

Liebau, Eckart

Kulturpolitik und Schule. Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß

Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 140-150



Quellenangabe/ Reference:

Liebau, Eckart: Kulturpolitik und Schule. Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß
- In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 140-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312465 - DOI:
10.25656/01:31246

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312465>

<https://doi.org/10.25656/01:31246>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 2 / 1991

Michael Parmentier

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!

Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers
von B. B.

132

Diese Aufforderung Bert Brechts läßt sich sehr verschieden deuten: Als taktische Verhaltensanweisung, die auf eine geschicktere Indoktrination zielt, oder als Aufforderung zum „pädagogischen Takt“, in dem die Macht der Erziehenden gebunden wird, um die Kräfte der Schülerinnen und Schüler herauszufordern und frei werden zu lassen. Michael Parmentier plädiert für die zweite Deutung.

Eckart Liebau

Kulturpolitik und Schule

Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß

140

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig viel diskutierten Thesen zu den Folgen sozialen Wandels im Prozeß von Modernisierung und Individualisierung analysiert Eckart Liebau die schulpädagogischen Forderungen der badenwürttembergischen Landeskunstkonzeption. Seine Einschätzung ist ambivalent: Künftig wird die ästhetische Bildung in der Sek. I eine viel größere Rolle spielen als bisher, das aber könnte zu einer vertieften Spaltung des Schulwesens führen, könnte in eine kulturpädagogisch-höhere und eine sozialpädagogisch-niedere Zweiteilung münden.

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese im Bildungswesen

Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989

151

Die zentrale bildungspolitische Frage der 60er und 70er Jahre lautete: Welchen Beitrag leistet das Schulwesen der Bundesrepublik zur Zementierung bzw. zum Abbau sozialer Ungleichheit? Daß diese Frage in den 90er Jahren absolut nicht als erledigt angesehen werden darf, zeigt dieser Beitrag eindringlich. Er ist auch geeignet, die These von der künftigen sozialen Zweigliedrigkeit des Schulwesens zu stützen.

129

Paul Schmitt-Wiemann und Rainer Schöneweiß

Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem

Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren

162

Angesichts des Fortbestehens des dreigliedrigen Schulsystems wurden Gesamtschulen häufig zum Reparaturbetrieb dieses Schulwesens degradiert. Das hatte und hat schwerwiegende Folgen für die pädagogisch-praktische Arbeit von Gesamtschullehrerinnen und -lehrern. Die Autoren bilanzieren aus langjähriger und streckenweise mühevoller Erfahrung und plädieren für neue Lösungen. Auch sie beziehen sich dabei auf die von Klaus Hurrelmann in die Diskussion gebrachte These von der künftigen Zweigliedrigkeit des Bildungswesens.

Günter Warnken und Peter Klein-Nordhues

Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen

181

Auch dieser Beitrag bilanziert ein Stück neuerer (Gesamt-)Schulgeschichte. Projektwochen als innovative didaktisch-methodische Wunderwaffe gegen die Ermattung in der „Vergewöhnlichung des Neuen“ werden von den Autoren mit erfahrungsnaher Ironie beleuchtet. Es geht ihnen nicht um Diskreditierung, sondern um Stärkung der Projektidee John Deweys; es geht ihnen darum, der Routinisierung des Projektgedankens entgegenzuwirken und die Projektwoche vom Geruch der „unernsten Perioden“ im Schulleben zu befreien.

Ulf Mühlhausen

Gegenseitige Hospitation im Unterricht

Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern

199

Obgleich gegenseitige kollegiale Hospitationen in der Lehrerfortbildungsdiskussion offiziell im Moment keine Rolle spielen, widmen Lehrerinnen und Lehrer dieser Idee innerlich außerordentlich viel Aufmerksamkeit. Das zeigen zwei vom Autor durchgeführte empirische Studien, die hier vorgestellt werden. Auffallend ist besonders die Ambivalenz der Betroffenen: gegenseitige Unterrichtshospitation wird dringlich gewünscht und zugleich heftig gefürchtet. Woran das liegen könnte und welche Bedingungen Hospitationen ermöglichen würden, zeigt die Befragung einer großen Stichprobe.

Elke Kleinau

Oberlehrer und Frauenbewegung im Kampf um die Mädchenbildung, dargestellt am Beispiel des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg

216

Anschließend an den Beitrag von Dorle Klika in Heft 1 dieses Jahrgangs beleuchtet Elke Kleinau die Situation der höheren Mädchenbildungsanstalten in Hamburg in der Umbruchssituation der Verstaatlichung des höheren Mädchenschulwesens. Dieser Prozeß war von heftigen Spannungen zwischen den auf Statussicherung und -verbesserung drängenden Oberlehrern und dem Kampf frauenpolitisch engagierter Lehrerinnen um Leitungspositionen an diesen Schulen begleitet. Der Beitrag läßt die Nicht-Staatlichkeit des Mädchenschulwesens in einem positiveren Licht erscheinen, boten die Privatschulen doch Frauen unangefochtenere Positionen und größere Gestaltungsfreiräume für die Mädchenbildung.

Max Kreuzer

**Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens
bei Schülern und Schülerinnen**

231

Die Entwicklung von Selbstvertrauen kann nicht ohne enge Zusammenhänge zur schulischen Mißerfolgs- oder Erfolgsbiographie gesehen werden. Obgleich dieser Zusammenhang offenkundig ist, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die ihn belegen. Der Autor referiert eine dänische und eine deutsche Untersuchung, aus denen hervorgeht, daß hoher Selektionsdruck Einfluß auf das Selbstvertrauen und Selbstbild bei Schülerinnen, aber auch bei Schülern hat.

