Kompetenzmodell für Führungskräfte

⁴⁸ vgl. KARNICNIK, SANNE „Siemens Führungsrahmen“, in ERPENBECK, von ROSENSTIEL: „Handbuch Kompetenzmessung“, Schäffer-Poeschel-Verlag, Stuttgart, 2003

Im Gegensatz zu der an Hochschulen weit verbreiteten Fixierung auf den akademischen Grad beeinflusst dieser also primär die Einstiegsposition, entscheidet jedoch nicht über den sehr viel wichtigeren späteren Aufstieg.

11.9 Zusammenfassung

„Hochschulen und Unternehmen meinen schlicht nicht dasselbe, wenn sie „Diplom-Ingenieur“ sagen. Erstere definieren ihn nur über fachliches Wissen und Können, letztere zusätzlich noch über mehr als zwanzig einzelne Eigenschaften und Fähigkeiten, von „anpassungsfähig“ über „konsensfähig“ bis zuverlässig. Konkret: Ein brillanter Techniker, der nicht auch noch teamfähig und/oder markt- und kundenorientiert denkt, erfüllt die Mindestanforderungen des Marktes nicht, auch wenn eigentlich „nur“ ein Ingenieur gesucht wird.“ Mit diesen Worten fasste Personalberater Heiko MELL die noch weit verbreitete Diskrepanz zwischen akademischer Ausbildung und den Anforderungen der Praxis zusammen⁴⁹. Sowohl die Erfahrungen der Berufsanfänger als auch diverse Umfragen unter Wirtschaftsvertretern bestätigen die kritische Einschätzung. Es wäre zu wünschen, dass die in diesem Artikel zusammen gestellten Analysen zu einer besseren Vorbereitung der Studierenden auf die im Berufsleben relevanten Herausforderungen beitragen und zu mehr in jeder Hinsicht qualifiziertem Nachwuchs für den Ingenieurberuf führen könnten.

Literatur:

- BECKER, F. S. (2004): Der Europäische Hochschulraum: Bekommen wir die Ingenieure, die wir brauchen?. In: Grüneberg / Wenke (Hrsg.): Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2004. Berlin: VDE Verlag, S. 43.
- BECKER, F. S. (2006): „Globalisation, curricula reform and the consequences for engineers working in an international company“, In: European Journal of Engineering Education 31-3, June 2006

⁴⁹ vgl. VDI nachrichten vom 14.4.2004, S. 2

- DIEGNER, B. (2005): Erwartungen der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie an die Absolventen der Bachelor- und Master-Studiengänge. In Grüneberg / Wenke (Hrsg.): Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005. Berlin: VDE Verlag, S. 49.
- FARREL, D. / GRANT, A. (2005): Adressing Chinas looming talent shortage. In: Mc Kinsey Global Institute Report 10/2005.
- HEID, K (2006): Verschämter Blick durch die Firmentür. In: VDI-nachrichten, am: 08.12.06, S. 37.
- KARNICNIK, E. / SANNE, C. (2003): Siemens-Führungsrahmen. In: Erpenbeck / Rosenstiel (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag, S. 212-218.
- MINKS, K-H (1994): Berufs- und Einsatzprofile von Fachhochschul- und Universitätsingenieuren. In: HIS Kurzinformation A13/94, November 1994 C.
- MINKS, K-H (2005): Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt? Was wird vermisst?. In: Grüneberg / Wenke (Hrsg.): Arbeitsmarkt Elektrotechnik 2005. Berlin: VDE Verlag, S. 29.
- MOHR, J. (2006): Lernen im echten Leben. In: Der Spiegel, am: 11.12.2006, S. 68
- TÜV RHEINLAND (Hrsg.): Das Dilemma der Ingenieurkarrieren in Deutschland. In: www.tuev-akademie.de, 2004.
- ZVEI ARBEITSKREIS INGENIEURAUSBILDUNG (2004): Anforderungen an die Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen der Ingenieurstudiengänge aus Sicht der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie.

