

Baethge, Martin

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule. Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 434-442



Quellenangabe/ Reference:

Baethge, Martin: Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule. Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 434-442 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311024 - DOI: 10.25656/01:31102

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311024>

<https://doi.org/10.25656/01:31102>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 4

Offensive Pädagogik

404

Andreas Flitner und Klaus Klemm:

Unternehmensberater machen Schulpolitik

In der Not der öffentlichen Haushalte droht das betriebswirtschaftliche Denken die pädagogische Phantasie mehr und mehr zu begrenzen. Dagegen wird hier – offensiv – auf Sachverhalte aufmerksam gemacht, die den Blick auf die Notwendigkeiten der Reformentwicklung wieder freisetzen können.

Annedore Prengel

Gesamtschule – Schule der Vielfalt

408

Die pädagogische Schlüsselfrage, wie sich Gleichheit und Verschiedenheit zueinander verhalten, fordert insbesondere die Gesamtschulen heraus. Die „Pädagogik der Vielfalt“ zielt auf die bewußt gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften, in denen nicht mehr ein Teil der SchülerInnen systematisch zu „schlechten“ SchülerInnen gemacht wird. Wie keine andere Schulform treibt die Gesamtschule als Schule der Vielfalt jene Reformentwicklung voran, der sich das Bildungswesen auf Dauer nicht wird entziehen können.

Ludwig Duncker

Mit anderen Augen sehen lernen

421

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

Angesichts der „Vielfalt“, die sich in vielen Dimensionen unserer Lebenswelt mehr und mehr entfaltet, sollten Kinder frühzeitig lernen können, mit verschiedenen „Perspektiven“ umzugehen und ihre eigene Sicht der Dinge zu erarbeiten. Unter dem Konzept der Mehrperspektivität“ (Giel/Hiller 1974 ff.) kann ein solcher Prozeß unter erkenntnistheoretischen, philosophischen, strukturalistischen sowie politischen Aspekten didaktisch produktiver gestaltet werden als in einigen aktuellen Konzepten der Schultheorie, von denen der Autor sich kritisch abgrenzt.

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule

434

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Spätestens seit den 60er Jahren haben sich die ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik stark verändert, ohne daß die Schule darauf angemessen reagiert hätte. In sechs Thesen wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Schule und Gesellschaft verdeutlicht. Es wird erkennbar, wie notwendig eine entsprechend weitgehende Reform der Schule wäre – aber zugleich wird deutlich, daß eine solche Politik nicht einmal im Ansatz vorhanden ist.

Herbert Kastner

Entwicklungsaufgaben der Schulreform

443

Neue Herausforderungen für die Gesamtschulen

Die Gesamtschulen können durchaus auf ihre bisherigen Entwicklungen stolz sein, weil in vielen Bereichen eine gute Entwicklungsarbeit geleistet worden ist. Aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen steht die Schule vor neuen Herausforderungen, denen die Gesamtschulen am besten gewachsen sein dürfen.

Ulf Preuss-Lausitz

Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule?

447

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Immer wieder und mit eher wachsender Intensität wird in der Öffentlichkeit gefragt, ob es nicht möglich sein könnte, einige Probleme des öffentlichen Schulwesens dadurch zu lösen, daß man den privaten Schulen einen größeren Raum gibt. – Bevor man sich so entscheidet, sollte allerdings bewußt sein, wie es sich mit diesen „Alternativen“ tatsächlich verhält. Manches Merkmal dieser Institutionen dürfte eher zu Skepsis Anlaß geben!

Horst Dichanz

Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen

463

Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung

In den USA ist eine Entwicklung zu beobachten, die dazu führt, daß die öffentlichen Schulen nicht mehr – wie bisher – in erster Linie durch kommunale Grundsteuern, sondern zunehmend durch Verbrauchssteuern finanziert und überhaupt immer mehr als eine „private“ Angelegenheit gesehen werden. Gleichzeitig werden den Schulen immer mehr Aufgaben zugemutet, ohne sie in die Lage zu versetzen, diese auch bewältigen zu können. Die erkennbaren Folgen geben zu Besorgnis Anlaß.

Jörg Schlömerkemper

Von der Koedukation zur Kooperation

474

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit

In der Koedukationsdebatte scheint es schwierig zu sein, eindeutige Lösungsperspektiven zu finden, die unter allen Bedingungen „richtig“ sind. Dies könnte daran liegen, daß die Betroffenen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben. Lehren und Lernen sollte deshalb so arrangiert sein, daß solche Antinomien transparent werden und eine neue Verbindlichkeit entwickelt werden kann.

Nicht mehr die Jungen, sondern die Mädchen sind in der Schule bevorzugt – die „kleinen Helden“ sind immer deutlicher „in Not“. Eine wirksame Mädchenerziehung muß folglich durch eine sinnvolle Jungenpädagogik ergänzt werden. Der Beitrag begründet diese Forderung und gibt für die praktische Umsetzung bedenkenwerte Anregungen.