Detlev Kranz

**Gestaltpädagogik mit arbeitslosen Jugendlichen in schulisch
orientierten Maßnahmen**

239

In seinem Erfahrungsbericht über unterrichtsorientierte Projekte mit problembeladenen Jugendlichen gibt Detlev Kranz einen Einblick in das, was Gestaltpädagogik im Überschneidungsbereich von Sozialpädagogik und curricular orientiertem Unterrichten zu leisten vermag. Seine Arbeit stützt sich auf gestaltpädagogische Ausgangsthesen, die sich zu Begriffen wie „Vermeidung“, „Kontakt“, „Selbstunterstützung“, „existentielle Begegnung“ verdichtet haben.

Nachrichten und Meinungen

254

- Geschichte und Zukunft Europas
- Fortbildung in Polen

Kulturpolitik und Schule.

– Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß

Ich bin in den fünfziger Jahren in die Grundschule eingeschult worden und habe dann in den sechziger Jahren das Gymnasium besucht. Die Grundschule war Teil einer großen, nach dem Krieg neu gebauten städtischen Volksschule. Wir waren um die fünfzig Kinder in der Klasse und hatten männliche Lehrer – die Feminisierung kam erst später . . .

Ich wußte schon, bevor ich auch nur den ersten Schritt in diese Schule getan hatte, daß nach der Grundschulzeit das Gymnasium kommen würde; ich wußte auch, nach kurzer Zeit in der Klasse, welche Kinder auf das Gymnasium gehen würden; es waren wenige. So kam es dann auch. Wenn ich mich recht erinnere, gab es in dieser riesigen Klasse nur einen oder zwei Mitschüler, deren Weg in das Gymnasium für mich überraschend war. Der eine, an den ich mich genau erinnere, wohnte bei uns um die Ecke; ich habe ihn vielleicht zweimal zu Hause besucht. Er war ein „Schlüssel-Kind“. Beide Elternteile arbeiteten, der Vater als Arbeiter, die Mutter als Verkäuferin. Wenn Wolfgang, so hieß mein Klassenkamerad, nach der Schule nach Hause kam, mußte er sich sein Essen selbst wärmen; er konnte Radio hören, wenn er seine Hausaufgaben machte; er konnte auch entscheiden, wo, wann und mit wem er spielen wollte, wenn er nicht gerade einmal wieder auf seinen Bruder aufpassen mußte. So stellte ich mir einen künftigen Gymnasiasten nicht vor. Meine damalige Überraschung ist mir heute gut erklärlich: in den fünfziger Jahren war es eben im großen und ganzen noch klar, was sich für wen gehörte, wer wie zu leben und zu lernen hatte. Und das bezog sich beileibe nicht nur auf die Schule.

Pluralisierung und Individualisierung

Wir leben nicht mehr in den fünfziger Jahren, und alle diese „Selbstverständlichkeiten“, die damals noch unbefragt gültig waren, haben sich inzwischen, wenn nicht aufgelöst, so doch zumindest erheblich relativiert. Ich kann an dieser Stelle natürlich keine Rekonstruktion der historischen Entwicklung des Bildungswesens oder gar des Alltagslebens bieten, die den Prozeß der Auflösung traditionaler Selbstverständlichkeiten und Routinen nachzeichnen könnte, so spannend ein solches Unternehmen auch wäre; aber einige Entwicklungslinien lassen sich doch eindeutig identifizieren:

a) Der Lebensweg wird heute den Kindern nicht mehr, quasi automatisch, „in die Wiege gelegt“. Natürlich gibt es nach wie vor große Unterschiede zwischen den Kindern je nach ihrer sozialen, regionalen und familiären Herkunftssituation, und diese Unterschiede machen auch, nach wie vor, für die verschiedenen Kinder

unterschiedliche Lebenswege wahrscheinlich. Auf der anderen Seite aber ist die strikte Determination doch gebrochen; die Entwicklung der Bildungsbeteiligung ist hier ein deutlicher Beleg.

b) Für Kinder und Jugendliche hat sich der durchschnittliche Zeitraum des Schulbesuchs wesentlich verlängert, und zwar in einem solchen Maß, daß man heute davon sprechen kann, daß die Jugendzeit der meisten Menschen mit ihrer Schul- und Ausbildungszeit nahezu identisch wird. Immer mehr Kinder gehen immer länger zur Schule; der „Schritt ins Leben“ verschiebt sich in der Biographie immer weiter nach hinten. – Das liegt nicht zuletzt daran, daß sich für viele Menschen zwischen „Jugend“ und „Erwachsenheit“ eine neue, lange Übergangszeit mit eigenen Strukturen geschoben hat.

c) Die Zukunftsaussichten sind undeutlich geworden. Dies betrifft nicht nur den Bereich der Bedrohungen der existentiellen Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens durch militärische und ökologische Krisen, wie wir es ja gerade wieder einmal auf schreckliche und dramatische Weise erleben müssen; es betrifft auch die individuellen Lebensperspektiven in Arbeit und Beruf, im privaten Bereich und im öffentlichen Leben.