Studien:

- Access-Studie
- Bildungsstudie Deutschland 2007
- DIHK Studie „Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt“ 2004
- Staufenbiel Studie „Jobtrends 2005/06“
- Unicum-Studentenmatrix, Studie 2006
- Unternehmensumfrage „Quantitativer und qualitativer Ingenieurbedarf“ 1998
- Unternehmensumfrage „Studienreform in den Ingenieurwissenschaften“ 2004
- VDE Ingenieurstudie 2005
- VDE Studie „Young Professionals 2003“
- VDE Studie „Young Professionals 2006“
- VDI Studie „Die künftige Berufswelt aus der Sicht von Ingenieurstudenten“ 2002
- VDI Studie „Ingenieurstudie Deutschland 2005
- VDMA- Studie „Ingenieure in der Investitionsgüterindustrie“ 2004
- ZVEI: Ingenieurumfrage 2004

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 3-1:</i>	<i>Der Mensch als Ausdruck von Kultur und Zivilisation</i>	<i>27</i>
<i>Abb. 3-2:</i>	<i>Vorstellungen vom Menschen als Grundlage der Erziehung</i>	<i>30</i>
<i>Abb. 3-3:</i>	<i>Sinnvolle Tätigkeiten, Kompetenzen und Bildung</i>	<i>35</i>
<i>Abb. 3-4:</i>	<i>Emnid-Umfrage „Werte“</i>	<i>39</i>
<i>Abb. 3-5:</i>	<i>Unternehmerumfrage „Persönlichkeitsmerkmale“</i>	<i>41</i>
<i>Abb. 3-6:</i>	<i>Die Kategoriale Erziehung</i>	<i>46</i>
<i>Abb. 11-1:</i>	<i>Ingenieursvakanzten 2006 in den deutschen Bundesländern</i>	<i>179</i>
<i>Abb. 11-2:</i>	<i>Eingangs- und Schlüsselqualifikationen, Siemens AG</i>	<i>181</i>
<i>Abb. 11-3:</i>	<i>Offene Stellen bei Siemens Deutschland im April 2007</i>	<i>187</i>
<i>Abb. 11-4:</i>	<i>Bewertung, der an Hochschulen gelehrtten Fähigkeiten (15)</i>	<i>189</i>
<i>Abb. 11-5:</i>	<i>Bewertung der Bedeutung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Berufsleben durch junge Elektroingenieure 5 Jahre nach dem Examen</i>	<i>189</i>
<i>Abb. 11-6:</i>	<i>Für Studierende aus Sicht der Unternehmen empfehlenswertes Engagement</i>	<i>192</i>
<i>Abb. 11-7:</i>	<i>Gewünschte zusätzliche Kenntnisse jenseits des techn. Faches</i>	<i>193</i>
<i>Abb. 11-8:</i>	<i>Allg. Fähigkeiten, auf die Unternehmen besonderen Wert legen</i>	<i>194</i>
<i>Abb. 11-9:</i>	<i>Einschätzung der Bedeutung von Soft Skills im Vergleich zum Fachwissen</i>	<i>194</i>
<i>Abb. 11-10:</i>	<i>Wichtigste gewünschte Fähigkeiten und Kenntnisse von Unternehmen</i>	<i>196</i>
<i>Abb. 11-11:</i>	<i>Bewertung der Aktivitäten und Erfahrungen von Bewerbern</i>	<i>197</i>
<i>Abb. 11-12:</i>	<i>Gewünschtes Persönlichkeitsprofil von Ingenieuren</i>	<i>198</i>
<i>Abb. 11-13:</i>	<i>Internationale Verteilung der bei Siemens 2006 neu eingestellten Mitarbeiter mit akademischer Ausbildung (techn. & nicht-techn. Abschlüsse)</i>	<i>199</i>
<i>Abb. 11-14:</i>	<i>Bereitschaft von Studierenden, später im Ausland zu arbeiten</i>	<i>200</i>
<i>Abb. 11-15:</i>	<i>Ausbildung der dt. Siemens-Führungskräfte unterhalb der Vorstandsebene in Abhängigkeit von der Funktionsstufe (=Rang)</i>	<i>202</i>
<i>Abb. 11-16:</i>	<i>Siemens-Kompetenzmodell für Führungskräfte</i>	<i>203</i>