Hans-Eberhard Nuhn

Lehrerbildung in der Sekundarschulwerkstatt

498

Erfahrungen an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Offener, schüler- und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Lehrerbildung, die sich nicht auf gutes Zureden beschränkt, sondern entsprechende Arbeitsformen bereits in der Ausbildung erleben läßt. Nach dem erfolgreichen Vorbild der Kasseler Grundschulwerkstatt wurde versucht, eine Werkstatt für die Sekundarstufe einzurichten. Die ersten Erfahrungen sind ermutigend.

Katrín Schaar

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

509

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Daß Kinder zur Natur ein fürsorgliches Verhältnis haben sollen, gilt als selbstverständlich. Bestritten wird hier anhand von Beobachtungen, daß dies am besten durch Naturerlebnisse gefördert werden kann. Alternativ wird dafür plädiert, die Unterschiedlichkeit von Naturerlebnissen reflexiv zu bearbeiten.

Neuerscheinungen:

- Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. (JöS)
- Hans-Martin Stimpel: Krieg, Bildung, Überleben. (JöS)
- Hans-Peter de Lorent: Schule ohne Vorgesetzte. (Andreas Köpke)
- Hans-Christoph Berg: Suchlinien. (Ewald Terhart)
- Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: Lehrkunst. (Ewald Terhart)
- H.-P. de Lorent und G. Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. (Andreas Köpke)
- Rolf Gutte: Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand. (JöS)
- Kathrin Kramis-Aebischer: Stress, ... im Lehrberuf. (BG)
- Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. (BG)
- K. Goetsch und A. Köpke (Hg.): Schule neu denken und gestalten. (JöS)
- Otto Seydel: Zum Lernen herausfordern. (JöS)
- Claus-Günter Frank: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. (JöS)
- H. Muszyński und E. Walterová: Curricula in der Schule: Polen – Tschechische Republik. (JöS)
- M. Löw, D. Meister und U. Sander (Hg.): Pädagogik im Umbruch. (JöS)
- Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder. (JöS)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1996 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten machen Anpassungen unerlässlich. Ab 1. Januar 1996 kostet das Abonnement DM 85,-, für Studenten DM 75,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule¹

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

An sechs kulturellen Widersprüchen, in denen ich Schule in der aktuellen Situation und in ihrer gegenwärtigen Verfassung im Verhältnis zur Gesellschaft sehe, möchte ich die in meinen Augen wichtigen Bezugspunkte für eine neue Bildungsreform aufzuzeigen versuchen. *Meine These* ist, daß die im folgenden aufgewiesenen Widersprüche zwischen gesellschaftlichem Strukturwandel und dem System Schule andere sind als zur Zeit der großen Bildungsreform und -expansion der 60er Jahre, daß im Augenblick keine bildungspolitische Strategie sichtbar ist, die sie lösen oder auch nur abmildern könnte, sondern im Gegenteil die offizielle Bildungspolitik dahin tendiert, die Widersprüche zu verschärfen und Schule immer mehr zu einer ganz und gar unmöglichen Sache zu werden droht.

Zunächst mag ein Blick auf den *Verlauf und die Begründungen der liberalen Bildungsreform der 60er Jahre* verdeutlichen, wie sehr sich das ökonomische, soziale und politische Umfeld der Bildungspolitik gewandelt hat: diese Reform war eine innerhalb einer langandauernden Wachstumsökonomie, eines tiefen Vertrauens in die Wissenschaft und eines ungebremsen Optimismus in die soziale Fortschrittsfunktion von Bildung. Die Empfehlungen und Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrats legen hiervon berechtigt Zeugnis ab. In dieser sozioökonomischen Konstellation verfolgte die Bildungsreform die Intention, individuell mehr Chancengleichheit für gesellschaftliche und politische Partizipation und wirtschaftlich den steigenden Bedarf an qualifizierten Kräften durch eine Expansion der höheren Gymnasial- und Hochschulbildung zu gewährleisten. Die Formel, mit der sie begründet wurde und nach der sie zugleich auch ablief, lautete: Expansion des Anteils höher qualifizierender Bildungsabschlüsse in den vorhandenen Schulstrukturen führt erstens zu besserer Deckung des ökonomisch und technologisch induzierten Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften in Wirtschaft, Verwaltung und in der gesellschaftlichen Infrastruktur, führt zweitens zur stärkeren Berücksichtigung individueller Bildungsinteressen, zur Entfaltung persönlicher Potentiale und zu gesellschaftlichem Aufstieg über Bildung und führt drittens dadurch auch zu politischer Legitimation und zu sozialer Integration. (Bildungsreform als ein Eckpfeiler sozial-liberaler Legitimation)

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem Forum „Erlebnisgesellschaft ohne Erziehungsbilder?“ der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD am 17. 3. 1995 in Düsseldorf

