

Detting, Warnfried

Entstaatlichung als Programm

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 77-83. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Detting, Warnfried: Entstaatlichung als Programm - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 77-83* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-225171 - DOI: 10.25656/01:22517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-225171>

<https://doi.org/10.25656/01:22517>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprrotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN

„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS

Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER

Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER

Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.

Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL

Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen

Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DREHSEL

Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in

Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR

Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG

Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL

Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des

Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB

Welches Recht braucht die Schule?

Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer

Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
<i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
<i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING

Entstaatlichung als Programm

Ich bin kein Pädagoge, und ich bin auch nicht zuständig für Bildungspolitik. Den Vorteil dieses Nachteiles sehe ich darin, daß ich vielleicht etwas unbefangener und auch etwas freier reden kann. Ich möchte vier Thesen zu einem Thema vortragen, das scheinbar einfach und klar formuliert ist. Eine angemessene Antwort auf die Frage des Themas wird sich aber, so fürchte ich, so einfach und klar nicht geben lassen.

I.

Zwei Vorbemerkungen:

Das Thema enthält zwei Annahmen, die ich explizieren und in Frage stellen möchte:

Es suggeriert *einmal die Prämisse*, es käme heute im Erziehungs- und Bildungswesen vorrangig auf organisatorische Fragen an, also etwa darauf, ob Schule in freier oder in öffentlicher Trägerschaft betrieben werden sollte. Dabei ist es doch eigentlich recht fragwürdig, ob wir im Bildungswesen nicht einen ähnlichen Sachverhalt beobachten können wie im Sozialwesen ganz allgemein, wie im Wohlfahrtsstaat generell: Nämlich, daß öffentliche und freie Träger, in ihren Binnenstrukturen wie in ihren Außenbeziehungen, vor ganz ähnlichen Problemen und Ausfallerscheinungen stehen, wie sie als Entfremdung einerseits, als Bürokratisierung, Verrechtlichung, Professionalisierung usw. andererseits beschrieben sind. Vielleicht käme es stattdessen darauf an, jenseits solch äußerlicher Alternativen (öffentlich-privat, staatliche oder freie Trägerschaft) die inhaltlichen und „sozialen“ Fragen wieder zu thematisieren und nach Wegen zu suchen, wie die Betroffenen, die Schüler und Eltern und auch Lehrer, wie überhaupt die kommunale Gesellschaft sich die Schule wieder aneignen, wie sich das Bildungswesen wieder in die Gesellschaft hinein öffnen kann. Es käme also darauf an zu fragen, wie Schule ihren Ort und ihre Aufgabe neu definieren müßte im Angesicht des Strukturwandels der Gesellschaft (Stichworte: Individualisierung und Pluralisierung, Veränderungen in Familie und Arbeitswelt). Erziehung als öffentliche Aufgabe hieße dann: nicht nur zu fragen, was die Öffentlichkeit, die öffentliche Hand für Schulen und

Hochschulen tun könne und müsse, sondern auch zu fragen, was das Erziehungs- und Bildungswesen für die Öffentlichkeit leisten könne und müsse.

Erst wenn man auf diese Weise die implizite Prämisse des Themas relativiert, kann man auch fragen, ob und inwieweit Entstaatlichung möglich ist – auch in staatlichen Schulen. Denn auch „freie“ Schulen sind keine Garantie gegen Ausfallerscheinungen, die wir normalerweise gerade mit staatlichen Institutionen verbinden.

Die *zweite Prämisse* die das Thema einschließt: Schon der Begriff Entstaatlichung impliziert einen ordnungspolitischen Dualismus, der zwar seit über 100 Jahren unser Denken prägt, der aber gleichwohl als konzeptioneller Bezugsrahmen immer unangemessener und immer obsoleter wird. Das gilt für Gesellschaftspolitik im allgemeinen und für das Bildungs- und Erziehungswesen im besonderen. Die Konnotationen des Begriffes „Entstaatlichung“ sind ja sehr eindeutig, führen aber meist in die Irre.

II.

