



*Interdisziplinäre Wissenschaftler -
Gemeinschaft
Rohrbacher-Kreis*

Überlegungen zur Bildung - nach PISA

ROHRBACHER KREIS

ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG

LEIPZIG 2004

Überlegungen zur Bildung – nach PISA

ROHRBACHER KREIS

ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG LEIPZIG 2004

ROHRBACHER MANUSKRIPTE

Im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin
herausgegeben von Rudolf Rochhausen

Heft 10

ISBN 3-9809165-2-9

© Rosa-Luxemburg-Stiftung 2003
Franz-Mehring-Platz 1
D-10243 Berlin

Redaktion: Melitta Heiß, Roland Opitz
Herstellung: Verlag und Druckerei OsirisDruck, Karl-Heine-Str. 99, 04229 Leipzig

INHALT

1	Roland Opitz: PISA und unsere Verantwortung.....	5
2	Rudolf Rochhausen: Erziehung, Bildung, Nachhaltigkeit.....	7
3	Werner Holzmüller: Thesen zum PISA-Syndrom.....	26
4	Wolfgang Methling: Erziehung zum Umweltbewusstsein in Mecklenburg-Vorpommern.....	29
5	Rolf Löther: Gehören naturwissenschaftliche Kenntnisse zur Bildung?.....	36
6	Uta Bobertz: Schul-Erfahrungen.....	45
7	Michale Franzke: Schulverweigerung aus biographischer Sicht.....	49
8	Fritz Neuhaus: Meine Anforderungen als Unternehmer an meine Mitarbeiter.....	60
9	Jutta Rochhausen: Motivation und Lernmotivation – einige Aspekte.....	64
10	Andreas Bluhm: Chancengleichheit – wesentliche Grundlage einer zukunftsfähigen Schule.....	75
11	Jochen Mattern: Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs.....	84
12	Kurt Reiprich: Wert und Leistung.....	94
	Zu den Autoren dieses Heftes.....	103

PISA – UND UNSERE VERANTWORTUNG

Die PISA-Studie wird seit ihrer Veröffentlichung in Deutschland, von Bundestag und Regierung, wie eine Niederlage bei der Weltmeisterschaft in einer nicht sehr bedeutenden Sportart behandelt. Statt eine grundlegende Umgestaltung des Bildungswesens zu planen und zu beginnen, einigte sich die Konferenz der Kultusminister (so geschehen im Dezember 2003) auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, um den unsinnigen Föderalismus in der Volksbildung noch zu retten. Und dabei ist nationale Verantwortung gefragt: es geht darum, ob die Deutschen in den nächsten Jahrzehnten genug wissen werden, damit sie den steigenden Anforderungen für ihr Berufsleben überhaupt noch gerecht werden. Die Frage ist wichtiger als Steuern und Renten.

»Bildung ist gut, Vermögensbildung ist besser«, schreibt eine große Lotteriefirma an ihre Kunden in einem Werbetext. Der groteske Satz beschreibt exakt das herrschende zynische Bewusstsein. Deutschland hat keine Zukunft, wenn dieses Bewusstsein sich nicht ändert. Doch die Streichungen bei Bildung und Kultur werden wohl weitergehen, wenn sich keine Gegenkräfte formieren. Weitere Schulen und Bibliotheken sollen geschlossen werden. Bis zur Mitte der neunziger Jahre rechnete man jedem Rentner noch sieben Bildungsjahre in die Bezüge ein: man durfte sich nach dem sechzehnten Geburtstag sieben Jahre bilden. Die damalige Regierung kürzte das auf drei Jahre, die gegenwärtige Regierung möchte das ganz abschaffen: Bildungsjahre gelten nicht als Arbeitsjahre, und schon der junge Mensch entscheidet sich mit einer Ausbildung gegen seine eigene Rente. Bildung oder Alterssicherung – so weit geht der Zynismus schon.

Der »Rohrbacher Kreis«, eine interdisziplinäre Wissenschaftlergemeinschaft, die in der Vergangenheit Probleme der Globalisierung, der Ethik, der Wissenschaftsmethodologie und immer wieder der Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Entwicklung erörtert hatte, widmete sich im Jahre 2003 auf einer insgesamt viertägigen Konferenz diesen Bildungsproblemen und legt mit diesem Büchlein ihre Gedanken vor. Interessant ist, dass dabei nicht die Spezialisten der pädagogischen Wissenschaft den Ton angeben, sondern Lehrer, Bildungspolitiker aus den Landtagen von Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, gesellschaftliche Praktiker (auch ein Unternehmer ist unter den Beiträgern) und Philosophen. Natürlich, die Kräfte einer kleinen Wissenschaftlergemeinschaft sind nicht groß, doch mehr können wir wohl nicht tun, als der Gesellschaft die Probleme in ihrer Tragweite vorzuhalten, die unser aller Schicksal, die das Schicksal Deutschlands bestimmen werden.

Roland Opitz

Leipzig, im April 2004

RUDOLF ROCHHAUSEN

Erziehung, Bildung, Nachhaltigkeit

Ich beginne mit einem Zitat aus der Schrift eines bekannten Philosophen und Pädagogen: »Gleich von unsrer ersten Kindheit an, putzet eine unvernünftige Erziehung unsere Neigung aus, und verdirbt unser Urtheil ... Euren Kindern wird eure eigene Sprache fremde seyn ... Sie werden die Irrthümer nicht von der Wahrheit unterscheiden können, und gleichwohl die Kunst besitzen, dieselben durch scheinbare Gründe anderen unkenntlich zu machen.« Und weiter:

»Wenn man die greulichen Unordnungen betrachtet, welche die Buchdruckerey schon in Europa angerichtet; wenn man aus dem, daß dies Uebel von Tage zu Tage zunimmt, auf die künftigen Zeiten schließet, so kann man leicht vorhersehen, daß sich die Fürsten ohne Verzug eben so viel Mühe geben werden, diese schreckliche Kunst aus ihren Staaten zu verbannen, als sie angewandt, sie daselbst einzuführen.«

Die Sätze stammen aus der Antwort von Jean-Jacques Rousseau auf die Preisfrage der Akademie der Wissenschaften 1750 zu Dijon: »Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste etwas zur Läuterung der Sitten beygetragen hat?«¹ Er erhielt den dafür gestifteten Preis.

Ich habe das selbstverständlich nicht deshalb zitiert, um seinen Gedanken zuzustimmen. Rousseau hat mit seiner revolutionären Schrift weitsichtig an etwas Anstoß genommen. Es macht unsere Menschlichkeit aus, unsere dürftige Erziehung und unsere Verführbarkeit durch indoktrinäre Medien.

Heute ist das natürlich ein weit gefährlicheres Problem als zu seinen Zeiten vor 250 Jahren. Was sind schon gedruckte Bücher gegen die De- und Reprogrammierungstechniken der Gegenwart! Es ist eine außerordentlich schwierige Situation für das Lehrer-Schüler-Verhältnis entstanden. Ich verweise auf einen mit »kau« gezeichneten Artikel in der *Frankfurter Allgemeinen* vom 11. 4. 2003 unter der Überschrift »Die Ausgebrannten«.

Unser Humanum orientiert darauf, dass die jungen Menschen lernoffen und erfahrungsbedürftig, sozial belehrbar und wissensdurstig in die Welt treten. Und zwar mit

¹ JEAN-JACQUES ROUSSEAU: Abhandlung, welche bey der Akademie zu Dijon im Jahr 1750 den Preis über folgende von der Akademie vorgelegte Frage davon getragen hat: Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste etwas zur Läuterung der Sitten beygetragen hat? St. Ingbert 1997. S. 31-32 und 41.

Hilfe der Kulturgemeinschaft, in der wir geboren worden sind. Sie hat zugleich unseren *Erkenntniskern* bestimmt. Alles das wird in Frage gestellt durch eine perfide »Denkprogramm-diktatur«, die dem Menschen die Freiheit eigener Wissensentwicklung raubt. Auf diese Weise werden Persönlichkeiten zu »Glaubensklaven einer Weltanschauung« degradiert.² Es ist dabei völlig gleichgültig, ob es sich um eine Psychosekte, eine faschistische, stalinistische, neoliberale Ideologie oder um eine fundamentalistische Extremvariante bewährter Weltreligionen handelt.

Zukunft braucht Bildung! – eine Aussage, die bereits schlagwortartigen Charakter angenommen hat. Bildung ist aber ein wesentlicher Faktor, um nachhaltige Entwicklung voran zu bringen. Künftige Generationen müssen das Rüstzeug vermittelt bekommen, um das Zusammenwirken von *ökologischem, ökonomischem und sozialem Aspekt in ihrer Ganzheit zu erfassen*.

Es folgt der Versuch einer Beschreibung, die auf die Frage: Was ist Bildung? passen sollte: *Bildung* ist ein durch Erziehung unterstützter Lern- und Entwicklungsprozess. Junge Menschen sollen zu urteilsfähigen, selbstbewussten Persönlichkeiten erzogen werden. Außerdem sollen sie Eigenverantwortung und Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen erwerben, ganz gleich welchem Kulturkreis dieselben angehören. Der Lern- und Entwicklungsprozess soll auf ein Persönlichkeitsbild orientieren, dass sich seiner kulturellen Herkunft bewusst, aber dennoch lernbereit für Weltoffenheit ist. In Bezug auf die Umweltbildung gehört das Aufbrechen einer engen Fächerabschottung dazu und die Erkenntnis, dass nachhaltige Entwicklung die einzige Überlebenschance der Menschheit ist.