Der Verlauf der Bildungsreform bestätigte die Tauglichkeit dieser Formel. Die tatsächlich *beträchtliche Expansion der höheren Bildung* trug dem gestiegenen Bedarf von Wirtschaft und Gesellschaft an Fachkräften für die Gesamtausstattung der Infrastruktur hinreichend Rechnung und stellte zugleich ein großes Innovationspotential für arbeitsorganisatorische und technische Veränderungen in den Betrieben und Verwaltungseinrichtungen dar. Zugleich bewirkte sie eine begrenzte, aber spürbare und deswegen auch legitimationsfähige Öffnung der Bildungsbeteiligung nach unten, die durch die nachfolgende Gesamtschulprogrammatik und -institutionalisierung noch verstärkt wurde.

All diese Bedingungen haben *heute keine Gültigkeit mehr*. Wissenschafts- und Fortschrittsoptimismus sind uns gründlich abhanden gekommen, nachdem wir eine Fülle ökologischer Havarien und Gefährdungen als Folge der mangelhaft kontrollierten Anwendung wissenschaftlicher Resultate erfahren mußten. Daß die Bildungsreform mit der sozialen Gleichheitsprogrammatik überfordert war und sie nur begrenzt einlösen und nicht eine Aufhebung von sozialer Ungleichheit bewirken konnte, hat sich sehr schnell gezeigt. Herausgekommen ist eine Verschiebung der Ungleichheitslinien, die bedeutete, daß die Bildungsexpansion neben der Eröffnung von gesellschaftlichen Teilhabechancen zugleich für viele auch Chancen verschlechtert hat. Denn mit der Expansion vollzog sich auch innerhalb des Bildungssystems – und dies ist vielleicht die problematischste, weil nicht vorhergesehene Folge dieser Art von Bildungsreform gewesen – der Übergang von positiver zu negativer Selektion, die strukturell jene Formen fortbestehender sozialer Ungleichheit vorbereitete und stützte, die heute das Debakel vieler Hauptschulen ausmachen. Schließlich ist auch die soziale Fortschrittsidee in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend zerbröckelt, nachdem eine lange Phase von ökonomischen Krisen, Stagnation und gebremstem Wachstums, das in den letzten beiden Jahrzehnten nie so groß war, um die expandierende Nachfrage nach Arbeit zu befriedigen und die aufgestaute Sockelarbeitslosigkeit abzubauen, die Grenzen eines marktvermittelten sozialen Fortschritts sichtbar gemacht hat.

Die *Stärke der ersten großen Bildungsreform* bestand darin, daß sie auf einem hohen Niveau von *Konsens der sozialen und ökonomischen Gruppen* basierte, weil sich alle davon Vorteile versprechen konnten. Auch diese Situation ist vorbei. Die Auseinandersetzungen um eine neue Bildungsreform werden sehr viel schärfer unter dem Gesichtspunkt ihrer ökonomischen Funktionalität, ihrer Finanzierbarkeit und – aufseiten der Eltern – der Konkurrenz um die Sicherung sozialer Statusinteressen stehen, und das heißt: sie werden sehr viel stärker von divergierenden Interessen bestimmt sein. Zugleich wird Bildungspolitik immer weniger tauglich zu politischer Legitimation, allenfalls zur Vermeidung eines zu hohen Maßes an Delegitimation. (Dies macht vermutlich die Position von Bildungsministern selbst innerhalb sozialdemokratischer Regierungen prekär und ihr Amt zu einer freudlosen Tätigkeit.)

Wo unter Einschluß der angedeuteten Interessendivergenzen dennoch allgemeine Bezugspunkte für eine neue Bildungsreform liegen könnten,

möchte ich an dem Aufweis der kulturellen Paradoxien, in denen sich meines Erachtens die Schule gegenwärtig befindet, sichtbar machen.

1. Der Widerspruch zwischen zunehmender Unsicherheit von Arbeitsmarkt- und Berufsperspektiven und der Notwendigkeit von Sicherheit/Stabilität inhaltlicher Lerninteressen

Die ungeheure Verdichtung weltweiter Wirtschaftsverflechtung, die zunehmende Globalisierung nicht nur der Güter-, sondern – vor allem in neuerer Zeit im Zuge von Strategien eines global sourcing zur Reduzierung von Produktionskosten – auch der Arbeitsmärkte erhöht die *Unkalkulierbarkeit und Unsicherheit von Berufs- und Arbeitsplatzperspektiven*, führt damit zur Infragestellung der sozialen Existenz vieler. Es gibt wenige Kategorien, die sich in der amerikanischen sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Literatur im letzten Jahrzehnt einer solchen Beliebtheit erfreut haben wie der Begriff der *uncertainty*. Bezogen auf die Berufs- und Arbeitsmarktentwicklung scheinen wir uns eher amerikanischen Verhältnissen zu nähern, als auf eine Rückkehr zu den beschaulichen Zeiten der 60er und 70er Jahre zuzusteuern. Das heißt, die Unsicherheit von Berufs- und Arbeitsperspektiven betrifft heute mehr oder weniger stark alle Bildungs- und Qualifikationsgruppen, in ihrer extremen Form des möglichen Ausschlusses von jeglicher Beschäftigungschance sicherlich am stärksten und in zunehmendem Maße die Un- oder Geringqualifizierten. Aber nicht nur sie, und in der Ungewißheit, ob man einen ausbildungsadäquaten Beruf oder eine den eigenen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Tätigkeit bekommen und gegebenenfalls zu welchen sozialen Kosten (Mobilität, Aufgabe der sozialen Umgebung etc.) sie zu erhalten ist, stehen heute selbst die meisten Studierenden.