Meine erste These wäre denn auch, daß in diesem dualistischen Spannungsfeld (Staat versus Markt, öffentlich versus privat) die Zukunftsfragen des Erziehungs- und Bildungswesens nicht mehr angemessen thematisiert werden können. Zur Erinnerung: Dieser Dualismus hat deshalb unser ordnungspolitisches Denken so nachhaltig beherrscht, weil er zum einen politisch erfolgreich und zum anderen theoretisch sorgfältig begründet und ausformuliert war.

Betrachtet man die Moderne im Rückblick, so waren es zwei Königswege, die zum Fortschritt in der Gesellschaft und zur Verbesserung der Lebenslagen der Menschen führten: Markt und Staat, Wirtschaftsgesellschaft und Staatsgesellschaft, Kapitalismus und Sozialstaat (Bildungsstaat). Entsprechend gab es zwei Steuerungsmechanismen, zwei Methoden, das Zusammenleben der Menschen zu organisieren: Tausch versus Hierarchie, Markt versus Plan. Schließlich gab es auch zwei Strategien, das Verhalten anderer zu beeinflussen: Gebote und Verbote sowie gegenseitige Nutzerwägungen.

Dann war da noch etwas Drittes, das man in den Lehrbüchern der Soziologie finden kann: „Moral Suasion“, also die Kraft der Überzeugung, das Vertrauen auf die Wirkung des Wortes, vom Pfarrer auf der Kanzel über den Professor auf dem Katheder bis hin zum Lehrer in der Schule.

Die Faszination dieses ordnungspolitischen Dualismus ist entzaubert durch zwei Entwicklungen:

Abstrakt einmal durch die Theorie des Marktversagens: (der Markt kennt nur Güter, die einen Preis haben [geldwerte Leistungen], und in diesem Rahmen ist er flexibel und anpassungsfähig. Der Markt ist eine individualistische und keine gemeinschaftliche Veranstaltung). Zum anderen die Theorie des Staatsversagens: Der Staat ist in seinen Reaktionen auf die Medien, Geld und Recht angewiesen, er handelt durch allgemeine Regeln und Vorgaben. Er hat, indem er dies tut, Schwierigkeiten, sich auf individuelle Situationen einzustellen. Die Folgen und Ausfallerscheinungen sind oft beschrieben: Verrechtlichung, Bürokratisierung, Professionalisierung, Monetarisierung etc.

Als Fazit möchte ich für den Kontext meines Themas nur festhalten: Es ist heute nicht mehr möglich, auf unschuldige Weise vom Marktversagen her seine Staatsgläubigkeit

zu rechtfertigen oder vom Staatsversagen her einfach eine Strategie der Privatisierung abzuleiten. Tertium datur! Dies ist der *theoretische* Strang, der dem ordnungspolitischen Dualismus zusetzte.

Das andere waren und sind die *Erfahrungen* der Menschen, die ich in einem Satz zusammenfassen möchte: Je erfolgreicher Staat und Markt, Sozialstaat (Bildungsstaat) und Wirtschaftsgesellschaft waren und sind, desto geringer werden ihre relative Bedeutung für die Erfolgsbilanz der Gesellschaft insgesamt wie für das subjektive Wohlbefinden der Menschen. Die Motivationen, die Wertorientierungen der Menschen ändern sich und schießen gleichsam über Markt und Staat hinaus. Sie suchen nach sozialen Räumen, die aber gerade durch das Wachstum von Markt und Staat in Mitleidenschaft gezogen, manchmal auch geradezu „abgeholzt“ worden sind. HABERMAS hat diesen Prozeß der Industrialisierung und Modernisierung als Kolonialisierung der Lebenswelten beschrieben.

Dies ist die Lage, in der wir leben. Für unser Thema heißt dies: Bevor man im Rahmen des ordnungspolitischen Dualismus nach Wegen sucht, sollte man einmal innehalten und fragen, ob nicht die Ausfallerscheinungen des Erziehungs- und Bildungswesens gerade in diesem ordnungspolitischen Primitiv-Dualismus ihren Grund haben, darin nämlich, daß sich das Erziehungs- und Bildungswesen – sicher ungewollt und unbeabsichtigt – zu sehr an diese beiden Steuerungsinstrumente ausgeliefert hat oder genauer: daß es wehr- und hilflos von diesen beiden Mächten in Beschlag genommen worden ist, daß es also auf seine Weise Ausdruck des Staats- und Marktversagens ist.