Wissen ist zunächst bewertete Information. Man kann viele Informationen aufgenommen haben und dennoch nichts verstehen. Der Weg von *der Mediengesellschaft zur Wissensgesellschaft* geht von der Information zur Bedeutung, von der Wahrnehmung zum Urteil. Wissen erreicht man nicht allein durch Rechenfertigkeit auf dem Computer. Das Beherrschen des Computers ist zwar eine berechnete Voraussetzung in der Wissensgesellschaft, aber sie ist eben bei aller Komplexität auch nichts anderes als die Fähigkeit, das TV-Gerät richtig zu bedienen. Eine wirkliche geistige Leistung beginnt erst dann, wenn erkannt wird, was wesentlich ist, was Wert hat, Sinn ergibt, Bedeutung trägt und Problemfragen ermöglicht. Ein auf diese Weise Erkanntes bildet die Grundlage für das Handeln. Wer auf der Stufe des *Medienkonsumenten, des Informationssammlers* stehen bleibt, kann ziemlich dumm sein, so informiert er sich

² HUBERT MARKL: Wissenschaft gegen Zukunftsangst. München, Wien 1998. S. 342.

auch zu äußern vermag. Daraus folgt, dass das INTERNET zwar alles weiß, aber es kann kaum eine Erklärung formulieren.

Hans Magnus Enzensberger stellt die fiktive *Frisöse Zizi* vor, geboren in der post-modernen Wissensgesellschaft. Sie hat eine große Menge im Internet erworbenes Wissen im Kopf gespeichert. Aber es ist eine ungeordnete Sammlung, nutzlos weil unorganisiert. Ein solches Wissen lässt keine Problemfragen zu.³ Sie kann zwar Kreuzwörter lösen. Aber Urteilsfähigkeit ist unter diesen Bedingungen kaum möglich.

Wilhelm von Humboldt hat in seiner preußischen Schulreform einen wesentlichen Grundsatz berücksichtigt: Nicht wer die Welt am besten erklärt, verändert sie, sondern wer es versteht, *neue Fragen* zu stellen. Erst das Letztere kann Erklärungen revolutionieren. Elementarschule, Gymnasium und Universität sollten aufeinander aufbauend jungen Leuten die Bildung vermitteln, die sie befähigt, *Avantgarde* zu sein. Sie müssten in der Lage sein, »erst in der Wissenschaft und dann in der Politik« die entscheidenden Fragen zu stellen.⁴ Hierin äußern sich erste Formen der *Weisheit*. Obwohl das INTERNET einen großen Umfang an Wissen vermitteln kann, ist es nicht *weise*. Wird eine Problemfrage gestellt – im wesentlichen sind es Fragen, die mit *Warum?* eingeleitet werden – dann wird nur *eine* spezifische Erklärung die richtige Antwort sein.

Was ist unter *Weisheit* zu verstehen? Im vorigen Jahr hatte ich die Problematik »Wissenschaftsentwicklung im Spannungsfeld zwischen Verstand und Vernunft« behandelt (vgl. Rohrbacher Manuskripte, Heft 9). Zweifellos bildet die Vernunft eine Grundlage der Weisheit. Ein wesentliches Merkmal der Weisheit ist die *Vielseitigkeit der Überlegungen*, die der Beurteilung eines Vorgehens bzw. der Beurteilung einer ungewöhnlichen Situation zugrunde liegen.

Diese umfassende Betrachtungsweise ist das Ergebnis *langer wechselvoller Erfahrungen*. Auf diese Weise könnte man Weisheit als Altersmerkmal theoretischer Physiker, Biologen, Historiker etc. bezeichnen. Wird von einem Weisen gesprochen, dann stellt man sich gewöhnlich einen Mann mit langem weißen Bart vor, kaum eine alte Frau. Das ist die Auswirkung des Patriarchats. Ich denke an die *sieben Weisen*. Nach *Platon* sind es Bias von Priene, Chilon von Lakedaimon, Kleobulos von Lindos, Myson von Chenä, Pittakos von Mytilene, Solon von Athen und Thales von Milet.⁵ Die

³ HANS MAGNUS ENZENSBERGER: zit. bei THOMAS DARMSTÄDT: Wer fragt gewinnt. In: Der Spiegel. Hamburg 2002.

⁴ WILHELM VON HUMBOLDT: Preußische Schulreform. Zit. ebenda.

⁵ PLATON: Protagoras. In: PLATON: Sämtliche Werke in zehn Bänden, Bd. 1. Frankfurt a. M., Leipzig 1991. S. 149.

Kyniker und Stoiker der Antike verstanden unter einem Weisen einen »wahrhaft freien, kraftvollen, sich völlig in der Gewalt habenden Menschen«. Die Gnostiker fügten hinzu, Weisheit sei eine göttliche Potenz.⁶ Wissen soll »vom toten Ballast, vom zersetzenden Element zur aufbauenden Lebensmacht« werden.

Humboldt erklärt zunächst, dass die Wissenschaft ihren eigenen Regeln folgt. Er fügt aber hinzu, dass die Universität ihr Material »der geistigen und sittlichen Bildung« bereitstellen muss. Ihn interessiert dabei nicht allein das Erkennen, sondern auch »Charakter und Handeln«.⁷ Weisheit wird demnach nicht nur durch die Wahrheit begründet, sondern auch durch Urteile, welche die ethische, soziale und politische Praxis bestimmen. Sie muss Entscheidungen und Pflichten begreifen, also Aussagen, von denen man nicht mehr verlangt, *wahr*, sondern *gerecht* zu sein.

Johann Gottlieb Fichte hat diesen Gedanken aufgenommen: Weisheit entspricht der wissenschaftlichen Aktivität – wörtlich: »ferner alles ein dem Ideal zu bilden, welches die ethische und soziale Praxis leitet, die sicher stellt, dass die Erforschung der wahren Ursachen in der Wissenschaft nicht umhin kann, mit gerechten Zielen im moralischen und politischen Leben überein zu stimmen«.⁸

Nach *Carl Friedrich von Weizsäcker* besteht die Weisheit in der *Wahrnehmung des Ganzen*, im Sinne eines Zusammenwirkens von Wissenschaft, Ethik und Religion. Sie sei »die eigentliche Vernunft, Liebe zum Wissen.«⁹

Der Vertreter der Postmoderne *Jean-François Lyotard* versteht unter Weisheit »die Verwirklichung der Einheit von wissenschaftlichem und narrativen Wissen«. Letzteres ist ein Wissen, das sich in den Jahrtausenden menschlicher Entwicklung herausgebildet hat und heute noch Bedeutung besitzt. Danach bildet wissenschaftliches Denken eine Teilmenge der Erkenntnis, denn es gibt noch andere *Erkenntnisströme*.¹⁰

Schließlich die Gedanken zur Weisheit des marxistischen Philosophen *Ernst Bloch*. Sie besitzen gerade heute eine besondere Aktualität. Seiner Meinung nach kommen sie in den Beziehungen zwischen dem »kalten und dem warmen Rot des Marxismus« zum

⁶ Eislens Handwörterbuch der Philosophie. Berlin 1922. S. 735.

⁷ WILHELM VON HUMBOLDT: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). Hrg. ANDREAS FILBNER. Frankfurt a. M. 1956.

⁸ JOHANN GOTTLIEB FICHTE: Zit. bei JEAN-FRANÇOIS LYOTARD: Das postmoderne Wissen. Wien 1994. S. 100f.

⁹ CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER: Einleitung zu: GOPI KRISHNA: Die biologische Basis der religiösen Erfahrung. Frankfurt a. M. 1988.

¹⁰ JEAN-FRANÇOIS LYOTARD: Das postmoderne Wissen. Wien 1994. S. 65f.

Ausdruck. Das ist natürlich metaphorisch gemeint! Das *kalte Rot* befähigt uns, »die strengen, unübersteigbaren historischen Determinationen unserer Existenz kühl und sachlich zu analysieren und das Neue schrittweise zu verwirklichen, weil es *total* nicht realisierbar ist«. Das *warme Rot* befähigt uns über das heute Mögliche und Machbare hinaus zu denken, »auf das Heraufdämmern der Vernunft und des Humanum. Beide Sichten vereint, machen uns unbetrüger und unenttäuschbar«. ¹¹ Da diese Gedanken auf den Prozess der Bildung in der Wissensgesellschaft einen besonderen Einfluss ausüben, sei ein näheres Eingehen gestattet. Die Metapher *kalt es Rot* steht für die Pragmatik, und sie bedeutet, auf den mühevollen Weg zu orientieren, um innerhalb der bestehenden Gesellschaft kleine *machbare* Schritte durchzusetzen, und zwar in enger Wechselwirkung zwischen parlamentarischer und außerparlamentarischer Aktivität. Also ein *Miteinander* und kein *Gegeneinander*! Die Metapher *warmes Rot* umfasst die ideologisch-ethische Seite – Gerechtigkeit, Vernunft, Humanum. Pragmatik ist nicht gleichzusetzen mit *Pragmatismus* (u. a. Veränderung ohne Ziel), und Ideologie nicht mit *Ideologismus*. Wenn die ideologische Seite verabsolutiert wird, führt das zu unterschiedlichen ideologischen Paradigmen und schließt sachlichen Diskurs aus, weil jede Seite behauptet, die Wahrheit für sich gepachtet zu haben. *Grabenkämpfe* müssen deshalb in den eigenen Reihen entstehen, die eine dynamische politische Arbeit einschränken und sogar unmöglich machen können.