Wie lernt man, mit Unsicherheit umzugehen, und was kann die Schule dazu beitragen? Das wenigste, was sie dazu tun kann und heute oft genug nicht tut, wäre, die Unsicherheiten der Zukunft nicht zu verleugnen, sondern sie aufzudecken. Aber dabei kann sie nicht stehenbleiben, weil dies eine etwas fragwürdige Aufklärung wäre, die ohne weitere Stabilisierungsaktivität vermutlich nur Angst generieren würde. Ihre Aufgabe wäre es, gegen die Unsicherheit der Perspektiven inhaltliche Lerninteressen zur *Entfaltung von Kompetenz und Selbstbewußtsein zu sichern*. Mit Unsicherheit umgehen kann am besten, wer sich selbst sicher fühlt, Vertrauen auf eigene Fähigkeiten gelernt und die Erfahrung von Zuverlässigkeit und Aufrechterhaltung seines Selbstwertgefühl selbst in Mißerfolgssituationen gemacht hat. In diesem Sinne hat Schule ein Ort der Sicherheit, Zuverlässigkeit und Kontinuität und nicht zusätzlicher Verunsicherung zu sein. In diesem Sinne muß sie, um ein Wort Hartmut von Hentigs aufzunehmen, „Gegenwelt“ bleiben. Dies ist bei der gegebenen Schulorganisation schon schwer genug. Durch die Formen des gegenwärtigen schulpolitischen Umgangs mit fiskalischen Engpässen wird genau diese Seite weiter erschwert. Diskontinuität in der Unterrichtsversorgung, in den Lernbedingungen sind dafür sicherlich ebenso keine guten Voraussetzungen wie überlastete Lehrer, die sich nicht mit einer gewissen Muße den einzelnen Schülern widmen können.

2. Der Widerspruch zwischen erhöhtem Zwang zu Innovation in Gesellschaft und Wirtschaft und dem Fortbestehen struktureller Innovationsblockaden sowie gleichzeitiger Verlangsamung des Innovations- und Wissenstransfers in die Schulen

Nicht zuletzt in der sogenannten Standortdebatte ist von allen Beteiligten – von links wie von rechts, von Arbeitgeber- wie von Gewerkschaftsseite – betont worden, daß der Wirtschaftsstandort Bundesrepublik im internationalen Wettbewerb nur Bestand haben könne, wenn es gelingt, die Innovationskraft von Wirtschaft und Gesellschaft zu stärken. Innovation meint in diesem Zusammenhang nicht jene in Deutschland bis zur Perfektion betriebene schrittweise Verbesserung traditioneller Produkte und Produktionsverfahren, die unter zunehmend härterer Konkurrenz billigerer Anbieter stehen, sondern meint grundlegende Innovation in Erschließung neuer Märkte für noch zu entwickelnde Produkte und Dienstleistungsangebote sowie Innovationen in neuen Verfahrensweisen. Horst Kern hat hierfür den Begriff der *Sprunginnovation* bzw. der *Basisinnovationen* verwendet. Innovationsstrategien dieses Typs sind offen, risikoreich, in ihren Erfolgsaussichten unbestimmt. Dieses Konzept von Innovation ist keines, was sich auf den Betrieb beschränken ließe, es erfordert grundlegende flankierende Umgestaltungen in den mentalen Orientierungen und im institutionellen Umfeld der Betriebe, es fordert damit die Wissenschafts-, Forschungs-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik des Staates heraus. Der Schule kommt hier eine entscheidende Rolle zu.

Nun muß man zugestehen, daß wir heute relativ wenig sowohl über die schulorganisatorischen als auch über die kognitiven Bedingungen von Innovationsfähigkeit und Kreativität wissen. Ungeachtet unseres Unwissens spricht freilich einiges dafür, daß *eine von ihrer Organisationsverfassung her so wenig flexible und mobile Institution wie die Schule*, die bezogen auf Lehrer weder Originalität noch Engagement noch besondere Leistungsfähigkeit zu prämiieren in der Lage ist, besonders innovationsfördernd sein sollte. Sie bietet wenig Anreize für Lehrerinnen und Lehrer, mit der Entwicklung von Wissenschaft und Technik mitzugehen. Ihre fast hermetische Abschottung gegen andere Lebenswelten blockt zusätzlich Transfers ab. Erst mehr Öffnung der Schulen zu anderen Lebensräumen und mehr berufliche Mobilität auch von Lehrern, die meines Erachtens nur um den Preis der Abschaffung des Beamtenstatus in Schulen und Hochschulen zu haben ist, würden hier Abhilfe schaffen.