Ich denke dabei an die Tatsache, daß der Leistungsdruck und die Konkurrenz auch in den Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens zugenommen haben, daß die Wettbewerbsgesellschaft und das Konkurrenzdenken sich gleichsam in der Schule reproduziert (z. B. Feilschen um Zehntelpunkte bei der Zensurgebung, Streßsymptome bei Schülern u. a.).

Das ist das eine, Verrechtlichung und *Lehrpläne* sind das andere. Überall diskutieren wir z. Z. darüber, daß die staatliche Steuerkapazität ihre Grenzen findet, und doch hängen auch konservative Kultusminister bisweilen dem Glauben an, das Geschehen im letzten Schulzimmer noch beeinflussen, bestimmen zu können. Ist dies nicht eine typische Selbstüberschätzung und Selbstüberforderung des Staates?

Ich will jetzt nicht darauf eingehen, daß die Schule einen Widerspruch unserer Gesellschaft vorwegnimmt. Wir leben einerseits in einer Status-, Positionen- und Leistungsgesellschaft, ohne jedoch garantieren zu können, daß die, die auf der Schule und anderswo etwas leisten, dann auch tatsächlich in die gesellschaftlichen Positionen aufsteigen, und andererseits daß die, die dort sind, immer und ausschließlich nur durch Leistung dorthin gekommen sind. Aus der Sicht der Schüler formuliert: Sie lernen immer mehr und immer länger und wissen immer weniger wofür.

Ich möchte also in meiner ersten These vorsichtig die Frage aufwerfen, ob das Unbehagen in und an der Schule nicht auch daher kommt, daß die Schule als staatliche Veranstaltung betrieben wird, durchwachsen von „kapitalistischem“ Konkurrenzdruck und Konkurrenzdenken? Markt und Staat mit ihren eigentümlichen Defiziten zeigen für das Erziehungs- und Bildungswesen eher Probleme an, als daß sie aus der Krise führen.

III.

Das hat etwas damit zu tun, und das ist meine *zweite* These, daß Markt und Staat sehr eindimensionale Steuerungsstrategien darstellen, d. h. daß sie den Menschen nur sehr restriktiv und nicht in seiner ganzen Motivationsvielfalt ansprechen und fordern. Das gilt auch für das Bildungswesen, zumal in Deutschland. Bildungswesen und -reform waren und sind eindimensional auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet, überwiegend auf die kognitive Dimension des Menschen hin angelegt (die Rechtfertigungen für diese Reduktion wurden dann nachgeliefert: „Wissen ist Macht“, „Wissen bildet“).