Es ist vielleicht deutlich geworden, dass Weisheit das Denken nicht auf eine Einbahnschiene ausrichtet, sondern eine Mannigfaltigkeit von Überlegungen provoziert. Bildung ist demnach auch die Umwandlung von Wissen in erste Formen der Weisheit. Das INTERNET kann keine Antworten auf Problemfragen geben. Wird eine Problemfrage gestellt, dann kann nur *eine Erklärung* die richtige Antwort sein. Das habe ich in meiner Praxis als Lehrer an der Grundschule, der Oberschule mit Abitur und in der Lehrerbildung immer berücksichtigt. Abfragewissen – so notwendig es ist – bleibt den Problemfragen untergeordnet. Weise ist, wer Erklärungen geben kann, Abfragewissen erfährt man heute auch im INTERNET.

Der Umbruch durch die Globalisierung und die damit verbundene nachhaltige Entwicklung verlangt einen neuen Schulunterricht für die Menschen von morgen. Gerade nachhaltige Entwicklung könnten künftige Generationen verwirklichen! Kinder müss-

¹¹ Aus meiner Nachschrift zur Vorlesung ERNST BLOCHS »Die elf Thesen von Marx über Feuerbach« im Jahre 1954. Siehe auch HANS PFEIFFER: Bloch oder die verspielte Chance. In: Ernst Blochs Leipziger Jahre. Beiträge des Fünften Walter-Markov-Kolloquiums. Hrsg. von MANFRED NEUHAUS und HELMUT SEIDEL. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen 2001. S. 17.

ten für die High-Tech-Zukunft fit gemacht werden! Hier sind es wiederum Problemfragen, die man sich selbst stellt und die im Unterricht präsent sind. Sie eröffnen die Möglichkeit, die Wissensmenge im Kopf des Schülers so zu organisieren, dass *Wissenslücken* deutlich werden. Gerade diese Lücken können für das persönliche Wissen ein Antrieb sein, die Wissensmenge im Kopf zu systematisieren.¹²

Was sollen Schüler demnach in der Wissensgesellschaft lernen? Computerbeherrschung und Umgang im Internet – das haben die meisten sehr schnell gelernt. Wichtig aber sind vor allem ein mit *Weisheit verbundenes Erkennen und Urteilsfähigkeit*.

In der politischen Bildung sollte besonders die soziale Entwicklung nicht als *Einwegdetermination* aufgefasst werden. Etwa eine Auffassung im Sinne einer naturgesetzlichen Ausrichtung auf ein *imaginäres Ziel*. Es muss den jungen Menschen beigebracht werden, dass Bildung auch darin besteht, die Auffassung zu vertreten, dass es – gesellschaftlich gesehen – eine *Mannigfaltigkeit* möglicher Entwicklungswege gibt.

Die Erkenntnis der Aktivität des *subjektiven Faktors* spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sie kann im Feld der Möglichkeiten eine spezifische Möglichkeit zur Realität verhelfen. Ein Krieg der einzigen Supermacht gegen die gesamte arabische Welt könnte ohne Einsatz nuklearer und biologischer Waffen zum Sieg derselben führen. Die Umwandlung in eine weitere von der USA kontrollierte Peripherie wäre dann im Bereich des Möglichen. Ein Krieg kann aber auch verhindert werden, wenn der subjektive Faktor in Gestalt einer starken Friedensbewegung den Aggressoren Einhalt gebietet.

Es kann aber auch statt einer Globalisierung eine Entwicklung eintreten in Richtung mehrerer Zentren – USA, EU, Japan, China, Russland – die für sich wiederum kontrollierte Peripherien beanspruchen.¹³ Das *Verhältnis vom Zentrum zur Peripherie* ist ein neuralgischer Punkt im kapitalistischen Weltsystem. Einige Autoren sind sich einig, dass dieses widersprüchliche Verhältnis das Ende des Kapitalismus bedeuten könnte.

Eine Globalisierung auf der Grundlage des Neoliberalismus ist ebenfalls möglich. Die *unsichtbare Hand des Marktes* und die *Sachzwanglogik* in einer globalisierten Welt wären dann das Endziel gesellschaftlicher Entwicklung.

Eine andere Variante wäre eine Globalisierung unter den Bedingungen eines »ökologischen Kapitalismus, der statt Profitmaximierung nachhaltige Entwicklung anstrebt.«¹⁴ Auch dieses Modell könnte Endstation sein.

¹² THOMAS DARMSTÄDT: *Wer fragt, gewinnt*.

¹³ JOHAN GALTUNG: *Eurotopia – die Zukunft eines Kontinents*. Wien 1993. S. 112ff.

¹⁴ ERNST ULRICH VON WEIZSÄCKER: *Das Jahrhundert der Umwelt – Vision: Öko-effizient leben und arbeiten*. Frankfurt a. M., New York 1999.

Wohlgemerkt – alle diese Entwicklungsmöglichkeiten stagnieren nach Erreichen eines Zieles. *Linke Politik* ist deshalb aufgefordert, Veränderung und Entwicklung ständig im Gange zu halten, um jede Stagnation zu verhindern. Das geht nur mit kleinen Veränderungen über alternative Gesellschaftsmodelle.

Das nächste Problem beginnt mit einer Frage: »*Wer war klüger, Einstein oder Picasso?*« Diese Frage ist unbeantwortbar. Sie weist auf unterschiedliche Intelligenzen hin. Heute stellen die Intelligenzforscher drei Fragen:

1. Ist Intelligenz ganzheitlich homogen?
2. Gibt es mehrere, von einander relativ unabhängige intellektuelle Fähigkeiten?
3. Eine etwas umstrittenere Frage: Ist die Intelligenz – oder sind die Intelligenzen – wesentlich *genetisch* bedingt?¹⁵

In der Vergangenheit existierten zwei grundlegend verschiedene Auffassungen:

Konzept einer einzigen umfassenden Intelligenz;

Es gibt eine Vielfalt unterschiedlicher Intelligenzen.

Charles Spearman, ein britischer Psychologe, und seine Nachfolger *Herrnstein* und *Murray* bekennen sich zum Konzept a). Es gibt ihrer Meinung nach nur eine einzige umfassende Intelligenz.¹⁶ Nach *L. L. Thurstone* (Universität Chicago, dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts) gibt es »sieben Vektoren des Geistes«,¹⁷ und *J. P. Guilford* (Universität Südkalifornien) meint, es gebe 150 Intelligenzfaktoren.¹⁸

Zur *1. Frage*: Ist Intelligenz »ganzheitlich homogen«?

Die Mehrheit der Testpsychologen setzt auf die Perspektive einer »allgemeinen Intelligenz«. Das gilt auch für die traditionelle bürgerliche Schule des 20. Jahrhunderts. Dort herrschte die Meinung vor: Intelligent ist, wer die klassischen Sprachen, die Mathematik und Naturwissenschaften, die Geschichte der Menschheit, Literatur und etwas Philosophie einigermaßen beherrscht. Im Wirtschaftsleben ist ein waches Auge für geschäftliche Opportunitäten gefragt.

¹⁵ HOWARD GARDNER: *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart 2002. S. 24.

¹⁶ RICHARD J. HERRNSTEIN, CHARLES MURRAY: *The Belle Curve*. New York 1994. HOWARD GARDNER: *Intelligenzen*. S.25. HERRNSTEIN, ein Psychologe, Professor an der Harvard-Universität, und MURRAY, ein Politikwissenschaftler am American Enterprise Institut, vertreten die These, Intelligenz sei ganzheitlich homogen. Ihre Verteilung auf die Gesamtbevölkerung lässt sich in Form einer Wahrscheinlichkeitskurve darstellen. Schlussfolgerung: Es gibt nur relativ wenige Menschen, die sich durch einen hohen Intelligenzgrad auszeichnen.

¹⁷ HOWARD GARDNER: *Intelligenzen*. S. 25.

¹⁸ Ebenda. S. 25.

Dem steht in den neueren Diskussionen der Intelligenzforscher die *multiple Intelligenz* gegenüber. Damit sind wir bei der 2. *Frage* angelangt. Es werden acht *Kernkompetenzen* vorgestellt:

1. die sprachliche Intelligenz;
2. die mathematisch-naturwissenschaftliche Intelligenz;
3. die räumliche Intelligenz, d. h. das Zurechtfinden in räumlich begrenzten Gebieten;
4. die kommunikative Intelligenz, d. h. die Fähigkeit zu kommunizieren;
5. die musikalische Intelligenz;
6. die künstlerische Intelligenz;
7. die hermeneutische Intelligenz – gemeint ist die Kunst der Auslegung, des Verstehens historischer Texte etc.
8. körperliche bzw. kinästhetische Intelligenz – die Fähigkeit, mit dem Einsatz des ganzen Körpers oder Teilen des Körpers Probleme zu lösen oder Produkte zu schaffen.¹⁹

Ich würde noch eine 9. hinzufügen: die *pädagogische Intelligenz*. Ein hervorragender Wissenschaftler braucht noch lange nicht ein guter Pädagoge zu sein.