Dies alles in Rechnung gestellt, verschärfen wir aber seit über einem Jahrzehnt die strukturellen Paradoxien und tendieren in einer Situation, wo wir eigentlich zu einer Erhöhung und Erweiterung innovativer Potentiale gezwungen wären, um in der Weltmarktkonkurrenz bestehen zu können, dazu, aufgrund einer unglücklichen Altersstruktur der Lehrerkollegien, von starren Laufbahnmustern und einem schlechten Zeit- und Kostenmanagement den ohnehin nur begrenzten *Wissens- und Innovationsstransfer von den Hochschulen in die Schulen eher noch weiter abzublocken* als zu beschleunigen. Das Stichwort von der Überalterung der Lehrerkollegien ist hier ebenso beweiskräftig wie der Verweis auf den gerade dadurch bewirkten Rückfall in Alltagsroutinen statt in experimentelle Formen der Unterrichtsgestaltung.

Niemand sollte sich darüber hinwegtäuschen oder -mogeln: Wie wenig wir auch im Detail wissen, *die mentalen Grundlagen der Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft werden im wesentlichen in den Schulen gelegt*. Die Bundesrepublik hatte da in der Vergangenheit keine schlechten Karten, und die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre hat dazu vermutlich nicht zuletzt deswegen viel beigetragen, weil sie einen enormen Push und starken Zufluß innovativer Ideen und Perspektiven von den Hochschulen in die Schulen durch die massenhafte Einstellung junger Lehrerinnen und Lehrer bewirkten. Jetzt sind diese in die Jahre gekommen und zollen den Verschleißerscheinungen eines nicht gerade leichter gewordenen Schulalltags Tribut. Wenn es – von Strukturreformen ganz zu schweigen – nicht einmal gelingt, den Innovations- und Wissenstransfer von den Hochschulen in die Schulen durch die Einstellung von mehr jungen Lehrern zu beschleunigen und zu verbessern, dann gefährden wir nicht nur die beruflichen Entfaltungschancen einer ganzen Generation, wir riskieren auch die Innovationsfähigkeit als wesentlichen Wettbewerbsfaktor der Wirtschaft. Dies könnte uns teurer zu stehen kommen, als eine periodische Höherverschuldung der öffentlichen Hand, sofern sich das Problem nicht kostenneutral lösen lassen sollte.

3. Der Widerspruch zwischen dem Wandel von gesellschaftlichen Wertorientierungen und dem Strukturkonservatismus in der Regulation von Schule

Seit wenigstens zwei Jahrzehnten können wir verstärkt einen Wandel der Wertorientierungen in Richtung auf mehr *Individualisierung, Eigenverantwortlichkeit und Partizipation* in beinahe allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern beobachten. Dieser Wandel ist nicht als inszenierte Mode von irgendwelchen Ideologen oder Wertepapstern zu interpretieren, er folgt vielmehr grundlegenden gesellschaftlichen Strukturveränderungen sowohl der Sozialstruktur – Stichwort: Verbreiterung der Mittelschichten – als auch Veränderungen in den Organisationsformen von Erwerbsarbeit. Wenn man etwa in die Biographieforschung, die nicht zufällig im letzten Jahrzehnt einen Boom in den Sozialwissenschaften verzeichnet, hineinschaut, wird man entdecken, daß „Eigenverantwortlichkeit für die individuelle Biographie“ zum entscheidenden Differenzierungskriterium zwischen modernen wohlfahrtsstaatlichen Gesellschaften und früheren Gesellschaftsformationen gemacht wird. Ökonomie und Industriesoziologie sprechen seit gut einer Dekade vom Paradigmenwechsel im Produktionskonzept weg vom Taylorismus, der die Produktion soweit wie möglich vom menschlichen Arbeitsvermögen unabhängig machen wollte und den Menschen zur Restgröße mechanisierter Arbeitsabläufe degradierte, hin zu einer *Neubesinnung auf die menschliche Produktivkraft*. Die neue Botschaft, die durch die lean production-Debatte noch einmal ein breites Echo fand, lautet, auf dem gegenwärtigen Entwicklungsniveau der hochindustrialisierten Dienstleistungsgesellschaften ist der global gewordene Wettbewerb nur mit Arbeitsformen zu bestehen, welche die menschlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen gestatten, die Kreativität und Qualifikationen von Mitarbeitern nutzen statt sie zu blockieren; eine intelligente Arbeitsorganisation, die durch Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Partizipation von einzelnen und Arbeitsgruppen – sie er-

fahren gerade gegenwärtig eine Renaissance – motivationsfördernd und damit auch produktivitätssteigernd wirkt.