Man kann diese, hier nur angedeuteten Entwicklungen zusammenfassend als *Pluralisierung* und *Ausdifferenzierung* der Gesellschaft deuten. Sie sind für den einzelnen, insbesondere aber für Kinder und Jugendliche, verbunden mit dem Verlust traditionaler Selbstverständlichkeiten und mit der Notwendigkeit, immer mehr Orientierungs- und Entscheidungsleistungen selbst zu übernehmen (Liebau/Becker 1990). Denn die Erweiterung der Möglichkeitsräume zwingt den einzelnen zu immer mehr Optionen, bei gleichzeitig wachsender Unsicherheit über deren Richtigkeit und Ausgang. Die Sicherheiten, die die traditionellen Selbstverständlichkeiten bei allen mit ihnen verbundenen Zwängen einstmals geboten haben, sind – offenbar unwiederbringlich – dahin.

Wie hat sich die Schule entwickelt? Welche Konsequenzen haben sich hier ergeben? Hat sie neue Aufgaben gewonnen? Die Veränderungen etwa gegenüber den fünfziger Jahren, die mit den Stichworten Bildungsreform und Bildungsexpansion zu kennzeichnen sind, sind natürlich in allen Schularten deutlich – ich will mich hier zunächst auf das Gymnasium konzentrieren, habe dabei aber, wie sich zeigen wird, die anderen Schularten durchaus mit im Blick.

Das Gymnasium war früher (mindestens bis in die sechziger Jahre) die Bildungsanstalt für die kulturellen, ökonomischen und sozialen Eliten. Etwa 6% des Altersjahrgangs besuchten diese Schulform. Die häusliche, familiäre soziale Situation und Erfahrung der Schüler und die in der Schule vermittelte, vorwiegend sprachlich und ästhetisch orientierte Erfahrung stimmten im wesentlichen im Sinne einer sinnvollen Ergänzung miteinander überein. Ein rigider Leistungsbegriff, äußerst rigide Autoritätsstrukturen und eine harte Selektionspraxis bildeten allerdings damals die Kehrseite dieser Schulform, die ihren erfolgreichen Absolventen freilich die gesellschaftlichen Führungsansprüche gleich mitlieferte.

Mit diesem alten Gymnasium hat das heutige Gymnasium nur noch begrenzt zu tun. Zwar sind der Lehrplan, die pädagogische Organisation, die Unterrichtsgestaltung und die Lehrerausbildung immer noch am Modell

einer Elitenbildung orientiert. Aber die Schüler- und die Lehrerschaft haben sich im Zuge der Bildungsreform und Bildungsexpansion seit den sechziger Jahren dann doch ganz erheblich verändert: Das durchschnittliche Gymnasium ist heute eine Art „höherer Volksschule“. Natürlich besuchen jene 6% nach wie vor das Gymnasium; aber sie sind nur noch eine Minderheit innerhalb der gymnasialen Schülerschaft; 30% (und vielerorts mehr) lassen sich nurmehr schwer als „Elite“ apostrophieren. Und der Zustrom zum Gymnasium wächst weiter.

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: die Ausweitung der Bildungsbeteiligung muß, allen Schwierigkeiten zum Trotz, nach wie vor als eine außerordentlich begrüßenswerte Entwicklung gelten. Aber es ist eine Entwicklung, die innerhalb einer dafür nicht geschaffenen Struktur stattgefunden hat und die dementsprechend mit zahlreichen Problemen und Brüchen behaftet blieb.

Kulturpolitik – ein unerwarteter Bundesgenosse bei der Schulreform? Das schulpädagogische Konzept der Landeskunstkonzeption Baden-Württembergs

Im Jahre 1989 hat die baden-württembergische Landesregierung ein bedeutendes kulturpolitisches Werk vorgelegt, die unter der Leitung von Hannes Rettich erarbeitete „Landeskunstkonzeption“. Es handelt sich dabei um einen umfang- und inhaltsreichen Entwurf einer künftigen Kunstpolitik, der, nach einer allgemeinen Einführung in die politischen Prinzipien der Kunstförderung in Baden-Württemberg, die einzelnen Kunstsparten nacheinander abarbeitet: Kapitel 1 behandelt das Theater, Kapitel 2 die Musik, dann folgen, jeweils in eigenen Kapiteln, Literatur, Film, Bildende Kunst, Museen, Staatliche Schlösser und Gärten, Denkmalpflege. Die Kapitel 9 – 12 beschäftigen sich dann mit übergreifenden Themen: Im neunten Kapitel geht es um Künstlerische Ausbildung und Fortbildung, im zehnten um spartenübergreifende Kunstförderungsmaßnahmen, im elften um Kunst und Wirtschaft und schließlich im zwölften um grenzüberschreitende kulturelle Beziehungen. Alle Kapitel sind so aufgebaut, daß im ersten Teil der „Bestand“ dargestellt wird, im zweiten Teil die „Perspektiven“, also die Entwicklungsvorschläge erläutert werden. Damit ermöglicht dieses Kompendium im gesamten Bereich der Kunstförderung so etwas wie einen Ist-Soll-Vergleich: Man kann sehen, was da ist; und man kann gleichzeitig parallel dazu prüfen, wohin die Reise nach dem Willen der Landesregierung gehen soll – vielleicht muß man inzwischen schon sagen, gehen sollte: denn die Landeskunstkonzeption ist natürlich ein Produkt der Regierung Späth gewesen. Und es wird sich erst noch zeigen, wie es diesem Plan in der Regierung Teufel ergehen wird.