Namensregister

- AQUIN, Thomas v..... 53, 58, 60, 159
ARISTOTELES 53, 56, 58, 73
AUGUSTINUS 174, 175
- B**
BASKERVILLE, William v. 53, 60
BECK, Ulrich 87
BECKER, Frank 23, 186, 191, 198, 199,
201, 204
BELOW, A. v..... 105
BERGSDORF, Wolfgang 85
BÖCKENFÖRDE, Ernst W. 93
BREZINKA, Wolfgang 21, 25, 71, 73,
77, 91, 92
BRÜCK, Horst 11, 13
BUEB, Salem B. 90
BURGOS, Jorge v. 55, 56, 60
- C**
CICERO 158
CLAUDIUS, Mattias 111
CUBE, Felix v. 87
- D**
DE BONO, Edward 162
DE WAAL, Frans 77
DIEGNER, B. 190, 195, 201, 205
DIX, Ulrich 11, 13
DOLLASE, Rainer 6
DUBS, Rolf 161
- E**
ECO, Umberto 53, 54, 55, 56
EINSTEIN, Albert 144
ERPENBECK, John 203
- F**
FARREL, D. 200, 205
FREUD, Sigmund 128
FREY, Peter 38
FUHRMANN, Helmut 149
- G**
GAUGER, Jörg-Dieter 22, 105, 108
GEIBLER, Erich 17, 25, 92
GIESECKE, Hermann 12, 13
GOETHE, Johann W. v. 76
GOLEMAN, Daniel 167
GOODMAN, Paul 21, 25
GOTTSCHALK, Thomas 85
GRANT, A. 200, 205
GRÖNEMEYER, Herbert 66
GRÜNEBERG, Jürgen 186, 189, 190,
195, 199, 201
- H**
HAACKER, Frank 23
HAHNE, Peter 84
HARTMANN, Nikolai 91
HEGEL, Georg 59
HEID, K. 195, 205
HEIDEGGER, Martin 57, 58, 59
HENTIG, Hartmut v. 19, 25

HEPP, G.....	108	KOPELEW, Lew	149
HERBART, Johann F.....	70	KRAUS, Josef.....	23, 96
HERRING, Herbert.....	58	KREBS, Uwe	77
HERZOG, Roman.....	11, 85	LAFONTAINE, Oskar.....	87, 89
HINRICHS, W.....	105	LEIBNIZ, Gottfried W.....	58
HINSCH, Rüdiger	11, 14	LENZEN, Dieter	6, 7, 13, 14
HOBBS, Thomas	66	LEYENDECKER, Hans.....	93
HOLZAPFEL, Winfried.....	23	LITT, Theodor.....	103
HORKHEIMER, Max.....	19, 25	LOCKE, John.....	66
ILLICH, Ivan	21, 25	MAIER, Hans	87
INGLEHART, Robert	87	MAO Zedong	149
JAMES, William.....	58, 59, 60	MARGOLINA, Sonja.....	109
JASPERS, Karl.....	162	MELK, Adson v.....	53, 54, 58
JENDROWIAK, Hans-Werner	21, 48	MELL, Heiko	204
KALISCH, H.	179	MENZE, Clemens	18, 25
KALTENBRUNNER, Gerd K.....	87	MERKEL, Angela.....	38
KANT, Immanuel.....	53, 57, 58, 59, 65, 66, 76, 104	MEWES, Christa	87
KARNICNIK, E.	203, 205	MICHEL, K. M.....	59
KLAFKI, Wolfgang.....	47, 48	MILLS, Stuart.....	68
KLAGES, Helmut	87	MINKS, Karl-Heinz	182, 189, 190, 205
KLEIST, Heinrich v.....	105	MOCIKAT, Ralph.....	23
KOHLBERG, Lawrence	100	MOHN, Liz	83
KÖHLER, Horst	92	MOHR, J.....	197, 205
KOHLHAAS, Michael	105	MOLDENHAUER, Eva.....	59
KOLAKOWSKI, Leszek	73	MUTSCHMANN, Hermann	59
KONEGEN-GRENIER, Christiane	191	NEUMANN, Dieter.....	22, 77, 103
		NIDA-RÜMELIN, Julian	39