Ich behaupte nicht, daß die neue Message überall in betriebliche Organisationsrealität umgesetzt worden ist und daß nicht noch viele Bereiche stark taylorisierter Arbeitsstrukturen existierten. In Gesellschaften wie der unseren aber werden diese zunehmend zurückgedrängt und wird – nicht zuletzt aufgrund der Konkurrenz mit Billiglohnländern – Zukunft nur der andere Typus von Tätigkeiten haben. Zu diesem tritt das *Organisationsprinzip der bürokratisierten und hierarchisierten Schule*, die wesentlich auf der Einzelarbeit von Lehrer und Schüler beruht, zunehmend in Widerspruch. Denn es beinhaltet zu wenig an Autonomie der Lehrer, zu wenig an Partizipation von Eltern und Schülern an Schulentscheidungen und Gestaltung des Unterrichts, zu wenig an Gruppen- oder anderen gemeinschaftlichen Aktivitäten, läuft nach wie vor häufig mehr nach den Regeln einer Unterrichtsanstalt als nach partizipativer Regulation ab. Um auch hier kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Ich plädiere nicht für Abschaffung der staatlichen Schule, sondern für deren *Entbürokratisierung und ihre Umgestaltung in Richtung auf Dezentralisierung und mehr direkter Partizipation*. Dies bedeutet nicht weniger, sondern mehr Arbeit in der Schule, und wenn Kultusminister mit Dezentralisierungs- und Autonomisierungsperspektiven liebäugeln, weil sie sich dadurch am ehesten Kosteneinsparungen und eine Verlagerung von Entscheidungsverantwortung, die ihnen angesichts leerer Kassen unangenehm ist, versprechen, so könnte dies eine Selbsttäuschung sein. Ich sage damit nicht, daß eine solche Reform mehr Geld kosten müßte und daß sie nicht durchaus auch Rationalisierungseffekte in der Schule haben könnte, nur sie ist nicht mit Rationalisierungsmomenten, sondern allein mit Argumenten der Verbesserung der Schulqualität zu begründen.

4. Das Paradox zwischen struktureller Aufwertung organisierten Lernens und seiner politisch-administrativen Abwertung

Es gibt keinen Zweifel daran, daß die zunehmende Verwissenschaftlichung der Existenzgrundlagen moderner Gesellschaften und die sich beschleunigende Obsoleszenz von erworbenen Wissensbeständen jede Form organisierten Lernens aufgewertet haben und daß die *Notwendigkeit zu permanenter Lernbereitschaft weiter gestiegen* ist. Ein Blick auf den anhaltend hohen Zustrom zu allen Institutionen weiterführender Bildung bestätigt dies ebenso wie die sprunghaft angestiegenen individuellen und betrieblichen Aufwendungen für Weiterbildung jeglicher Art, insbesondere für berufliche Weiterbildung. Es hängt für die je individuelle (Berufs-)Biographie sehr viel davon ab, daß man frühzeitig ein positives Verhältnis zu organisiertem Lernen entwickeln kann, und hierbei kommt der Schule eine zentrale Rolle zu, weil sie die erste und intensivste Begegnungsstätte und Erfahrung mit organisiertem Lernen ist. Dies war seinerzeit der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates ebenso geläufig wie der Mehrheit der politisch verantwortlichen Bildungsreformer.

Im Gegensatz dazu steht die *politisch-administrative Abwertung (schulisch) organisierten Lernens*, die wir im Gefolge von verschlechterten Haushaltslagen seit langem beobachten können und die sich in der Rückläufigkeit

des Bildungsbudgets – jedenfalls bezogen auf den Anteil der Bildungsausgaben an allen öffentlichen Ausgaben – seit Ende der 70er Jahre ausdrückt, in immer wieder lautstark vertretenen Warnungen vor einem Lehrerstudium und in den gegenwärtigen Formen der Bewältigung der Finanzklemme des Staates. Mit letzterem meine ich nicht so sehr und allein die Tatsache der Kürzung von Stundentafeln und der Erhöhung von Unterrichtsdeputaten für Lehrer, als vielmehr die publizistische Begleitmusik, die populistische Vorurteile gegen „faule“ Beamte und ferienversessene LehrerInnen intonierte. Ich halte es für keine Unzumutbarkeit, daß Lehrer oder Hochschullehrer wieder etwas länger arbeiten, wenn es partout keine besseren Einsparmöglichkeiten gibt. Ausschlaggebend dafür ist die Begründung, und wer meint, diese mit volkstümlichen Parolen der Abwertung des ganzen Berufsstands der Lehrer liefern zu müssen, muß sich auch klarmachen, daß er vor Kindern, Eltern und Öffentlichkeit damit organisiertes Lernen insgesamt diskreditiert, das Lernklima verschlechtert und gerade diejenigen, die ohnehin gegenüber diesem Typus von Lernen am meisten Distanz haben, weiter verunsichert.