Schon an den Kapitelüberschriften sieht man: die Schule kommt hier als eigener Bereich nicht vor. Aber auch wenn die Schule nicht als eigener Bereich vorkommt, so stellt sie doch in den Kapiteln zum Theater, zur Musik, zur Literatur, zur Medienerziehung und zur bildenden Kunst jeweils einen inhaltlichen Schwerpunkt dar. Dabei wird deutlich, daß die künstlerischen Betätigungen von Schülerinnen und Schülern in den letzten Jahren in

Baden-Württemberg bereits verstärkt gefördert worden sind und diese Förderung in den nächsten Jahren noch entschieden verbessert werden soll. Warum gilt nun die Förderung künstlerischer Betätigungen als ein wesentliches Ziel? Für die Antwort auf diese Frage besonders interessant ist das „Theaterkapitel“. Zur Begründung der Förderung des Schultheaters heißt es dort:

„Theaterspielen kann wie keine andere Kunstform viele Bereiche vereinigen. Es dient der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, indem es gleichermaßen seine rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, physischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten fördert . . . In einer von raschem technologischem Wandel und von elektronischen Medien geprägten Welt gewinnt das Schultheater zunehmend Bedeutung . . .“ (1990, 34)

Das Schultheater soll deshalb mit verschiedensten Maßnahmen intensiv gefördert werden. U. a. soll eine Landesakademie für Schultheater und Schulkunst und sollen Theaterzentren auf Oberschulamtsebene eingerichtet werden; der Lehrerfortbildung in diesem Bereich gilt große Aufmerksamkeit; an den größeren Theatern sollen *Stellen für Theaterpädagogen* eingerichtet werden (a.a.O., 50f.).

Ähnliche Begründungen wie beim Schultheater finden sich auch bei den anderen künstlerischen Bereichen:

- Musik: Kreativität und Entwicklung der gesamten Persönlichkeit, musikalische Geschmacksbildung
- Leserziehung: persönliche und berufliche Entwicklung, Mündigkeit
- Medienerziehung: Sachgerechtigkeit, Kritik
- Schulkunst: Orientierung an Begabung und Interessen, Ganzheitlichkeit, Freizeit und Beruf

Bezieht man die Theater-Begründungen mit ein, so taucht in dieser Liste die „ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung“ in der einen oder anderen Benennung viermal auf. Hier liegt eindeutig der Begründungsschwerpunkt: kein anderer Aspekt wird so häufig genannt.

Wenn in sozialen oder politischen Zusammenhängen ein Ziel sehr stark betont wird, kann man manchmal mit einer Methode, die ich gerne die „Gegenprobe“ nenne, erstaunliche Entdeckungen machen: man fragt dann nicht danach, wofür eine Forderung sich einsetzt, sondern danach, wogegen sie sich richtet, was ihre Opposition ist. Auf diese Weise kann man etwas darüber erfahren, wie im jeweiligen Kontext der Forderung die gegebene Ausgangslage eingeschätzt wird, mit welcher Realitätswahrnehmung man es also zu tun hat. Nun hat „Ganzheitlichkeit“ ziemlich eindeutige Oppositionen: Zersplitterung, Desintegration, Zusammenhanglosigkeit, Einseitigkeit, Begrenztheit, Unvollständigkeit, Partikularität usw. Wenn also Ganzheitlichkeit so stark betont wird, so ist davon auszugehen, daß die Realität, auf die mit der Forderung nach Ganzheitlichkeit geantwortet wird, als tendenziell zersplittert, desintegriert, zusammenhangslos, einseitig, begrenzt, unvollständig, partikular – oder aber doch zumindest: als in diesen Richtungen gefährdet – wahrgenommen wird. Man kann also, in gewissem Umfang und mit aller Vorsicht, aus der Forderung auf die Analyse schließen. Für unseren Zusammenhang bedeutet dies mindestens zweierlei:

1. Da die Forderung nach Ganzheitlichkeit sich zentral auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern richtet, liegt eine Analyse zugrunde, die die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler (und d.h.: von Kindern und Jugendlichen) als durch die genannten Aspekte mindestens potentiell gefährdet ansieht.

2. Da die Forderung nach Ganzheitlichkeit sich auf Prozesse in Institutionen richtet, liegt eine Analyse zugrunde, die auch in diesen Institutionen selbst die entsprechenden Gefahren wirken sieht.

Anders ausgedrückt: Die starke Forderung, durch ästhetische Arbeit in der Schule die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, enthält – neben ihrem expliziten pädagogischen Gehalt – ebenso eine *implizite Sozialisationstheorie* wie eine *implizite Schul- bzw. Unterrichtstheorie*, d. h. nicht ausgesprochene Annahmen über wichtige Merkmale von Sozialisation und über wichtige Merkmale von Schule und Unterricht.

Beide, die implizite Sozialisationstheorie ebenso wie die implizite Schultheorie, betonen die Gefahren, die mit den Modernisierungsentwicklungen einhergehen. Dies wird deutlich, wenn man noch einmal im einzelnen die Gegenprobe macht; dabei will ich wiederum auf das Beispiel „Schultheater“ etwas ausführlicher eingehen.