NIETZSCHE, Friedrich.....	52, 73, 91
NIPKOW, Karl E.	74, 77
OLBERTZ, Jan-Hendrik	22
ORTH, S.	90
OTT, Ernst.....	161
OTTOMEYER, Hans	110
Papst Benedikt XVI.	38, 85
PESTALOZZI, Johann Heinrich.....	173
PETERSEN, Th.....	86
PLATON	57, 58, 61, 90, 109
PLATZECK, Matthias.....	85
PRANGE, Klaus	23, 25
PROSS, Helge	87
RAU, Johannes	85
RESCHER, Nicholas	53, 58, 77
RIDLEY, Matt	77
ROSENSTIEL, Lutz v.	203
ROUSSEAU, Jean-Jacques	65, 66, 70, 149
RUSSELL, Bertrand.....	60
SANNE, C.	203, 205
SCHAVAN, Annette	104
SCHEFFLER, Beate.....	88
SCHELERS, Max.....	91
SCHILLER, Friedrich	126
SCHLEIERMACHER, Friedrich	162
SCHMIDT, Helmut.....	87
SCHMIDT, Raymund.....	57
SCHMITT, Arbogast	61
SCHMITZ, Markus	24
SCHRÖDER-KÖPF, Doris	85
SCHWARTZ, Erwin.....	19, 25
SKIRBEKK, Gunnar.....	51, 53, 57, 58, 60
SMITH, Adam	90
SOKRATES	90
SOMMER, Volker.....	77
SPAEMANN, Robert	18, 22, 25
SPANHEL, Dieter	11, 14
SPECK, Josef.....	87
SPEICHERT, Horst.....	21, 25
SPITZER, Manfred.....	102
SPRANGER, Eduard	71, 73
STRAUB, Botho.....	84
TENBRUCK, Friedrich	92
TENORTH, Heinz E.....	132
TERHART, Ewald	6, 7
UHL, S.	108
VOGT, Ute	85
WEHLE, Gerhard	87
WEIGELT, K.	91, 96
WEINACHT, Paul-Ludwig	108
WENKE, Ingo-G.....	186, 189, 190, 195, 199, 201
WICKERTL, Ulrich	84

WICKLER, Wolfgang.....	73, 77	WILLIS, Bruce	84
WIDMER, Konrad	18, 25	WITTGENSTEIN, Ludwig.....	56, 57, 147
WIEDEKING, Wendelin.....	38	WOLFF, Karin	104
WILDFEUER, Armin	38	WRIGHT, Robert.....	77

Autorenregister

BECKER, Frank Stefan, Jg. 1952, Studium der Physik an der TU Karlsruhe, danach Max Planck-Stipendiat und Promotion an der LMU München, anschließend diverse Funktionen in der Siemens AG (Prozessingenieur Mikroelektronik, Projektmanagement, Investor Relations Finanzabteilung, Umweltschutzkommunikation, Bildungspolitik in der Personalabteilung), derzeit in der Unternehmenskommunikation für den Hochschulteil des Bildungsprogramms Siemens Generation21 zuständig, Vorsitzender des ZVEI-Arbeitskreises Ingenieurausbildung.

GAUGER, Jörg-Dieter, Dr. apl. Prof., Jg. 1947, Studium 1967-1972 (klassische Philologie, Geschichte, Politische Wissenschaft in Bonn (Lehramt), Promotion 1975, Wiss.Ass. 1975-1982 (Alte Geschichte), seit 1982 in verschiedenen Funktionen Wiss.Mitarbeiter der Konrad-Adenauer-Stiftung, derzeit Teamleiter „Bildung, Forschung, Kulturpolitik“. Habilitation 1996 (Universität Bonn); zahlreiche Publikationen zur Politischen Bildung/Bildungspolitik.

HAACKER, Frank Jg. 1968, nach dem Abitur Ausbildung zum Stahlschiffbauer auf der Neptunwerft Rostock, danach kaufmännische Ausbildung bei Siemens Nixdorf in Paderborn. 7 Jahre als Vertriebsbeauftragter für unterschiedliche Siemens Geschäftsbereiche in Düsseldorf, Stralsund und Greifswald tätig.

Einjährige Tätigkeit als Ausbilder im Vertriebscoaching in Halle und Leipzig. 5 Jahre verantwortlicher Vertriebsleiter für die Siemens Business Services und für Siemens Communication in Saarbrücken. Seit Oktober 2006 Leiter der Siemens Niederlassung und Vertriebsleiter der Siemens Building Technologies in Rostock.

HANSEL, Toni, Univ.-Prof. Dr., Jg. 1946, Lehrerausbildung (Grund- und Hauptschulen), Schuldienst, Wiss.Ass., Promotion in Erziehungswissenschaft 1976, Habilitation im Fach Schulpädagogik 1984, Prof. für Grundschulpädagogik an der Universität Essen (bis 1991), Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Universität Leipzig (bis 1993) und an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald (bis 1996), derzeit Lehrstuhl für Schulpädagogik und Direktor des Instituts für Schulpädagogik an der Universität Rostock.