Die 3. *Frage*: Sind die Intelligenzen im Wesentlichen genetisch bedingt? Die eurozentrische Auffassung war bisher: Für den Grad der Intelligenz ist hauptsächlich die persönliche Anstrengung ausschlaggebend. Das wird bereits in einem Brief *Darwins* an seinen Cousin *Galton* deutlich: »Ich war immer der Ansicht, dass sich die Menschen, wenn man von den Narren absieht, im Grad ihrer Intelligenz weniger unterscheiden, als dadurch, wie zielstrebig sie sind und wie hart sie arbeiten.«²⁰ In Europa und den USA herrscht die Überzeugung vor, die in der Theorie von *Herrnstein* und *Murray* vorgestellt wird: Intelligenz ist angeboren. Entsprechend kann der Mensch nur wenig tun, um die Kapazität seines intellektuellen Erbes zu verändern. Intelligenz wird allgemein gefasst, und Intelligenztests werden absolut befürwortet.

An dieser Stelle eine notwendige Erklärung zum »Intelligenztest«. Den ersten Test hat *Alfred Binet* entworfen. Er ist ein Psychologe mit besonderem Interesse für Kinder und für Bildungsfragen. Er geht rein empirisch vor, und er lässt Kinder Hunderte von Testfragen beantworten. Sein Bemühen besteht darin, ein festes Inventar selektiver Fra-

¹⁹ Ebenda. S. 55ff.

²⁰ Charles Darwins Äußerung gegenüber Francis Galton. Zit. nach: PETER BOWLER: Defining Darwinists. In: Times Literary Supplement, 21.11.1998. S. 30.

gen zu entwickeln. Es sollen Fragen sein, die bei einer richtigen Beantwortung auf Unterrichtsfolge hin deuten. Fehlende oder falsche Antworten stehen dann für zu erwartende »Lernschwäche«.²¹ Die im Schulunterricht entstehenden Fragen haben seiner Meinung nach die bessere Aussagekraft. Die besondere Gewichtung von Wortgedächtnis, sprachlichem, numerischem und logischem, sowie die Fähigkeit Alltagsprobleme zu lösen, bilden nach dieser Auffassung die Grundlage der Bildung. Es handelt sich um ein Testverfahren, das heute noch ausgeübt wird und auf Binets Grundgedanken beruht.

Einige Jahre später (1912) beginnt der deutsche Psychologe *Wilhelm Stern*, die Maßeinheit für Intelligenz festzulegen, den Intelligenzquotienten.²² Es ist die Zahl, die sich aus dem Verhältnis geistiger Entwicklungsstand (G) zum Lebensalter (L), multipliziert mit 100, ergibt.

$$\frac{G \times 100}{L}$$

Damit wird festgelegt: Ein IQ von 130 ist bedeutend besser als ein solcher von 70.

Der IQ geht sehr bald über den Atlantik. Man muss schon sagen: mit durchschlagendem Erfolg. Es werden Normen festgesetzt und Anweisungen ergänzt. Auf diese Weise können die Teilnehmer unter einheitlichen Bedingungen geprüft und zugleich verglichen werden.

Ab Mitte der zwanziger Jahre gehören die Intelligenztests in den USA und weiten Teilen Europas zum festen Bestandteil des pädagogischen Alltags. Es werden dabei tatsächlich hervorragende intellektuelle Veranlagungen entdeckt. Daher ist der I-Test meiner Meinung nach nicht einfach abzulehnen. Alle Wissenschaften, in denen logische Methoden überwiegen, von den mathematisch-naturwissenschaftlichen über die ökonomischen, soziologischen und Sprachwissenschaften können I-Tests unter besonderen Voraussetzungen angewandt werden.

Nach *Howard Gardner* sei die »psychometrische Intelligenz« total veraltet.²³ Der IQ-Test kann tatsächlich auch Fehleinschätzungen bewirken. So sollen beispielsweise Schwarzamerikaner im Durchschnitt 15 IQ weniger haben als weiße. Das wird in den siebziger Jahren sehr schnell revidiert. So wurden beispielsweise Bonusscheine für farbige Amerikaner ausgestellt, die eine bevorzugte Einstellung an den Hochschulen und

²¹ HOWARD GARDNER: Intelligenzen. S. 22.

²² WILHELM STERN: *The Psychological Methods for Testing Intelligence*. Boston 1916.

²³ HOWARD GARDNER: *Abschied vom IQ*. Stuttgart 1998.

Universitäten ermöglichten. Die Tests erwiesen sich bald als Indikatoren des Talents von Kindern aus privilegierten Verhältnissen. Es wird z. B. die Frage gestellt: Muss man auf der Straße gefundenes Geld zur Polizei bringen?

Werden dann die Probanden aus der Mittelschicht nicht anders reagieren als Testpersonen aus wohlstandsfernen Schichten? Die Antwort der letzteren wird doch von der Erfahrung bestimmt, dass die Polizei der eigenen ethischen Gruppe alles andere als wohlgesonnen ist. Testauswerter können dergleichen Probleme oder Nuancen kaum bewerten. Sie stufen nur konventionelle Antworten als korrekt ein.²⁴

Verzerrungen, die in der Testsituation selbst enthalten sind wie z. B. familiäre Herkunft, sind zweifellos nicht ohne Einfluss darauf, wie der zu Prüfende reagiert, wenn er in der unbekanntenen Umgebung von einem Prüfenden Anweisungen erhält, der auch noch auf besondere Art gekleidet ist und eine spezifische Sprechweise hören lässt.

Diese Verzerrungen wirken sich stärker aus, wenn die Teilnehmer einer bestimmten ethnischen Gruppe angehören, die als weniger intelligent gilt als die dominante Gruppe, aus der auch die Autoren, Organisatoren und Auswerter der Tests stammen: Stellt sich dann nicht eine *Voreingenommenheit* ein? Noch schlimmer wird es, wenn den Teilnehmern bekannt wird, dass ihre Intelligenz gemessen wird. So wird durch die Intelligenz-Tests bereits eine Benachteiligung ethnischer Gruppen und der unteren Schichten in der Bevölkerungsstruktur vorprogrammiert.

Wie ist die Lage an den deutschen Schulen? Hier ist die Schule nicht in der Lage, sozial-ökonomische Nachteile zu kompensieren. *Klaus-Jürgen Tillmann* (Universität Bielefeld) schreibt: »Eine ganz entscheidende Gelenkstelle in unserem Schulsystem ist der Übergang von der Grundschule in eine Schulform der Sekundarstufe I. Das erfolgt in den meisten Bundesländern nach dem 4. Schuljahr, und damit so früh wie in keinem anderen Land der Welt. Bei einem so frühen Übergang spielen sehr starke Bildungstraditionen, auch der Bildungswille der Eltern eine Rolle.«²⁵ Das ist aber nur eine Seite! Grundschulempfehlungen orientieren sich weniger an schulischen Leistungen der Schüler, sondern an der *sozialen Herkunft*. Das ist zunächst eine Behauptung! Es ist aber eine Tatsache, dass bereits beim Übergang von der 4. zur 5. Klasse ein erhebliches Sortieren nach sozialer Herkunft stattfindet. In der weiteren Bildungskarriere wird das nicht aufgehoben, sondern tendenziell verschärft.

²⁴ HOWARD GARDNER: Intelligenzen. S. 28.

²⁵ KLAUS-JÜRGEN TILLMANN: Statt Auslese – Hinwendung zum Einzelnen. In: Erziehung und Wissenschaft. Berlin 2001, Heft 11. S. 12f.

Es ist beispielsweise sehr interessant, dass ein Kind der Oberschicht in Bayern eine sechsmal höhere Chance hat, das Gymnasium zu besuchen, als das Facharbeiterkind. In Nordrhein-Westfalen ist diese Chance dreimal höher.²⁶ Es gibt einen deutlichen Ost-West-Unterschied: In den ostdeutschen Bundesländern ist kaum eine soziale Auslese feststellbar. Hier wirkt zweifellos die Orientierung in der Auswahl von *Arbeiter- und Bauernkindern* in der DDR-Schule nach. Außerdem ist das soziale Gefälle in Ostdeutschland nicht so ausgeprägt wie in den Altbundesländern. Gerade in den Altbundesländern hat sich eine *Schicht Bildungsbürgertum* im Entwicklungsprozess der BRD herausgebildet. Das übt auf die Auswahl der Schüler für das Gymnasium einen selektiven Druck aus.

Eine neue Frage: Was haben wir mit *Einstein, Picasso, Freud, Marx und Gandhi* gemeinsam? Jetzt geht es um die Problematik *Kreativität*.