Die Förderung des Schultheaters, mit der die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung betont werden soll, soll zugleich zur kulturellen Entwicklung des Schülers und zum kulturellen Angebot der Schule beitragen. Vom Schultheater wird erwartet, daß es „junge Menschen erlebnisfähiger machen“ kann, „was sich positiv auf die gesamte Schulleistung und das Freizeitverhalten“ auswirke. Der Schüler lerne, „mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten und selbstbewußt vor die Öffentlichkeit zu treten“ (a.a.O., S. 34). „Technologischer Wandel“ und „elektronische Medien“ ließen das Schultheater immer wichtiger werden: Die implizite Sozialisationstheorie lautet also, daß Erlebnisfähigkeit, Schulleistung, Freizeitverhalten, Kooperationsfähigkeit und Selbstbewußtsein der Schüler durch den raschen technologischen Wandel und die elektronischen Medien unmittelbar gefährdet sind. Diesen Gefahren soll darum pädagogisch mit ästhetischer Arbeit kompensatorisch begegnet werden.

Interessanterweise wird hier nicht auf die – wie man aus der einschlägigen Forschung weiß – höchst unterschiedlichen Umgangsweisen von Kindern und Jugendlichen mit den neuen Technologien und den elektronischen Medien eingegangen, sondern es wird direkt von diesen modernen Phänomenen auf ihre potentiell gefährlichen Wirkungen geschlossen. Sie gelten also als solche für gefährlich: das ist die implizite Sozialisationstheorie, die hier enthalten ist. Nimmt man diese Figur als Ausgangspunkt, dann sind alle Schüler in gleicher Weise betroffen, also im Prinzip auch in gleicher Weise als förderungsbedürftig anzusehen: Den Gefahren des Aufwachsens in der Moderne, des Aufwachsens mit raschem technologischen Wandel und elektronischen Medien soll die ästhetische Arbeit etwas Positives entgegensetzen.

Ein ähnliches Muster findet sich auch auf der Ebene der impliziten Schul- und Unterrichtstheorie. Der entsprechende Absatz lautet:

„Nicht nur im eigentlichen Schultheater, sondern auch im Unterricht kommt der Berücksichtigung des Theaterspiels im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung immer

größere Bedeutung zu. In praktisch allen Unterrichtsfächern können an geeigneter Stelle spielerische Elemente in den Unterricht einbezogen und als methodische Hilfe zur lebendigeren und wirkungsvolleren Gestaltung des Unterrichts verwendet werden. Im Sinne des erziehenden Unterrichts sollen die Schüler dabei auch emotional angesprochen werden, damit auf diese Weise ihre kreativen Fähigkeiten gestärkt werden. Gleichzeitig können die Schüler soziale Verhaltensweisen einüben. Auf diese Weise können schulische Leistungsfähigkeit und kreatives Arbeiten insgesamt gefördert werden.“ (ebd.)

Wenn der Stärkung von Ganzheitlichkeit, Lebendigkeit, Effizienz, Kreativität, sozialem Verhalten und Leistungsfähigkeit „immer größere Bedeutung“ zukommt, dann heißt das ja wohl, daß sie bisher unter gegebenen Normalbedingungen nicht hinreichend gestärkt wurden, die Schule also ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht hinreichend gerecht geworden ist. Ästhetische Arbeit erscheint hier also auch als Mittel zur Überwindung schulischer und unterrichtlicher Defizite, als Mittel zu einer entschiedenen Steigerung der Effizienz der schulischen Arbeit im Sinne des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Damit ist die zweite wichtige Annahme zu den Funktionen ästhetischer Arbeit in der Schule benannt: neben die Kompensationsfunktion wird die Funktion der Effizienzsteigerung gestellt. Beide Funktionen werden zunächst innerschulisch verstanden und begrenzt: Durch ästhetische Arbeit soll im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung den Gefahren einer lediglich kognitivistisch-zweckrationalen Schule begegnet werden. Andererseits soll die Effizienz der schulischen Arbeit zugunsten einer erhöhten Leistungsfähigkeit der Schüler gesteigert werden. In der Betonung der ästhetischen Arbeit in der Schule mischen sich also Qualifikations- und Integrationsmotive. Die kulturpädagogisch-kulturpolitische Argumentation führt bildungspolitisch zu einem gleichzeitig funktionalistischen wie reformpädagogischen Ansatz – die im Sinne der ästhetischen Arbeit ergänzte reformpädagogische Schule erscheint gleichzeitig als die modernere Schule.

Man kann dieses Muster ohne weiteres aus der Schule heraus transferieren und auf die Zukunft der Schüler in der Gesellschaft im ganzen beziehen – in der Schule wird ja bekanntlich immer auch auf die Zukunft hin gearbeitet . . . Dann geht es einerseits darum, *durch ästhetische Arbeit den Gefahren einer unkultivierten, d. h. lediglich technologischen und ökonomischen Imperativen gehorchenden Moderne gegenzuwirken*, den Menschen also Bereiche zu erschließen, die sie den lediglich instrumentell rationalen Bereichen entgegenstellen können und von denen aus sie die technologischen Systemimperative unter Kontrolle halten können: Ästhetik gewissermaßen als „Gegengift“ gegen die Schäden der Moderne. – Andererseits aber geht es zugleich darum, *auch die Leistungsfähigkeit und die Kreativität insgesamt zu steigern*, was unter modernen Bedingungen die neuen Technologien, die elektronischen Medien und, so darf man hinzufügen, den gesamten ökonomischen Bereich natürlich einschließt: Ästhetik also als Mittel zur weiteren Steigerung der Moderne. Kulturpolitik erscheint dann als konsequente Fortsetzung der Bildungspolitik, die seit Jahren zu beobachtende Kulturexpansion (Liebau 1988, Cornel/Knigge 1990) als conse-

quente Fortsetzung der Bildungsexpansion. Dementsprechend wirken auch hier verschiedene Kräfte und Motive auf höchst widersprüchliche Weise gegeneinander und zusammen. Es geht gleichzeitig um Qualifikation und Integration, um Förderung und Selektion, um Kreativität und Anpassung, um Ordnung und Chaos, um Werte und Wertrelativismus. Man darf daher davon ausgehen, daß die Kulturexpansion – bei allen Widersprüchen – im ganzen zu Gunsten der Schulreform wirkt. Stark sind natürlich auch hier die unmittelbar ökonomischen Kräfte und Motive einzuschätzen. Damit stellt sich die Frage nach den Anforderungen, die aus Ökonomie bzw. Arbeits- und Berufswelt an die Qualifizierungsleistungen der Schule und der Kultur gestellt werden.