HOCK, Klaus, Univ.-Prof. Dr., Jg. 1955, Studium der Evang. Theologie, der Religionswissenschaft und der Islamwissenschaft in Erlangen, Bonn, München und Hamburg, Wiss. MA am FB Evang. Theologie der Universität Hamburg, Promotion (1985) und Habilitation (1993) in Religions-, Missions- und Ökumenewissenschaft, 1989-1993 Dozent am Theol. College of Northern Nigeria, 1994-96 Inlandsreferent in der Planungs- und Grundsatzabteilung der AG Kirchl. Entwicklungsdienst in Stuttgart, seit 1996 Professor für Religionsgeschichte – Religion und Gesellschaft an der Universität Rostock, seit 2006 Prorektor für Studium und Lehre.

HOLZAPFEL, Winfried, Dr. phil., Jg. 1940, Studium der Altphilologie, Philosophie und Pädagogik in Münster, Freiburg und Köln; Promotion 1967 in Freiburg. Erstes und Zweites Staatsexamen 1970 in Düsseldorf für das Lehramt an Gymnasien. Schuldienst ab 1970, ab 1974 Fachleiter für Philosophie; Moderator für Regionale Lehrerfortbildung in NRW im Fach Philosophie; von 1989 bis 2004 Oberstudienleiter als Schulleiter des Städt. Kardinal - von - Galen-Gymnasiums in Kevelaer. Bis 2004 Mitglied der Staatlichen Prüfungsämter der Universität Düsseldorf und der Universität - Gesamthochschule Duisburg (Philosophie/Pädagogik). Seit 1994 einer der Vorsitzenden des Bundes Freiheit der Wissenschaft.

JENDROWIAK, Hans-Werner, Univ.-Prof. Dr., Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Germanistik, Psychologie und der Erziehungswissenschaften. Betriebswirtschaftliche Studien und Examen zum „Dipl. Betriebswirt“. Erste Philologische Staatsprüfung in den Fächern Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik und Philosophie. Zweite Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium. Schulpraktische Tätigkeit als Studienrat in den Fächern Wirtschaftslehre, Deutsch und Sport. Akademischer Rat im Fachgebiet Schulpädagogik. Promotion und Habilitation in Erziehungswissenschaft. Verschiedene Gast- und Vertretungsprofessuren. Von 1984 bis 2006 Ordinarius für Allgemeine Pädagogik mit den Schwerpunkten Systematische Pädagogik, Empirische Pädagogik und Pädagogische Anthropologie. Verschiedene Forschungsprojekte im Bereich der frühkindlichen, schulischen und betrieblichen Bildungsforschung. Seit 2006 Vertretungsprofessur an der Universität Rostock im Bereich empirische Bildungsforschung bzw. Wirtschaftspädagogik.

KRAUS, Josef, Dipl.-Psych., Jg. 1949, hauptberuflich Oberstudiendirektor an einem Gymnasium in Bayern. Lehramtsfächer: Deutsch und Sport. Seit 1987 Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL); der DL ist mit insgesamt 150.000 Mitgliedern die Dachorganisation der Bundesverbände der Philologen, Realschullehrer sowie der Lehrer an beruflichen und an Wirtschaftsschulen. Wichtigste Publikationen: Spaßpädagogik – Sackgassen deutscher Schulpolitik (1998 und 2000); Der PISA-Schwindel – Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf (2005).

MOCIKAT, Ralph, Prof. Dr. med., Jahrgang 1955, Studium der Humanmedizin, Promotion 1982, Habilitation 1995, Immunologe und Molekularbiologe, Forschungsarbeiten im Bereich der Tumorummunologie und experimentellen Krebstherapie, Lehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Erster Vorsitzender des 2007 gegründeten „Arbeitskreises Deutsch als Wissenschaftssprache“ (ADAWIS) e.V.

NEUMANN, Dieter, Prof. Dr. phil., Jg. 1946; Professur f. Allgemeine Pädagogik mit den Schwerpunkten Theorie und Ideengeschichte der Pädagogik und Pädagogische Anthropologie an der Leuphana-Universität Lüneburg. Zahlreiche Publikationen zu den genannten Bereichen.