Die Kreativitätsforschung der sechziger und siebziger Jahre stellt die Kreativität als eine Kraft dar, die »einer Minderheit der Menschen eingepflanzt« ist. Der Anteil dieser Menschen sei vermutlich »in jeder Gesellschaft, zu jeder Zeit, an jedem Ort und auf jeder kulturellen Entwicklungsstufe« gleich hoch.²⁷ Zweifellos meint *Arnold Toynbee* spezifische Formen einer hochrangigen Kreativität. Aber seiner Meinung nach komme kreative Fähigkeit nur einem kleinen Prozentsatz der Bevölkerung zu. Demnach ist Kreativität ein Vermögen nur weniger Menschen.

Auch für den amerikanischen Psychologen *Morris I. Stein* gilt Kreativität nur für bestimmte Menschen in einer bestimmten Zeit. Seine Definition des »kreativen Werks« lautet: »Das kreative Werk ist ein neues Werk, das als haltbar, nützlich oder befriedigend von einer Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt anerkannt wird.«²⁸ Deshalb müsse der Kreative fähig sein, »Ungewissheit tolerieren zu können, indem er nicht alles versteht, was vor sich geht, und trotzdem muss er eine Lösung suchen«. Neu ist sein Hinweis, dass seiner Meinung nach der Kreative nicht generell bzw. absolut kreativ ist, sondern nur in bestimmten Bereichen. Daraus leiten Philip W. Jackson und Samuel

²⁶ Ebenda.

²⁷ ARNOLD TOYNBEE: Vernachlässigt Amerika seine kreative Minderheit? In: Kreativitätsforschung. Hrsg. von GISELA ULMANN. Köln 1973. S. 76 und 77. I. S. Kon vergleicht Toynbee mit Kopernikus, Galilei, Newton und Darwin sowie seine historische Methode mit der Entdeckung der Quantenmechanik. IGOR S. KON: Die Geschichtsphilosophie des 20. Jahrhunderts. Kritischer Abriss. Bd. II. Berlin 1964. S. 152f.

²⁸ MORRIS I. STEIN: Kreativität und Kultur. In: Kreativitätsforschung. S. 65. GERLINDE MEHLHORN, HANS-GEORG MEHLHORN: Zur Kritik der bürgerliche Kreativitätsforschung. Berlin 1977. S. 168.

Messick die Schlussfolgerung ab: Der hochbefähigte Dichter gleicht dem niedrig befähigten Dichter mehr als dem hervorragenden Wissenschaftler.²⁹

Stein versucht diesen Gedanken näher zu illustrieren: Ein theoretischer Physiker habe eine weitaus größere Flexibilität in der intellektuellen *logischen Sphäre*, während z. B. für den Künstler eine größere Flexibilität in der *emotionalen und affektiven Sphäre* erscheint. Deshalb entwickelt der Künstler Kreativität von *innen* heraus, aus seiner persönlichen Erlebniswelt.³⁰ Als Beispiel bezieht er sich auf eine Äußerung *Picassos*: »Im Voraus weiß ich nicht, was ich auf die Leinwand bringe, so wenig wie ich entscheide, welche Farben zu benutzen sind. Während ich arbeite, nehme ich keine Notiz von dem, was ich auf die Leinwand male. Jedes Mal, wenn ich ein Bild beginne, habe ich das Gefühl, als ob ich mich in die Leere werfe.«³¹

Auch in der gegenwärtigen Diskussion wird Kreativität auf einen kleinen Prozentsatz der Menschheit bezogen. *Howard Gardner* unterscheidet vier spezifische Formen – ich würde sagen *hochrangiger Kreativität*:

1. Die Großartigkeit und Qualität ihrer Werke: *Wolfgang Amadeus Mozart*;
2. Begründer einer neuen Lehre: *Sigmund Freud* – die *Psychoanalyse*, *Darwin* – *Evolutionstheorie*, *Einstein* – *Relativitätstheorie*, *Karl Marx* – *Das Kapital* etc.
3. Ergründung des eigenen Innenlebens: *Virginia Woolf*;
4. Beeinflusser: *Mahatma Gandhi* – Festhalten an der Wahrheit, gewaltloser Widerstand, ziviler kollektiver Ungehorsam.³²

Der gesellschaftliche Bezug zur individuellen Kreativität wird von den genannten Autoren vernachlässigt. Dazu ein Ereignis, das sich tatsächlich zugetragen haben soll: In einem kleinen Dorf lebt ein Waisenknabe von etwa zehn bis zwölf Jahren. Um für die Gemeinde eine nützliche Arbeit zu leisten, wird er als Gänsehüter eingestellt. Er vertreibt sich die Zeit, indem er den Gänsen Vorträge hält, und zwar zu den Sonntagspredigten des Dorfpfarrers. Eines Tages kommt zufällig ein wohlhabender adliger Herr vorbei und hört diesen Vorträgen zu. Er ist derartig beeindruckt von der Intelligenz des Jungen, dass er ihn sofort mitnimmt, ihn erzieht und eine Universitätsausbildung zu-

²⁹ PHILIP W. JACKSON, SAMUEL MESSICK: Die Person, das Produkt und die Reaktion: Begriffliche Probleme bei der Bestimmung der Kreativität (1964). In: Kreativitätsforschung. S. 105.

³⁰ MORRIS I. STEIN: Kreativität und Kultur. S. 67.

³¹ Zit. bei MORRIS I. STEIN: Kreativität und Kultur. S. 71.

³² HOWARD GARDNER: Kreative Intelligenz – was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben. Frankfurt a. M. 1999. S. 85f.

kommen lässt. Es handelt sich um den außerordentlich kreativen Philosophen *Johann Gottlieb Fichte*. Was wäre wohl aus dem Jungen geworden, wenn diese zufällige Begegnung nicht stattgefunden hätte?

Versuch einer Definition der *Kreativität*: Menschliche individuelle, psychische, auf *Motivation* beruhende Fähigkeit, bisheriges Wissen so zu kombinieren, dass schöpferische Ideen bzw. neue Einsichten in Wirkungsweisen natürlicher und technischer Gesetzmäßigkeiten entstehen. Das gilt auch für Leistungen auf den Gebieten literarischen und künstlerischen Schaffens. Individuelle Kreativität ist wesentlich von der gesellschaftlichen Entwicklung abhängig. Sie kann wenig beachtet, dem Zufall überlassen oder gefördert werden.

Ich bin der Meinung, dass jeder gesunde Mensch kreative Leistungen vollbringen kann. Viele Menschen, die Bedeutendes geleistet haben, geraten aus unterschiedlichen Gründen in Vergessenheit. Dabei kann jede normale Persönlichkeit *Glanzstücke* vollbringen, sei es mehrere Sprachen zu erlernen, Hunderte von Menschen an ihrem Gesicht zu erkennen, lange Zahlenreihen im Gedächtnis zu behalten, mehrere Musikinstrumente zu beherrschen, junge Menschen positiv zu beeinflussen.

Eine Frage an die Pädagogen: Gibt es ein Spannungsfeld zwischen Kreativität und Gerechtigkeit im Lernprozess? In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wird beispielsweise eine *prüfbare Standardisierung* in der BRD eingeführt. Das hat den Vorteil, dass alle Schüler die gleichen Prüfungsbedingungen erhalten und deshalb gleichberechtigt geprüft werden können. Wird aber dadurch nicht die Kreativität unterdrückt, trotz mehr Lerngerechtigkeit?

Ein Gedanke dazu von *Ernst Ulrich von Weizsäcker*: »Je gerechter desto un kreativer, je kreativer desto ungerechter.« Wohl gemerkt, der Satz ist auf Lerngerechtigkeit bezogen! Weizsäcker fährt fort: »Etwas mehr Reformpädagogik wäre durchaus angebracht.«³³

Stichwort *Reformpädagogik*: Sie hat das *entdeckende Lernen* zum Inhalt. Gerade die Reformpädagogik der zwanziger Jahre hat die *Motivation* als wesentliches Instrument des Pädagogen hervorgehoben. Und zwar im Gegensatz zum klassischen Realgymnasium und der Oberrealschule in der Weimarer Republik. Beide übertreiben die Disziplinierung, während die Motivation zu kurz kommt. In den siebziger Jahren erlebt die Reformpädagogik in der BRD einen neuen Höhepunkt. Nach dem 2. Weltkrieg war sie das Bildungsideal der »Neuen Schule« in der Sowjetzone. Mit der DDR stand sie

³³ ERNST ULRICH VON WEIZÄCKER: Ich warne, die gute alte Naturzeit zu verherrlichen. In: *Erziehung und Wissenschaft*. Berlin 1999, Heft 3. S. 8.

Ende der vierziger Jahre ganz hoch im Kurs. Als Lehrer war ich von der Reformpädagogik fasziniert.³⁴

Der Schulleiter zeigte mir das Klassenzimmer der 6. Klasse Jungen. »Sehn Sie bloß zu, dass Ruhe wird«, war sein Auftrag an mich. Ein fürchterliches Geschrei kündigte sich bereits auf dem Flur an. Als ich das Klassenzimmer betrat, sah ich eine Menge Jungen schreiend über die Bänke hinweg rennen. Ein nasser Lappen flog knapp an meinem Gesicht vorbei. Nach einer Weile hörte ich eine Stimme: »Da steht eener im Zimmer!« So begann es. Nach knapp vier Wochen hatte ich die Klasse im Griff. Ohne Aufforderung wählten die Schüler Vertreter, die jeweils in einer Woche für Ruhe in den Pausen sorgten. Das Klassenzimmer gestalteten sie selbst, ohne mein Zutun. Jeder versuchte etwas dazu beizutragen. Im Frühjahr 1947 stand ein großes Terrarium im Zimmer, besetzt mit Grasfröschen, Kröten, Eidechsen, einer Blindschleiche etc. Liebevoll war darin ein kleiner Biotop gestaltet mit Steinen und Pflanzen des Fundortes der Tiere. Die Pflege wurde von den Schülern auch in den Ferien übernommen. Das Terrarium war bald zu einem Schmuckstück des Klassenzimmers geworden. Überhaupt war das Zimmer kaum mehr wiederzuerkennen. Das reizte natürlich, peinliche Sauberkeit zu halten.