Veränderungen der Arbeitswelt

Daß es im Bereich der bezahlten Arbeit im Zuge der Modernisierung erhebliche Veränderungen gegeben hat und weiterhin geben wird, ist fast eine Binsenweisheit. In der wissenschaftlichen Diskussion über diese Frage hat sich inzwischen die Höherqualifikationsthese weitgehend durchgesetzt, die, zusammengefaßt, etwa folgendes besagt: Im Lauf der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte sind die Anforderungen an die arbeitenden Menschen für die Mehrheit im Durchschnitt erheblich gestiegen; und sie werden auch in Zukunft weiter steigen. Dies hängt insbesondere mit der informationstechnologischen Revolution zusammen, die dazu führt, daß die tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation (Musterbeispiel: traditionelle Fließbandarbeit in Großbetrieben) durch neue, integrative Formen abgelöst werden (vernetzte Systeme; kleine, relativ autonome Einheiten; Department-Strukturen auch in Großunternehmen; Team-Arbeit etc.). Diese Entwicklung ist verbunden mit neuen Qualifikationsanforderungen; der Trend geht vom traditionellen „Können“ (einmal gelernt und dann immer wieder angewandt) zu einem Wissen, das sich ständig weiterentwickeln muß. Die Konsequenzen für den Facharbeiter hat Martin Baethge einmal folgendermaßen zusammengefaßt:

„Wir haben nicht mehr den traditionellen Facharbeiter, sondern einen . . . qualifikatorisch erweiterten Facharbeiter, bei dem nicht mehr das manuelle Geschick im Vordergrund steht, sondern bei dem nun auch analytisches Wissen und Prozeßbeherrschung Voraussetzungen für die Erfüllung seiner Tätigkeit sind; und diese Tätigkeit ist nicht mehr in erster Linie unmittelbar herstellende Arbeit, sondern indirekte, kontrollierende, planende, das Gesamtsystem optimierende Arbeit, bei der . . . manuelles Geschick auch weiterhin Bedeutung behält, aber in einer neuen Form der Mischung mit den genannten theoretischen Dimensionen“ (in: Becker 1990, 14).

Dementsprechend rücken abstraktere, allgemeinere Qualifikationsanforderungen ins Zentrum: Problemorientierung, Umgang mit technischen Medien, ganzheitliches Denken, Fremdsprachenbeherrschung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Lernbereitschaft, Mobilität, Kreativität etc. Und dementsprechend löst sich hier das traditionelle Konzept des einmal erworbenen und dann immer ausgeführten „Lebensberufs“ tendenziell auf; es wird abgelöst durch etwas, was als „Arbeitsbiographie“

bezeichnet werden könnte, die verschiedene Stationen und dementsprechend auch Qualifikationsentwicklungen umfaßt; die Unterschiede zwischen den Arbeitenden verstärken sich also. Dies ist ein wesentliches Moment der allgemeinen Individualisierungsentwicklung in der Gesellschaft.

Zur Beobachtung der objektiven Veränderung der Anforderungen in der Arbeit passen dann auch Beobachtungen zu Veränderungen in den subjektiven Haltungen zur Arbeit. Baethges empirische Ergebnisse (1989), aber auch die etwas anders gelagerten Ergebnisse der Forschungen zum „Wertewandel“ (Klages/Kmiecik 1978) sprechen hier eine deutliche Sprache: Das Interesse der Arbeitenden hat sich im ganzen von den äußeren Aspekten der Arbeit (Entlohnung, äußere Arbeitsbedingungen) hin zu den Arbeitsinhalten verschoben: Arbeitsplätze werden zunehmend danach beurteilt, ob die Arbeit als interessant, herausfordernd und vielseitig empfunden wird, ob sie inhaltliche und organisatorische Gestaltungsmöglichkeiten, flexible Kommunikations- und Kooperationsformen bietet usw. Intrinsische Motivationen gewinnen hier erheblich an Bedeutung.

Die pädagogische Argumentation, die sich dieser Analyse anschließt, lautet nun üblicherweise: Wenn es denn so ist, daß die Qualifikationsanforderungen in der Wirtschaft steigen und abstrakter werden, dann muß sich die Schule darauf einstellen und ihrerseits die Schüler mit höheren Qualifikationen ausstatten bzw. den Schülern den Erwerb höherer Qualifikationen ermöglichen. Die Schule soll also den Schülern den Erwerb von Schlüsselqualifikationen – Baethge nennt an anderer Stelle „Handlungskompetenz, Organisationsfähigkeit, Lernfähigkeit, Planungsfähigkeit für das eigene Vorgehen, technisches Verständnis, Kommunikationsfähigkeit“ (in: Bekker 1990, S. 24.) – ermöglichen. Natürlich ist es von hier aus zu Vorschlägen zur Stärkung des praktischen und sozialen Lernens, zu einer stärkeren Projektorientierung der pädagogischen Arbeit, zu polytechnischen Formen der Verbindung von Arbeit und Unterricht, zur Verbindung von Schule und Leben etc. nicht weit. Und in den intelligenteren Konzepten findet sich dann auch häufig noch der Brückenschlag zu den musischen Aufgaben und den Möglichkeiten künstlerischer Arbeit. Denn wo könnte man die erwünschten Qualifikationen besser erwerben als eben in eigener aktiver, öffentlichkeitsbezogener kultureller Praxis – etwa bei der Planung und Realisierung einer Theatervorführung?