5. Der sich weiter zuspitzende Widerspruch zwischen Individualisierung und Solidarität

Alles, aber auch restlos alles in dieser Gesellschaft scheint den säkularen Trend zu Individualisierung als selbstreferentiellen Vergesellschaftungsmodus immer weiter zu verstärken: die Ausweitung von Lernphasen in der Biographie, der Wandel in der Arbeitsorganisation zu ganzheitlicheren Arbeitsvollzügen, die *Ausdehnung von Konsum und Medien*, die am ehesten die Sphären jener viel beschworenen *Erlebnisgesellschaft* repräsentieren. Vor bereits fünfzehn Jahren schrieb Christopher Lash seinen Bestseller „Zeitalter des Narzißmus“, wenig später Neill Postman sein nicht weniger berühmtes Buch „Wir amüsieren uns zu Tode“. Man kann durchaus die positiven Seiten dieses Prozesses zunehmender Individualisierung in Gestalt erweiterter Lebensgestaltungsoptionen, größeren Selbstbewußtseins oder höherer kognitiver Kompetenz und kommunikativer Sensibilität bei denjenigen betonen, die auf der Sonnenseite dieses Prozesses stehen. Und man muß nicht in den Chor kulturkritischer Denunzianten von Konsum und Erlebnislust einstimmen, die das Problem in der Regel falsch thematisieren, nämlich als Verlust von Arbeitsethik und Pflichtbewußtsein, wo es nicht liegt, weil in vielen Bereichen die Arbeit in das dominante Interesse nach Selbsterfahrung und Selbstdarstellung einbezogen ist, – um dennoch in den ausgreifenden Individualisierungsprozessen ein zentrales Problem gegenwärtiger und zukünftiger Vergesellschaftung zu sehen.

Denn wie positiv die Erweiterung individueller Optionen auch ist, sie verbindet sich zu einem Zeitpunkt mit der *Herabsetzung des Organisationspotentials für Solidarität und gemeinschaftliches politisches Handeln*, wo wir dieser Potentiale zur Bewältigung ökologischer Risiken und sozialer Probleme mehr denn je bedürfen. Ich glaube, ich muß das ebenso wenig weiter ausführen wie die Behauptung, daß dieses Potential solidarischen politischen Handelns erodiert; ein Blick auf die Schwierigkeiten, mit denen heute Gewerkschaften und alle politischen Parteien bei der Gewinnung jugendlicher Mitglieder konfrontiert sind, ist Evidenz genug.

Den Widerspruch zwischen Individualisierung und Solidarität wird Schule immer weniger lösen können. Im Gegenteil, sie wird ihn trotz aller Versuche, soziales Lernen und Gruppenarbeit zu stärken, die auszubauen wären, verstärken, weil Lernen per se notwendigerweise ein Teil der Individualisierung ist. *Aus diesem Dilemma kommt man nicht heraus.* Vielleicht könnte eine engere Verknüpfung von Lernen mit anderen Lebensräumen und Arbeiten es abmildern. Mehr noch: Schule wird zunehmend unter einem erhöhten Druck von Individualisierung gestellt, in Form von erhöhten Anforderungen an die Förderung individueller Begabung und Leistungsfähigkeit und zunehmender Heterogenisierung der Ansprüche. Genau daran ist in meinen Augen die *Ausweitung von Gesamtschulen gescheitert*, und ich sehe angesichts der steigenden Bedeutung der Mittelschichten in der Sozialstruktur wenig Chancen, dieses Schiff wieder flott und zum Flaggschiff einer neuen Bildungsreform zu bekommen.

Dies heißt nicht, daß die Gesamtschulen – bezogen auf den in fortgeschrittenen bürgerlichen Gesellschaften eklatierenden Widerspruch zwischen Individualisierung und Solidarität, zu dessen Lösung einen Beitrag zu leisten, die Gesamtschulprogrammatik angetreten war – gescheitert wären oder dieser Widerspruch im dreigliedrigen Schulsystem besser lösbar wäre – ganz im Gegenteil. Das Dilemma progressiver (sozialdemokratischer) Schulpolitik war, daß sie gegen die Kräfte der Individualisierung, die sich vorwiegend im Elternwillen von Bildungsbürgertum und anderen Mittelschichtgruppen politisch zu Wort meldeten, den kürzeren zog, und die Gesamtschulen zunehmend in der Konkurrenz mit traditionellen Gymnasien faktisch an Boden verloren haben und ideologisch zerrieben werden.