Den Biologie-Unterricht verlegten wir im Frühjahr des öfteren in die freie Natur. Pflanzenbestimmung und Tierbeobachtung gaben Anregungen zu einem *entdeckenden Lernen*. Meine Klasse und die Parallel-Klasse Mädchen organisierte nach zwanzig Jahren das erste Klassentreffen, und von da an aller fünf Jahre. In der Mädchenklasse unterrichtete ich Mathematik und Naturwissenschaften im naturwissenschaftlichen Kabinett mit den Jungen zusammen. In meiner Jungenklasse unterrichtete ich alle Fächer außer Russisch und Musik.

Das letzte Treffen nach fünfzig Jahren fand 1999 statt. Die Vorbereitung hatten die ehemaligen Schüler wie immer selbst übernommen. Nach meinem Begrüßungsvortrag stellte

³⁴ Einige Gedanken zu meiner Tätigkeit als Neulehrer: Im Juni 1946 kehrte ich aus englischer Gefangenschaft zurück. Es muss hinzugefügt werden, dass ich alles andere war als Sozialdemokrat oder Kommunist. Ich war Freiwilliger der Kriegsmarine und hatte fünf Jahre Fronteinsatz erlebt. Mir erging es wie vielen Soldaten der damaligen Zeit, die vom Krieg genug hatten, und die sich nach einem dauerhaften Frieden sehnten. Damals entschloss ich mich Lehrer zu werden. Ich musste mich einer Prüfung unterziehen, die der Schulrat selbst vornahm. Nach wenigen Tagen erfolgte die sofortige Einstellung als *Neulehrer* an der Ernst-Schneller-Schule Neukirchen/Pleiß. Dazu noch ein Hinweis: mein Vater hatte einen guten Ruf an der bürgerlichen Mittelschule im benachbarten Crimmitschau. Manchmal war es mir peinlich, wenn mich ein Unbekannter ansprach: »Sind Sie etwa der Sohn vom Rochhausens Max? Er war mein Lehrer, den alle seine Schüler liebten, denn durch ihn sind wir zum Lernen ständig angeregt worden.«

ich an einige Anwesende die Frage: »Was hat euch in eurer Schulzeit am meisten berührt?« Die Antwort: Die Speiseeis-Herstellung an einem freien Nachmittag, der Mathematik-Unterricht, die Aufführung des Theaterstücks *Wallensteins Lager*.

Dazu ein paar Erläuterungen. Im Physik-Unterricht untersuchten wir das Problem *Wärmeverbrauch erzeugt Kälte*. Er wurde eingeleitet durch meine Problemfrage: »Warum kann man auf Eis Schlittschuhlaufen, aber nicht auf geschliffenem Glas? Spiegeleis und Glas sind doch wohl gleich glatt.« Es entwickelte sich ein lebhafter Meinungs austausch, der die Schlüpfrigkeit des Eises bis hin zur größeren Härte des Glases umfasste. Die richtige Antwort fand zunächst keiner. Sie wurde als Überlegung auf den nächsten Tag verschoben. Außerdem bekam ein Schüler den Auftrag, einen Eisblock zu besorgen. Da es damals keine Kühlschränke gab, kam während der Sommerzeit jeden Morgen der Eismann mit Eisblöcken.

Beim Versuch wurden zwei Stühle so zusammengestellt, dass ein Spalt entstand, über den der Eisblock gelegt wurde. Um den Eisblock wurde vorher eine Drahtschlinge gezogen, an der ein Gewicht von etwa 10 kg hing. Nach einer halben Stunde war der Eisblock durchgeschnitten und trotzdem noch ganz. Ein Schülerin stellte fest, dass keine Schnittstelle festgestellt werden konnte. Erst machte sich ein Staunen bemerkbar, dann ein Begreifen: Druck erzeugt Wärme, deshalb schneidet der Draht in das Eis ein. Wärmeerzeugung ist zugleich Wärmeverbrauch, es entsteht demnach Kälte. Während der Draht das Eis durchschneidet, gefriert deshalb der Schnitt sofort wieder zu. Die Lösung des Problems Schlittschuhlaufen auf Eis beantwortete danach merklich erregt einer meiner Schüler. Von irgendwoher kam ein Ruf: »Wäre es nicht möglich, Speiseeis herzustellen?«

Mit Begeisterung und Neugier wurde alles, was zur Herstellung gebraucht wurde, zusammengetragen: Milch, Früchte, Zucker, Verdickungsmittel, ein großer und ein kleiner Topf, Salz und Eisstücke. Salz auf das Eis, das Eis schmilzt. Bei Wärmeverbrauch muss Kälte entstehen. Ein Schüler, der das Thermometer bediente, stellte -7° fest. Nach ständigem Rühren entstand ein vorzügliches Speiseeis, und jeder bekam eine große Portion.

Um den Mathematikunterricht für alle interessant zu gestalten, wurde an entscheidenden Stellen immer wieder versucht, die Geschichte der Mathematik mit einzubeziehen. Das spricht nicht nur logisch-mathematische Intelligenzen an. Einige Beispiele: *Viele Wege führen zum Pythagoras*. Die Ägypter konnten schon Jahrhunderte vor Pythagoras einen rechten Winkel herstellen. An einer Schnur wurde nach drei, vier und fünf Schritten je ein Knoten geknüpft. Das daraus gebildete Dreieck musste ein rechtwinkeliges sein ($3^2 + 4^2 = 5^2$).

Ähnlichkeit der Dreiecke. Dem zwölfjährigen Thales von Milet wurde von seinem Lehrer vor der Cheopspyramide die Aufgabe gestellt, deren Höhe zu errechnen. Der Junge warf sich

mit dem Rücken zur Sonne in den Sand und markierte am Kopf und mit den Füßen einen Strich. Danach stand er auf und stellte sich an das Fußende. Was soll das? Fragte sein Lehrer. Ich warte jetzt, bis mein Schatten die gleiche Länge hat wie meine Körpergröße, dann brauche ich nur den Schatten der Pyramide abzuschreiten.

Das *Zahlenverständnis* entwickeln: Ein Lehrer will seine Schüler für eine Stunde ruhig stellen und gibt ihnen deshalb die Aufgabe, die Zahlen von 1 bis 100 zu addieren. Kaum hat er die Aufgabenstellung ausgesprochen, da legt ihm ein kleiner Junge einen Zettel auf das Pult mit der Bemerkung: »Ich bin schon fertig!« Der Lehrer überlegt schon, wie er den Schüler bestrafen soll, da fällt sein Blick auf den Zettel – das Ergebnis stimmt. Der kleine Junge ist Karl Friedrich Gauß. Er hat blitzschnell die Zahlen in gerade und ungerade aufgeteilt. Von jeder Sorte müssen 50 vorhanden sein. Die ungeraden Zahlen verhalten sich bei der Addition folgendermaßen:

$$1 + 3 = 4 (2^2) \quad 1 + 3 + 5 = 9 (3^2) \rightarrow 50^2 = 2500$$

Die geraden Zahlen zeigen bei der Addition folgendes Bild:

$$2 + 4 = 6 (2 \times 3) \quad 2 + 4 + 6 = 12 (3 \times 4) \quad 2 + 4 + 6 + 8 = 20 (4 \times 5) \rightarrow 49 \times 50 = 2450$$

$$\text{Ergebnis: } 2500 + 2450 = 4950$$

Im achten Schuljahr habe ich mit meinen Jungen *Wallensteins Lager* mit verteilten Rollen gelesen. Ein Schüler machte den Vorschlag, der von allen begeistert aufgenommen wurde: Wir könnten doch die ganze Sache als Anti-Kriegsstück aufführen. Ich machte darauf aufmerksam, dass die Abschlussprüfungen vorbereitet werden müssen. Der Begeisterung aber war kein Einhalt zu gebieten. Die teilweise schwierigen und langen Rollen wurden auswendig gelernt. Ich denke dabei an den Bauern, den Wachtmeister und vor allem an den Kapuziner. Den 1. Holkschen Jäger habe ich selbst übernommen, um auf der Bühne die zweistündige Aufführung ohne Pause etwas dirigieren zu können. Außerdem trug ich den letzten Teil des Prologs vor unter besonderer Hervorhebung der bekannten Stelle: »Denn seine Macht ist's, die sein Herz verführt. Sein Lager nur erklärt sein Verbrechen.«