Auf dem Hintergrund solcher Argumente ist es nun nicht mehr schwer, auch eine Brücke zur baden-württembergischen Landeskunstkonzeption zu schlagen: Die geforderte Stärkung ästhetischer Arbeit in der Schule hat primär funktionalen Sinn; es geht nicht um das „zweckfreie Spiel“, sondern um den modernen Lebens- und Arbeitsformen angemessene Qualifizierung. Zieht man daraus die Konsequenz, so landet man bei reformpädagogischen Ansätzen für die Schulen. Die moderne Schule ist eben nicht die bloße Wissens-, sondern die Entwicklungs-, Produktions-, Kultur- und Lebensschule.

Diese Wendung der Dinge kann zu mancherlei neuen Koalitionen in der Bildungspolitik führen. Es ist jedenfalls nicht die moderne Industrie, die

eine reformpädagogische Schulreform behindert, ganz im Gegenteil: je dichter Industrien an den technologischen Entwicklungsaufgaben stehen, desto eher werden sie auch ein Interesse an reformpädagogischen Entwicklungen haben.

Diese Argumentation, die aus der durchschnittlichen Höherqualifizierung der Arbeit direkt auf die nötige durchschnittliche Höherqualifizierung der Schule und der pädagogischen Arbeit in ihr schließt, übersieht allerdings ein gravierendes Problem: Eine nicht unerhebliche Minderheit von berufstätigen Menschen – die Schätzungen über den Umfang dieser Gruppe gehen erheblich auseinander; hohe Schätzungen gehen bis zu einem Drittel der Gesamtheit der abhängig Beschäftigten – ist aus verschiedenen Gründen an der Entwicklung zur Höherqualifizierung der Arbeit nicht beteiligt und wird auch in Zukunft ausgeschlossen bleiben. Dies gilt sowohl auf der Ebene der Qualifikationen als auch auf der Ebene der Interessen und Motivationen. Vor allem im Bereich der einfachen Dienstleistungen (z. B. Reinigungsgewerbe, Transportgewerbe, Beherbergungs- und Gaststättengewerbe, große Teile des Handels) bleibt es millionenfach bei gering qualifizierten Tätigkeiten, die gleichzeitig mit schlechten beruflichen Situationen verbunden sind: Arbeitslosigkeit, schlechte und sehr unsichere Jobs, sehr unbefriedigende Jobs, niedrige Bezahlung, keine Aufstiegsmöglichkeiten, geringe Weiterbildungsmöglichkeiten, verbunden mit den entsprechenden Konsequenzen für die Lebensformen und die Lebensführung. Hier, in diesem unteren, je nach Schätzung: Sechstel, Fünftel, Viertel oder gar Drittel der Gesellschaft findet sich die Gruppe, die das Opfer des Strukturwandels wird, für die die Belastungen und Risiken eher steigen. Hier werden auch die Grenzen zwischen einem Leben auf der Grundlage von Erwerbstätigkeit und einem Leben auf der Grundlage sozialstaatlicher Versorgung fließend. Es ist zugleich die Gruppe, deren Kinder auch in Zukunft den „Bildungskeller“ (Hiller 1989) – gleich, ob in einem integrierten oder einem segregierten Schulsystem – bevölkern werden.

Der schlichte Schluß von den durchschnittlich wachsenden Anforderungen in der Arbeitswelt auf die nötige durchschnittliche Steigerung der Qualifikationsleistungen der Schule ist also, sieht man genauer hin, schon in sich widersprüchlich – um „Höherqualifizierung“ im Sinne der Arbeitsqualifikationen geht es zwar für die Mehrheit, aber keineswegs für alle. Das läßt zumindest die Frage offen, ob denn dann die reformpädagogisch modernisierte Schule auch die „richtige“ Schule für alle Kinder ist.

Perspektiven der Schulentwicklung

Natürlich wissen wir heute, daß sich neue Anforderungen an die Schule keineswegs automatisch durchsetzen oder ohne weiteres durchsetzen lassen. Wir haben in dieser Hinsicht die Lektionen der Bildungsexpansion ja gründlich gelernt. Wir wissen auch, daß Anforderungen von außen schon untereinander widerstreiten und daß sie auf Kräfte und Entwicklungen innerhalb des Schul- und Bildungssystems treffen, die ihrerseits im Widerstreit stehen. Schulentwicklung hat nie nach dem Muster des „großen Plans“ funktioniert, und zwar weder auf der Ebene des Schulsystems noch auf der

Ebene der einzelnen Schule; sie wird es auch in Zukunft nicht tun. Dennoch kann man empirische Tendenzen identifizieren und begründete Vermutungen über die künftige Entwicklung entwickeln.