OLBERTZ, Jan-Hendrik, Prof. Dr. phil., Lehramtsstudium an den Universitäten Greifswald und Halle, Promotion in Erziehungswissenschaft (1981), Wiss.Ass. (1981-1985) Universität Halle, Wiss. Oberass. (1985 – 1992), Habilitation (1989), Gastprofessur Universität Bielefeld (1990), Professor für Erziehungswissenschaft Universität Halle (1992). Mitglied der Enquete-Kommission „Schule mit Zukunft“ des Landtages von Sachsen-Anhalt (1995-1997), Mitglied der 11. Bundesversammlung der Bundesrepublik Deutschland (1999), Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt (seit 2002).

SCHMITZ, Markus, PD Dr., Jg. 1963, Lehramtsstudium, Promotion in Gräzistik 1994, Assistenz für Gräzistik in Rostock 1994-2000, Lehrauftrag in Philosophie in Rostock 2000-2006, Referendariat, seit 2005 Lehrer am Wilhelm-Gymnasium Braunschweig, Habilitation in Philosophie 2007, seitdem Privatdozentur in Rostock.

SCHULPÄDAGOGIK

Toni Hansel (Hg.)

HAUPTSCHULE. Auslaufmodell oder Herausforderung?

Band 1, 2000, 202 + XII Seiten, ISBN 978-3-8255-0313-0, € 25,46

Das Buch bietet eine aktuelle Diskussionsgrundlage zur derzeit geführten Debatte über die künftige schulpädagogische Gestaltung des Sekundarstufen I–Bereichs. Alternative Vorstellungen unter Wahrung des institutionellen Rahmens werden vorgestellt. Kritiker der Hauptschule sind ebenso unter den Autoren wie Befürworter. **Mit Beiträgen von:** Hans-Jürgen Brackmann, Dietmar Bronder, Toni Hansel, Hans Günther Homfeldt, Heinz Jürgen Ipfling, Torsten Jendrowiak, Achim Leschinsky, Wolfgang Nieke, Dieter Schulz.

Toni Hansel (Hg.)

SCHULPROFIL UND SCHULQUALITÄT. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte

Band 3, 2001, 292 Seiten, ISBN 978-3-8255-0355-0, € 27,50

Dieses Buch versucht die Zusammenhänge von Schulprofil und Schulqualität auf dem Hintergrund einer umfassenden Sicht dieses Paradigmenwechsels von der Struktur- zur Qualitätsdebatte zu vermitteln. Der Perspektivwechsel ermöglicht eine multi-dimensionale Betrachtung der Schulreform: Neben die unterschiedlichen Dimensionen der Erziehungswissenschaft treten die bildungspolitische, die bildungsökonomische, die forschungslogische, nicht zu vergessen die unterrichtspraktische Dimension. **Mit Beiträgen von:** Jürgen Baumert, Hartmut Ditton, Frederico Foders, Dieter Gauger, Henning Günther, Toni Hansel, Eckhard Klieme, Jörg-Olaf Köller, Josef Kraus, Ulrich Sprenger, Hans-Jürgen Wendel, Wilhelm Wittenbruch.

Toni Hansel (Hg.)

LEHRERBILDUNGSREFORM. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung

Band 4, 2002, 290 Seiten, ISBN 978-3-8255-0395-6, € 26,50

Dieser Band geht u.a. der Frage nach, welche Konturen eine künftige Lehrerbildung annehmen sollte, ohne zugleich Bewährtes ersatzlos preiszugeben. Es wird deutlich, daß Lehrerbildung ein außerordentlich komplexer Ausbildungsbereich ist, an dem viele Personen, Institutionen, Verantwortungsbereiche mit entsprechend unterschiedlichen Motivations- und Interessenlagen beteiligt sind. **Mit Beiträgen von:** Klaus-Peter Eichler, Christine Freitag, Jörg-Dieter Gauger, Toni Hansel, Peter Kauffold, Rudolf Lassahn, Wolfgang Nieke, Heike Polzin, Klaus Prange, Franz Prüß, Herbert Reul, Karin Koch-Schäfer, Claudia Solzbacher.

Toni Hansel (Hg.)