Man kann darüber streiten, wieweit der Widerspruch zwischen Individualisierung und Solidarität schulisch und schulpolitisch überhaupt abgemildert werden kann. Dieser Streitpunkt allerdings erscheint mir gegenwärtig der dringlicheren Frage, *wie man die aktuelle bildungspolitische und schulorganisatorische Verschärfung des Widerspruchs stoppen und umkehren kann*, nachgeordnet. Die Verschärfung zeigt sich für mich am deutlichsten im „Abhängen“ der Hauptschule und in der erneuten Gefahr, daß die Berufsbildung von Gymnasial- und Hochschulbildung an den Rand gedrückt wird.

Zur Lösung beider Probleme, die in den gegenwärtigen Organisationsformen von Bildung und Ausbildung kaum noch bearbeitbar erscheinen, wären die ideellen und organisatorischen Bestände der Gesamtschulen in eine neue bildungsreformerische Perspektive in pragmatischer Absicht zu transformieren:

- Das Problem der *Hauptschule* als degradierte und marginalisierte Restschule scheint mir angemessen nur lösbar in einer neuen integrierten (freilich zugleich intern differenzierten) Sekundarstufe I, zu deren Ausgestaltung man aus den Erfahrungen von Gesamtschulen viel Nutzen ziehen kann. (Gesamtschule auf Ebene der Sek. I)
- Bezogen auf die *Berufsbildung* wäre zu überlegen, ob man den eskalierenden Erosionstendenzen des dualen Berufsbildungssystems, die nicht zuletzt auch auf die mangelnde Attraktivität von Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven dualer Ausbildung im Vergleich mit allgemeinbildenden Abschlüssen der Sekundarstufe II zurückzuführen sind, nicht durch stärkere Integra-

tion von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sek. II in Form des Auf- und Ausbaus doppeltqualifizierender Bildungsgänge entgegnet werden könnte.

6. Widerspruch zwischen Beschleunigung der Innovationszyklen und dem Fehlen von bildungspolitischer monitoring-Kapazität

Man muß vermutlich nicht lange darüber streiten, daß die *Innovations- und Lebenszyklen von Produkten zunehmend kürzer geworden* sind. Die Beschleunigung des Wandels hat sicherlich nicht überall das Tempo, das wir im letzten Jahrzehnt aus der Computertechnik und von der software-Entwicklung her kennen. Bei der Bedeutung dieser Basistechnologie für alle Produktions- und Kommunikationsprozesse aber ist klar, daß deren Tempo auch die übrigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereiche stark beeinflußt. (Experten schätzen eine Beschleunigung der Produktlebenszyklen um 60 % bis 80 % im letzten Jahrzehnt).

Von der Beschleunigung der Wissensproduktions- und Innovationszyklen spricht eigentlich alles dafür, daß auch die Zyklen von Bildungsreformen sich beschleunigen müßten, wenn die *Kluft zwischen gesellschaftlicher Realität und dem Strukturkonservatismus der Schule* sich nicht bedenklich verbreitern soll. Nun heißt Beschleunigung von Reform nicht jeweils grundlegende Veränderung von Inhalt und Organisation, weil umgekehrt auch gilt, daß eine produktive Funktion der Schule sein kann, gegen Tempobeschleunigung und Hektik das geschichtliche Erbe im Auge zu behalten und nicht zu verspielen. Das Problem, das hier auftaucht, besteht darin, daß wir keine Instanz mehr haben, die – ähnlich wie der Deutsche Bildungsrat in den 70er Jahren – eine Inventur macht, und zwar als kontinuierliche, und das Verhältnis von Konstanz- und Veränderungserfordernissen kritisch prüft und zur Diskussion stellt. Als der Bildungsrat politisch unbequem wurde, weil man die Bildungsexpansion drosseln wollte, wurde er in die Wüste geschickt.

Heute fehlt uns *eine Instanz, die ein kontinuierliches monitoring für Schule und Schulpolitik übernehmen könnte*. Der Begriff „monitoring“ ist schwer zu übersetzen. Er meint in diesem Zusammenhang Beobachtung und Kontrolle von Entwicklungen in bezug auf institutionelle Regelungen, zugleich mit einer gewissen Evaluation von deren Angemessenheit und mit beratender Steuerungsfunktion. Diese muß außerhalb des administrativen Bereichs liegen, um den es geht.

Eine solche monitoring-Instanz ist aus mehreren Gründen wichtig: Je mehr zum einen mit Dezentralisierung der Schule Ernst gemacht wird, desto mehr braucht man gleichzeitig eine *unabhängige Instanz oberhalb lokaler und regionaler Einheiten*, die für übergreifende Zusammenhänge Orientierung geben kann. Zum anderen könnte sie gerade in wenig bildungsfreundlichen politischen Phasen wie der unseren Anregungen und Anstöße für die öffentliche Diskussion und die in meinen Augen dringlich erforderlichen Konsensbildungsprozesse über Inhalte und Formen schulischer Bildung geben.

Martin Baethge, geb. 1939, Prof. Dr. rer. pol.
Anschrift: Goerdelerweg 3, 37075 Göttingen