Soziologisch gesprochen: Die manifesten Funktionen werden in unseren Schulen und Hochschulen verabsolutiert, überbewertet, während ihre latenten Funktionen vernachlässigt, vergessen werden. Gar nicht zu reden davon, daß der Zusammenhang zwischen beiden durchweg übersehen wird. Inzwischen weisen ja zum Glück empirische Untersuchungen den Nutzen des scheinbar Nutzlosen nach: Scheinbar „nutzlos“ vertane Zeit, Kaffeetrinken mit anderen, „Unerntes“ tun sind oft geradezu Voraussetzungen für Kreativität und Ideenreichtum. *Organisationen, die ihre Ressourcen eindimensional auf das manifeste Ziel hin maximieren, arbeiten insgesamt suboptimal.* Allgemein gesprochen: Ich möchte die Frage aufwerfen, ob unsere Schulen und Hochschulen nicht in emotionaler und sozialer Hinsicht defizitär arbeiten. GERHARD SCHMIDTCHEN hat in einer Studie über selbstschädigendes Verhalten im Auftrag des BMJFFG Erziehungsstile in den Familien untersucht. Er hat die bekannte Dichotomie „autoritäre versus nicht-autoritäre Erziehung“ verlassen und die Jugendlichen gefragt, ob sie in ihrem Elternhaus einerseits gefordert worden sind, andererseits aber auch Geborgenheit und Liebe und Zuwendung erfahren haben. Nur ein Drittel der Jugendlichen hat das erlebt, was SCHMIDTCHEN einen „emotional reifen“ Erziehungsstil nennt, nämlich daß junge Menschen einerseits gefordert werden, aber auch andererseits Liebe und Zuwendung erfahren, während ein anderes Drittel unter einem „paradoxen Erziehungsstil“ aufgewachsen ist, bei dem die Eltern kalt Forderungen stellen. SCHMIDTCHEN weist darauf hin, daß es in der Arbeitswelt ganz ähnlich aussieht, daß nur ein Drittel der Angestellten einen „emotional kultivierten Führungsstil“ bei sich erleben, und er kann in seiner Studie über selbstschädigendes Verhalten nachweisen, daß aus einem paradoxen Erziehungsstil überdurchschnittlich oft gebrochene Menschen, Selbstschädiger, Selbstmordgefährdete kommen, weil diese jungen Menschen nie gelernt haben, daß es im Leben und in der Gemeinschaft und bei der sozialen Anerkennung auch noch auf andere Dinge ankommt – und nicht nur auf Leistung und auf Erfolg. Ich hätte gerne vergleichbare Ergebnisse, die etwas über den Erziehungsstil in unseren Klassenzimmern aussagen.

IV.

Was hat das mit der beschriebenen Verfassung unseres Bildungswesens zu tun? Könnte eine Entstaatlichung hier helfen? Ich denke ja, aber auf eine etwas andere und indirektere Weise, die auch in staatlich betriebenen Schulen stattfinden könnte, was ich, als *dritte* These, so formulieren möchte: Schule und Hochschule stellen eine Sonderwelt in unserer Gesellschaft dar, und dies in einem doppelten Sinne, im Binnenraum und in

den Außenbeziehungen. Es sind sichtbare und unsichtbare Mauern, die quer durch die Schule laufen und die sie von der Außenwelt trennen:

- Einkapseln der kognitiven, Ausgrenzung der sozialen und emotionalen Dimension,
- sichtbare Trennung der Lebenswelten der Schüler,
- Abgrenzung zum Rest der Gesellschaft.

Im Rückblick auf die letzten 20 Jahre läßt sich, glaube ich, sagen, daß gerade der sozial-idealistische Anspruch, die ganze Gesellschaft abstrakt in die Schule hereinholen und Gesellschaft über Schule verändern zu wollen, sie konsequent gegen die reale Gesellschaft, gegen die konkreten sozialen Nahbereiche abgeschottet hat. Ich meine nicht damit das bemerkenswerte Programm, daß wir die junge Generation auf das Leben, auf die Gesellschaft vorbereiten, indem wir sie so lange und gründlich wie nie vor ihr abschotten. Schule ist zum zentralen Aufbewahrungsort junger Menschen geworden, nicht mehr Betrieb oder Arbeitsplatz.

Ich meine mit diesem Hinweis auf die äußere Trennung von Schule und Gesellschaft *die Schule als Anstalt*, die im gesellschaftlichen Gelände eingemauert herumsteht wie andere Anstalten auch: Kirchen, Kindergärten, Krankenhäuser, Altersheime. Gemeinsam ist diesen Einrichtungen, daß sie nichts oder nur wenig zu einer vitalen sozialen Infrastruktur in der Nachbarschaft, in der Kommune beitragen. Sie stellen keine soziale Bereicherung für das soziale Hinterland dar und sie beziehen dieses soziale Hinterland auch nicht ein, sie wollen sich nicht von ihm sozial bereichern lassen.