Die Marketenderin und ihre Gehilfin wurden aus der Mädchenklasse ausgewählt. Das war nicht leicht, denn sehr viele wollten die Rollen übernehmen. Besonders hervorzuheben ist die außerordentlich schwierige Rolle des Kapuziners. Einer meiner besten Mathematiker hat in dieser Rolle ein Bravourstück geleistet. Alle wurden einbezogen, Herstellung der Ausrüstungen, Bühnenbild etc. Jede Woche zwei Nachmittage Probe, zuletzt auch sonntags. Die große Anstrengung lohnte sich. Die Aufführungen vor den Eltern und Gästen sowie in zwei Großbetrieben wurden mit viel Beifall bedacht. Das ist natürlich heute alles nicht mehr machbar – aber *etwas mehr Reformpädagogik?*

Zurück zu den Beeinflussern! Zu ihnen gehören auch die Lehrer. Nicht selten wird darüber diskutiert, dass nicht die Geeignetsten Lehrer werden. Vielleicht ist es etwas übertrieben, wenn *Paul Pfeffer* unter anderem schreibt: »Die Probleme beginnen bereits bei der Berufsentscheidung: Wer wird hierzulande Lehrerin oder Lehrer? Es sind diejenigen, die sich eine Karriere in der >freien Wirtschaft< nicht zutrauen. Es sind die eher Ängstlichen oder Defensiven, die im Zweifelsfall auf Sicherheit aus sind.«³⁵ Man könnte hinzufügen: Im Studium haben sie nur mittelmäßige Leistungen vollbracht, zum Lehrer wird es ja wohl noch reichen. Was ich selbst als Neulehrer erlebt habe: Kollegen, die wirklich ungeeignet und in die Defensive geraten sind, reagieren ängstlich, schaffen sich Nischen und engagieren sich gerade soviel, dass sie möglichst wenig auffallen. Viele dieser Ungeeigneten tauchten später als Berufsrevolutionäre auf, manche sogar als Abteilungsleiter in der *Volksbildung*.

Es wird heute in den Fachzeitschriften immer wieder betont, dass es auch gute Lehrer und Lehrerinnen bei uns gibt. Zugleich wird hinzugefügt: es gibt sie als Naturtalente. Das ist nichts Neues. Aber warum ist das Ansehen der Lehrer in der BRD so gering? Leider fühlen sich studierende Lehramtsstudenten in erster Linie als Mathematiker, Germanisten, Historiker etc., und erst in zweiter Linie als Pädagogen. Daraus resultiert eine ganze Reihe von Fragen, die es wert sind zu diskutieren: Ist es richtig, dass in der Lehrerbildung die Lehrerstudenten zusammen mit den Fachstudenten in den ersten zwei Jahren eine rein fachspezifische Ausbildung erhalten und erst in den folgenden Studienjahren die pädagogische Ausbildung erfolgt? Sollte ein angehender Lehrer nicht vorrangig ein Fachmann für Kommunikation sein? Bildet eine enge Verbindung von *fachlicher Kompetenz* und *kommunikativer Intelligenz* nicht von Anfang an die Grundlage für die Ausbildung von Lehrerstudenten? Das würde bedeuten, dass Lehrerstudenten in Studiengruppen zusammengefasst werden müssten, die eine für ihre spätere Tätigkeit spezifische Ausbildung erhalten. Nur die genannte Kombination bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Lehrer. Schon daraus ergibt sich, dass nur die besten Studenten Lehrer werden können. Die nach der PISA-Studie führenden skandinavischen Länder einschließlich Japan haben diese Prinzipien längst verwirklicht.

PISA belegt, dass die schulischen Leistungen der BRD, und zwar auch die Spitzenleistungen, höchstens durchschnittlich sind, und dass wenig für die Lernschwachen getan wird. Man muss zur Kenntnis nehmen, dass nur Österreich und einige Kantone der Schweiz ihre Schüler wie in der BRD schon mit zehn Jahren auf unterschiedliche

³⁵ PAUL PFEFFER: Zwischenrufe. In: *Erziehung und Wissenschaft*. Berlin 2002, Heft 10. S. 8.

Bildungswege aufteilen. Die Spitzenländer sind beispielsweise die skandinavischen Länder *Finnland, Schweden, Norwegen*. Immerhin interessant ist, dass das Spitzenland Finnland in den sechziger Jahren eng mit der DDR zusammengearbeitet hat. Es übernimmt deren Bildungssystem *der Ganzheitsschule* und hat es weiterentwickelt.

Wie kommt es, dass finnische Schüler geradezu begeistert sind von ihren Schulen und bei Besuchen in Deutschland die Deutschen ganz und gar nicht verstehen können? Irgend etwas ist an den finnischen Schulen anders als an den deutschen. Alle Schüler gehen auf die Gesamtschule, und alle sind damit zufrieden: Eltern, Politiker, Schüler und Lehrer. Noten sind erst ab Klasse 7 Pflicht. *Rainer Domisch*, der seit Ende der siebziger Jahre in Helsinki lebt und verantwortlich für den Deutschunterricht ist, betont: »Chancengleichheit hat hier größtes Gewicht, Ausgrenzung ist das Unwort der finnischen Pädagogik.«³⁶ Alle Schulen haben eigene Sonderpädagogen, die sich um die sozialen Probleme der Kinder kümmern.

In Schweden beginnt die Einführung der Gesamtschule mit einem rigorosen Experiment. Die Hauptstadt Stockholm wird kurzerhand geteilt: die eine Hälfte behält das traditionelle Schulsystem bei, in der anderen Hälfte wird die Gesamtschule ausprobiert. Da sich zeigt, dass die Gesamtschule bessere Leistungen hervorbringt, vor allem aber die schwächeren Schüler erfolgreicher werden, votiert der Schwedische Reichstag für die radikale Umstellung.

Ein Beispiel ist der Rosengarten bzw. die Pre-School. Die Kinder hören klassische Musik. Beim Malen holen sie sich Anregungen aus ihren Büchern über van Gogh und Chagall. Die Spielsachen basteln sie sich selbst. Prinzip ist: *spielend lernen*. Auffallend ist die Ruhe. Im fünften und sechsten Jahr schließen sich Pre-School-Classes an. Hier lernen die Kinder bereits Schreiben und Lesen sowie das Lösen einfacher Rechenaufgaben. Auf diese Weise geschieht ein gleitender Übergang in die anschließende neunjährige Gesamtschule. Zensuren erst ab Klasse acht. Die Pre-School-Pädagogen sind Universitätsabgänger und als solche gehaltsmäßig den Lehrern an der Oberstufe gleichgestellt. In Japan erhalten die Pädagogen der KITAs Professorengehalt!

³⁶ Zit. bei MANFRED ERTEL: Jeder ist gut in irgendetwas. Warum finnische Schüler geradezu begeistert sind und von ihren Schulen – und das deutsche Bildungssystem ganz und gar nicht verstehen. In: Lernen zum Erfolg. Der Spiegel. Hamburg 2002, Heft 3. S. 104f. Dazu ein Zitat, das für sich spricht: »Die Schulsprecherin an der 11. Normalschule in Helsinki war... für vier Wochen in Deutschland, zum Schüleraustausch an einer Oberstufe in Kassel. Und der Praxisvergleich traf sie >wie ein Schock<. Die Lehrer erwarteten nichts von der Schule und interessierten sich nicht für ihre Schüler; in den Pausen saßen sie nur in den Ecken und rauchten. Ihre Kasseler Mitschüler wussten von der Penne vor allem eines: >Schule ist Scheiße<. Und auf Annas Frage: >Warum bist du dann hier?<, hatten sie keine Antwort.«

Ich komme zum Schluss. Ein Vortrag in dieser Breite soll vor allem Anregungen zur Diskussion geben. Heute, wo uns alle die Nachwirkungen eines Angriffskrieges bewegen, wo sich drohend die Möglichkeiten der Zerstörung oder radikalen Umgestaltung unserer Welt abzeichnen und sich die Zivilisation weitgehend globalisiert, stehen wir vor einem *epochalen Dilemma*. Das Unverständnis der nachhaltigen Entwicklung kann zu einer großen Gefahr für unseren Planeten werden. Durch neue nukleare Waffen und durch missglückte chemische und biologische Experimente kann unsere Welt restlos zerstört oder unbewohnbar werden. Jeder von uns kennt gebildete und vielleicht sogar unauffällige junge Menschen, die etwas bewegen und vielleicht die Zukunftsaufgaben lösen können. Mit entsprechender Erziehung und Bildung durch gut ausgebildete Pädagogen könnte ihre Zahl weiter wachsen.

Am Ende seines Romans *Middlemarch* schreibt *George Eliot* über die Protagonistin *Dorothea*: »Doch die Wirkung ihres Wesens auf die Menschen ihrer Umgebung entzog sich an Breite und Tiefe jeder Berechnung; denn das Wachstum des Guten in der Welt hängt zum Teil von unhistorischen Taten ab; und dass es nicht so schlimm um dich und mich bestellt ist, wie es hätte sein können, verdanken wir nicht zuletzt den einzelnen, die treulich ihr verborgenes Leben gelebt haben und in Gräbern ruhen, die keiner mehr besucht«. ³⁷

³⁷ GEORGE ELIOT: *Middlemarch*. Deutsch von ILSE LEISI. Zürich 1962. S. 1134.