1. Das künftige Schulsystem wird sich spalten, aber im Gegensatz zu Hurrelmanns Annahme (1988) nicht in das Gymnasium für das obere Viertel oder Fünftel und die Gesamtschule für alle anderen. Vielmehr wird vermutlich in der Sekundarstufe I verschiedenen Spielarten einer höheren Volksschule (die aus Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen und den oberen Gruppen der jetzigen Hauptschulen hervorgeht) eine aus den unteren Gruppen der Hauptschulen und den Sonderschulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte erwachsende niedrige „Volksschule“ gegenüberstehen, in der sich die besonders problembelasteten Schülerinnen und Schüler noch viel stärker sammeln als heute schon. Die 5/6-, 4/5-, 3/4- oder 2/3-Gesellschaft wird sich in dieser Spaltung abbilden.

2. Die künftigen „höheren Volksschulen“ werden, trotz aller Widerständigkeiten, wie sie durch immer noch bürokratische Schulstrukturen, unzureichende Lehrerqualifikationen, Ressourcenmangel, politische Kontrollbedürfnisse usw. gegeben sind, im ganzen Schulen sein, in denen neben der Wissensvermittlung die Praxis, und hier insbesondere die ästhetische Praxis, einen wesentlich bedeutenderen Platz einnimmt als heute (Fauser u. a. 1988). Sie werden sich zu sehr attraktiven und lebendigen Schulen entwickeln können. Nicht zuletzt deshalb werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen auch gleicher Schularten weiter wachsen und nicht geringer werden. Hier haben die ästhetische Arbeit und der Praxisbezug im allgemeinen neben kompensatorischen Aspekten primär die Bedeutung der Komplexitätserweiterung, der Verbesserung auch des theoretischen Wissens und damit der Leistungsfähigkeit. Die Qualifikation der Schüler steht im Mittelpunkt. Diese Schulen werden Schulen in einem herkömmlichen Sinn bleiben, allerdings ergänzt, erweitert, geöffnet, lebendig.

3. Die „niedrige Volksschule“ wird sich zu einer stärker sozialpädagogisch orientierten Jugendschule entwickeln, soweit sie ihre Klientel überhaupt erreichen und pädagogisch fördern – und nicht nur aufbewahren – will und kann. Auch hier wird der Praxisbezug immer stärker ins Zentrum rücken, allerdings wohl weniger im Sinne ästhetischer Praxis als vielmehr im Sinne einer direkteren *Hilfe zur Lebensbewältigung* (Hiller 1989). Hier hat der Praxisbezug, neben wiederum kompensatorischen Aspekten, primär die Bedeutung der Komplexitätsreduktion, der Stärkung also eines praktischen Könnens in gegebenen Situationen. Jugendhilfe als Hilfe zur Lebensbewältigung steht im Mittelpunkt; diese Schule wird mit dem, was wir herkömmlich unter „Schule“ verstehen, nur noch sehr begrenzt zu tun haben, wird eher in Formen der sozialpädagogischen Jugendarbeit übergehen.

Neue Aufgaben der Schule? lautete die Ausgangsfrage. Wenn man die inzwischen schon klassische strukturfunktionalistische Trias von Integration, Qualifikation und Selektion/Allokation zugrundelegt, kann von neuen Aufgaben sicher nicht die Rede sein, höchstens davon, daß die alten Aufgaben auf neue Weise wahrgenommen und ausgefüllt werden müssen. Wenn man indessen einen stärker zeitgeschichtlich orientierten Blick wählt,

dann sind neue Aufgaben kaum zu übersehen; die Modernisierung der Gesellschaft hat eben auch Folgen für die Modernisierung der Schule. Die alte Lern- und Übungsschule gehört strukturell einer vergangenen Epoche an. Diese Formen der Lehr- und Lernbürokratie sind historisch überholt; es dürfte daher im wesentlichen eine Frage der Zeit sein, bis die Schule ihrerseits die moderneren reformpädagogischen Formen sei es in der ästhetischen Mehrheits-, sei es in der sozialpädagogischen Minderheitsversion in breitem Maße realisiert.

Literatur:

- Baethge, M.: Der Stellenwert von Arbeit in den Lebenskonzepten Jugendlicher. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Jugend und Erziehung am Ende der Achtziger Jahre. Soester Symposion 1988, Soest 1989, S. 76–83
- Becker, G. (Hrsg.): Was sollen Kinder in der Schule lernen? Erziehung heute für die Welt von morgen. Eine Dokumentation der bildungspolitischen Foren der hessischen SPD am 3. und 17. Februar 1990. Berlin 1990
- Cornel, H./Knigge, V. (Hrsg.): Das neue Interesse an der Kultur. Hagen 1990
- Fausser, P. u. a.: Praktisches Lernen und Schulreform. Erfahrungen mit praktischem Lernen. In: Z. f. Päd. 34 (1988), S. 729–760
- Hurrelmann, K.: Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems. In: Die Deutsche Schule 1988, Heft 4, S. 451
- Hiller, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1989
- Klages, H./Kmieciak, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M. 1979
- Der Kunstkoordinator des Landes Baden-Württemberg: Kunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart 1990
- Liebau, E.: Bildungswünsche. In: Kunst und Unterricht 1988, H. 6, S. 12–15
- Liebau, E./Becker, G. (Hrsg.): Kindheit und Jugend 1990. Velber 1990 (= Neue Sammlung 30 [1990], H. 4)

Anschrift des Autors: Dr. Eckart Liebau, Privatdozent, Hennentalweg 1, 7400 Tübingen