Entstaatlichung hieße dann also, Schule, Kindergärten usw. denken nicht als Anstalt, sondern als sozialer Raum, in dem allerlei passiert und der sich nach außen, in die Gesellschaft hinein öffnet. Entstaatlichung hieße dann, die Aufgabe von Erziehung und Bildung nicht primär im Verschnüren von Wissenspaketen sehen, deren Inhalt ohnehin immer obsoleter wird, sondern im Herstellen und Ermutigen von Situationen, die Kompetenzen und Kreativitäten fördern und freisetzen.

Die Frage der Entstaatlichung im engeren Sinne hat nur hier ihren Ort, als mögliches Instrument, als Weg zu diesem Ziel, die Enteignung der Schule im Rahmen einer basisorientierten kommunalen sozialen Infrastrukturpolitik wieder rückgängig zu machen.

Damit ergeben sich für das Erziehungs- und Bildungswesen neue Chancen in einer historischen gesellschaftlichen Lage, die seine Bedeutung und seinen Einfluß ansonsten eher relativiert.

V.

Meine *vierte* und *letzte* These lautet: Der Strukturwandel der Gesellschaft nimmt dem Erziehungs- und Bildungswesen traditionelle Möglichkeiten, gesellschaftlichen Einfluß und Macht, eröffnet ihm aber auch neue Chancen. Dies aber nur dann, wenn es auf die neuen Herausforderungen durch

- die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile,

- die veränderten Lebensentwürfe, insbesondere der Frauen,
- die neuen Organisationsformen der Arbeitswelt und des Familienlebens eine konstruktive Antwort findet. Damit meine ich folgendes:

Es ist offensichtlich, daß durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die traditionellen Erziehungsmächte (Familie, Schule, Kirche) mehr und mehr geschwächt wurden und werden. Mit dem Verschwinden der Kindheit (POSTMAN) verschwindet auch der Schonraum, den Pädagogen aller Art besetzen und von dem aus sie auch „Macht“ über Menschen ausüben können. Das Kartell der Erzieher ist gebrochen (GIESECKE). Das ist die eine Seite.

Andererseits haben wir immer kürzere Arbeitszeiten, eine immer flexiblere Organisation des Arbeitslebens und vor allem andere und neue Lebensentwürfe, insbesondere bei Frauen eine stärkere Berufsorientierung und Berufstätigkeit, die sie jedoch nicht mit dem Verzicht auf Familie und Kinder zu bezahlen wünschen.

All dies verlangt ein anderes Selbstverständnis und eine andere Organisation *auch* des Schulwesens. Familien- und frauenfreundliche Organisation der Arbeitswelt, der Kindergärten usw. ist als Thema längst etabliert, darüber wird ausführlich und kontrovers diskutiert. Nur um die Schule verhält es sich still. Über eine familien- und frauenfreundliche Organisation der Schule wird nicht nur nicht diskutiert, vielmehr geht die Schule scheinbar wie selbstverständlich von der Ausbeutung der Frauen, der Mütter, aus und dies nicht nur als Nachhilfelehrer der Nation.

Wie sieht es denn konkret aus? Am Nachmittag fahren Frauen ihre Kinder zu allerlei pädagogischen Angeboten. Es kostet ja immer mehr Zeit, Kinder zu anderen Kindern zu bringen oder aber zu diversen pädagogischen Angeboten, vom Klavier über Sport bis hin zu anderen Hobbies. Warum, so kann man doch fragen, fährt man Kinder in der Gegend herum, statt die Angebote und die Kinder in sozialen und anderen Räumen zusammenzufassen, die ja sowieso leer stehen? Warum muß in unseren Schulen mit der letzten Stunde alles Leben ersterben? Ich weiß, dies sind heikle Fragen. Es geht um Ganztagsbetreuung, es geht um Ganztagschulen. Es ist offensichtlich, hier ist Deutschland ein Entwicklungsland. Nirgendwo gibt es so wenig Ganztagschulen, so wenig Ganztagsbetreuung, auch im katholischen Frankreich oder katholischen Irland nicht. Nirgendwo waren die Debatten darüber so ideologisiert und auch so verbittert. Ich sage *waren*, denn ich denke, die Situation hat sich grundlegend verändert, subjektiv wie objektiv. Diese Veränderung könnte, das ist meine Hoffnung, einen neuen Konsens in unserer Gesellschaft ermöglichen und begründen.