PISA – UND DIE FOLGEN? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule

Band 5, 2003, 360 Seiten, ISBN 978-3-8255-0466-3, € 27,90

Um ein wenig Ordnung in die Orientierungslosigkeit nach PISA zu bringen, führte die Universität Rostock ein Symposium zum Thema durch und versicherte sich durch die Vorträge und ergänzenden schriftlichen Beiträge von ausgewiesenen Experten aus Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulpraxis, Ökonomie und Bildungsverwaltung einer hohen fachlichen Kompetenz. Sie findet in diesem Tagungsband ihren nun sichtbaren Ausdruck. **Mit Beiträgen von:** Cornelia Breitkreuz, Norbert Frank, Thelma von Freymann, Hermann Gieseke, Erich Gundlach, Peter Gutjahr-Löser, Toni Hansel, Wolfgang Nieke, Günther Portune, Ulrich Sprenger, Wolfgang Sucharowski, Ewald Terhart, Hans-Jürgen Wendel, Karin Wolff.

SCHULPÄDAGOGIK

Toni Hansel (Hg.)

FRÜHE BILDUNGSPROZESSE UND SCHULISCHE

ANSCHLUßFÄHIGKEIT. Reform des frühpädagogischen

Bereichs in der Debatte nach PISA

Band 6, 2004, 290 Seiten, ISBN 978-3-8255-0530-1, € 24,90

Zwar ist die frühkindliche Förderung durch Bildung bereits im Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990 (KJHG) neben anderen sozialpolitischen Aufgaben festgeschrieben, es bedurfte allerdings erst des PISA-Schocks, um dieser recht vagen Forderung in den Ländern die Profilierung und die Implementierung in den Alltag der Kindertageseinrichtungen folgen zu lassen. Mit diesem Buch ist eine differenzierte Gesamtschau der derzeitigen Reformbemühungen im frühpädagogischen Bereich entstanden, die durchaus auch Einblicke in künftige Entwicklungen zuläßt. **Mit Beiträgen von:** Rainer Dollase, Birgit Fischer, Toni Hansel, Susanne Koerber, Hans-Werner Klusemann, Josef Kraus, Marianne Linke, Gisela Lück, Christoph Perleth, Ilona Katharina Schneider, Beate Sodian, Elsbeth Stern, Wolfgang Sucharowski, Claudia Thoerner.

Toni Hansel (Hg.)

GANZTAGSSCHULE. HALBE SACHE – GROßER WURF? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms

Band 7, 2005, 262 Seiten, ISBN 978-3-8255-0614-8, € 24,90

Die Ganztagschule ist keine Erfindung unserer Tage, auch wenn der gelegentlich missionarisch anmutende Eifer, mit dem seit PISA-O über dieses Schulmodell geschrieben, diskutiert und mitunter gestritten wird, eine solche Vermutung nahe legt. Dabei sind Zweifel durchaus begründet, ob alle dasselbe meinen, wenn sie von *Ganztagschule* reden. Mit dem Grundwort *Schule* verbinden sich Vorstellungen vom institutionalisierten Lernen im Kontext allgemeiner Bildung – aber das trifft auf die Halbtagschule ebenso zu wie auf die Ganztagschule. Die öffentliche Debatte hat noch nicht deutlich werden lassen, was den Schultypus Ganztagschule von der Halbtagschule abhebt – sind es doch nur Stunden, die die Schüler nun zusätzlich in der Schule verbringen sollen? **Mit Beiträgen von:** Cristina Allemann-Ghionda, Michael Becker, Thomas Coelen, Ute Debold, Jörg-Dieter Gauger, Toni Hansel, Stefan Küpper, Harald Ludwig, Wolfgang Nieke, Eckart Pankoke, Eckardt Preuß, Bernd Ostermeyer, Angela Schulz, Wolfgang Sucharowski.

Toni Hansel, Ilona Katharina Schneider (Hrsg.)

BILDUNG IM KINDERGARTEN Förderkonzeption der Arbeitsgruppe

Frühpädagogik an der Universität Rostock

Band 9, 2008, 260 Seiten, ISBN 978-3-8255-0722-0 € 24,90

Es bedurfte erst der kritischen öffentlichen Debatte über die Bildungsabstinez der Frühpädagogik, die vorrangig auf Betreuung, weniger auf Bildung setzte, um den recht vagen Forderung im KJHG die Profilierung und die Implementierung in den Alltag der Kindertageseinrichtungen folgen zu lassen. Der Rahmenplan M-V ist ein unverkennbares Dokument pädagogischer Eigenständigkeit dieses Bildungs- und Erziehungsbereichs: Er ist weder dem Sog der Grundschule erlegen und noch der Beliebigkeit einer intellektuell anspruchslosen Betreuungspädagogik.