Die Veränderungen:

- Es gibt keine gesellschaftlich oder politisch relevante Kraft mehr, die die Berufsorientierung der Frauen leugnet, abwertet oder rückgängig machen will. Mit dem traditionellen Rollenbild der Frauen entfällt aber auch die Grundlage für ein traditionelles Verständnis der Schule. Der traditionellen Schule wird sozusagen von einem sehr zentralen Punkt der sozialen Umwelt die Unterstützung entzogen.
- Wie diese Frauen selbst, so interpretiert auch die Mehrheit dies nicht mehr als Absage an Familie und Kinder, wohl aber als massiven Anspruch, die Gesellschaft in allen Bereichen, also auch in der Schule, so umzugestalten, daß beides, Beruf und Kinder, Familie und Arbeit, ohne Selbstaussbeutung der Frauen möglich wird.
- Während früher, Ende der 60er und in den 70er Jahren, diese Themen -

Ganztagsbetreuung und Ganztagschule – vorgetragen wurden mit einem antifamilialen Akzent (es bedürfe neuer Institutionen, weil die „alte“ Familie dies oder jenes nicht mehr leisten könne; Defizitanalyse der Familie als Voraussetzung für die Forderung nach Ganztagsbetreuung), besteht gegenwärtig ein sich abzeichnender Konsens, daß Familie nicht mehr in der traditionellen, sondern nur in neuen und veränderten Formen möglich und nötig bleibt, dies aber nur dann, wenn sich die Welt, insbesondere Arbeitswelt und Erziehungssystem, den Familien anpassen und nicht umgekehrt.

Das aber heißt, daß vieles, was früher in einer ideologisierten Debatte Gräben aufgerissen hat, jetzt unter dem Vorzeichen einer familien- und frauenfreundlichen Organisation des Erziehungs- und Bildungswesens diskutabel und politisch möglich wird bis weit in die politische Mitte hinein.

Dieses Problem der Versorgung und Betreuung von Kindern in einer veränderten Welt stellt sich übrigens nicht nur bei uns, es stellt sich weltweit, und ich denke, es müßte möglich sein, daß die *Bundesrepublik Deutschland* hier einen *dritten Weg* findet zwischen „privatistischer Entsorgung“ und „kollektiver Versorgung“. Ich meine damit einmal das amerikanische Modell als den Trend, daß die Kinder zur letzten und wichtigsten Versorgungsinstanz für sich selbst und für ihre Eltern werden. Zum anderen aber das sozialistische Modell, in dem die Berufsorientierung der Frau durch eine kollektive Betreuung in staatlichen oder halbstaatlichen Institutionen erkaufte wurde. Jetzt denken übrigens z. B. ungarische Soziologen über die Kosten und den Preis nach, der darin besteht, daß schon nach wenigen Generationen eine Gesellschaft die Fähigkeit der Betreuung und der Pflege und der Zuwendung verlieren kann.

Das Programm für einen dritten Weg hieße dann: *Entstaatlichung und Entprivatisierung*, neue Formen der Vergemeinschaftung zwischen den geschlossenen Anstalten einerseits und dem Rückzug in private Räume andererseits. Die Frage hieße dann und die Aufgabe wäre gestellt: Wie kann man Schule als sozialen Ort, als Teil einer kommunalen Infrastruktur wieder revitalisieren? Dies wäre *die zentrale Frage* einer Ordnungspolitik des Bildungs- und Erziehungswesens. Dazu könnten und sollten dann alle beitragen, Staat *und* Private und vielleicht auch eine Erziehungswissenschaft, die sich nicht reflexiv und autistisch um sich selbst dreht, sondern sich wieder stärker als bisher auf die Gesellschaft und auf die Leute einläßt.

Anschrift des Autors:

Min. Dir. Dr. WARNFRIED DETTLING, Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Postfach, 5300 Bonn 1