WERNER HOLZMÜLLER

Leipzig, den 8.4.2003

Lieber Herr Kollege Rochhausen,

herzlichen Dank für die Einladung zur Tagung des Rohrbacher Kreises. Leider verhindert meine stetig zunehmende Kniearthrose und die mit neunzig Jahren durchaus natürliche Altersschwäche meine Teilnahme. Die Themen haben mich sehr interessiert. Ich lege deshalb diesem Brief eine kurze Stellungnahme bei, die man in der Käthe-Kollwitz-Hütte mit verlesen könnte. Gleichfalls schicke ich mit gleicher Post ein Exemplar meines Buches: »Warnung vor einem Atomkrieg – Das Ende.« Als es vor neun Jahren erschien, war es nicht mehr aktuell. Es wurden kaum 1000 Stück verkauft. Jetzt hat aber der erst für 2029 vorausgesagte Kampf um das Erdöl bereits begonnen. Das Buch wurde durch Diskussionen mit dem mit mir befreundeten C. F. von Weizsäcker angeregt und war durch meine Unterschrift zu der Mainauer Erklärung gegen den Atomkrieg bereits 1956 beabsichtigt. Herr v. Weizsäcker konnte die möglichen makabren Schlussfolgerungen leider auch nicht widerlegen. Man müsste dazu den Nachweis erbringen, dass die ungeheuer große Strahlungsdichte einer im Wasser explodierenden Atombombe die umgebenden Wasserschichten nicht bis zu einer Million Grad erwärmt und damit eine, alle Ozeane zu einer, ungeheure Energiemengen emittierenden Kettenreaktion anregt. Ich glaube jetzt, dass die Menschheit in ihrer Verblendung in den Untergang rast.

Ich wünsche einen sehr erfolgreichen Verlauf der Tagung und verbleibe mit herzlichen Grüßen



Thesen zum PISA-Syndrom

1. Fernsehen, übertriebene Sportbegeisterung, geringe berufliche Aussichten und mangelnde Beziehungen zum Elternhaus schwächen das Interesse für die Schulbildung. Das Wort: »Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir« hat keine Bedeutung mehr.

2. Der Stoffumfang ist zu groß. Man könnte lebensferne Stoffgebiete (z. B. die politische Geschichte der Griechen und Römer, das Literaturgeschehen vor Lessing und eine zweite Fremdsprache) weglassen, dafür aber die englische Sprache bis zur Vollkommenheit erlernen. Die Zurückführung vieler deutscher Wörter auf lateinischen Ursprung dagegen ist wichtig. Sehr wichtig ist ein lebensnaher, zukunftsbezogener Unterricht. In allen Fächern und auch durch eine bessere Koordinierung der einzelnen Fächer.
3. Gegenwärtig wird im Unterricht nur das Kurzzeitgedächtnis geschult, die logischen Zusammenhänge werden nicht erkannt und *alles* nach der nächsten Klassenarbeit oder der Abschlussprüfung wieder vergessen.
4. Das Auswendiglernen unverstandener Formeln und das Einsetzen von Zahlenwerten ohne Beziehung zur Wirklichkeit ist sinnlos. Die Bedeutung, Größe und Wirklichkeitsnähe von Maßeinheiten wird kaum noch geübt. Ich habe vor einem Jahr die Abituraufgaben in Mathematik selbst einmal nachgerechnet. Diese waren sehr geist-voll, hatten aber keinerlei Beziehung zur Wirklichkeit und zu dem späteren beruflichen Einsatz.
5. Als ich 1919 meine schulische Ausbildung begann, wurde der von Gaudig vorgeschlagene Arbeitsschulgedanke viel stärker betont und die Schüler wesentlich stärker zur eigenen Mitarbeit angeregt. Die Eltern mussten zeitweise die täglichen selbständig zu fertigenden Hausaufgaben unterschreiben, was zu einer besseren Verbindung zwischen Schule und Elternhaus führte. Wir hatten keinen vollen Tagesunterricht, aber wesentlich besser fundierte Kenntnisse bei Studienbeginn, als das heute der Fall ist.
6. Ich war leitender Mitarbeiter der internationalen Physikolympiade bis 1989. Mir ist in Erinnerung, dass die Schüler aus Kuwait, Rumänien und England schon damals besser abschnitten als die Teilnehmer aus der DDR, die aber wesentlich besser waren als die Teilnehmer aus der Bundesrepublik. (Das gilt für Physik, in der Volkswirtschaft und im Management hätte natürlich die Bundesrepublik gesiegt.)
7. Sehr viele jetzt wichtige Dinge erlernen die Schüler ohne Mithilfe der Schule, z. B. die Sprache der Abkürzungen, die Sprachmischung zwischen Deutsch und Englisch,

das Kauderwelsch der Betriebsanleitungen moderner Geräte, die Verwechslung von Lärm und Musik und den Gebrauch der Ellenbogen gegenüber den Mitschülern. Hier ist ein Wandel zur Menschlichkeit dringend erforderlich.

8. Vielleicht bin ich mit neunzig Lebensjahren doch zu altmodisch?

WOLFGANG METHLING

Erziehung zum Umweltbewusstsein in Mecklenburg-Vorpommern

»Wasser verbindet« – dieses alte Sprichwort bezog sich einst auf den Transport von Warenströmen auf Wasserstraßen. Diese waren über lange Zeiträume der menschlichen Geschichte die besten und effektivsten Handelsstraßen überhaupt. Diese Funktion müssen sich die Wasserstraßen mittlerweile mit den Eisenbahnlinien, den Autobahnen und den Flugkorridoren teilen.

Das Sprichwort aber hat seine Gültigkeit behalten. Dass Wasser verbinde, zeigt sich über den Verkehr hinaus. Besonders empfindlich spürten wir es bei der Elbeflut im vergangenen Jahr. Auch sie hat uns verbunden, von der Quelle bis zur Mündung.

Sie hat uns traumatisch vor Augen geführt, dass Hochwassermanagement nur in Kooperation aller Anrainerstaaten funktioniert. Insellösungen sind nahezu wirkungslos. Dies war ein schmerzhaftes Umweltbildungserlebnis. Nebenbei bemerkt war es für einige offenbar aber auch Nachhilfe in Geographie: Welche Länder liegen an der Elbe? Selbst das öffentlich-rechtliche Fernsehen scheint eigenartige Karten zu haben, in denen Mecklenburg-Vorpommern nicht an der Elbe lag.

Ein weiteres praktisches Beispiel für das Verbindende des Wassers tritt auch dann zutage, wenn Menschen sich oberflächlich verhalten.

Wer geht nicht gern am Strand spazieren? Mecklenburg-Vorpommerns Küsten laden dazu ein. Leider finden sich dort auch nicht unerhebliche Ansammlungen von Abfällen. Wer näher hinschaut, findet Gegenstände mit deutschen, aber auch dänischen, schwedischen und anderen ausländischen Aufschriften. Wasser verbindet – und wir sind jeden Tag froh, wenn es nur Abfälle sind, die an unsere Strände gespült werden. Nicht auszu-denken, was passiert, wenn die Ostsee durch ein großes Tankerunglück getroffen wird.

Ich habe ganz bewusst diesen Einstieg für meinen Beitrag über die Umweltbildung in Mecklenburg-Vorpommern gewählt, um eines zu verdeutlichen: alle Bemühungen um die Bildung eines Umweltbewusstseins werden letztendlich nur Erfolg haben, wenn sie von der internationalen Staatengemeinschaft als eine wesentliche Aufgabe aufgefasst werden. Dies ist einer der Grundgedanken der Agenda 21, dieser Aufgabe stellt sich das Land Mecklenburg-Vorpommern auf verschiedenen Ebenen.

So ist unter dem Begriff Baltic 21 die regionale Agenda für den Ostseeraum zu verstehen. Alle Ostseerainer sind Mitglied dieser Initiative zur Verfolgung einer nachhaltigen Entwicklung der Region. In verschiedenen internationalen Arbeitsgruppen werden Teilaspekte der Nachhaltigkeit wie z. B. Landwirtschaft, Industrie, Verkehr und andere bearbeitet. Mecklenburg-Vorpommern ist gemeinsam mit Schweden für den Bereich Tourismus hauptverantwortlich.

Zusammen mit unserem direkten Nachbarn, der Republik Polen, bemühen wir uns um eine nachhaltige Entwicklung im gemeinsamen Grenzgebiet. So werden wir anlässlich des zehnjährigen Bestehens der gemeinsamen Umweltkommission (GUK) des Landes Mecklenburg-Vorpommern und der Wojewodschaft Westpommern im Herbst eine Festveranstaltung zum Thema grenzüberschreitender Umweltschutz durchführen. Von den zahlreichen Projekten mit unseren polnischen Partnern möchte ich zwei hervorheben:

1. FREIWILLIGES ÖKOLOGISCHES JAHR (FÖJ)

Von den 132 vom Land geförderten Plätzen stellt das Umweltministerium weiterhin fünf für polnische Jugendliche zur Verfügung. Dies ist am 7. 3. 2003 auf der Gemeinsamen Umweltkommissionssitzung (GUK) in Stettin von dem amtierenden Vize-marschall und mir beschlossen worden. Im Sommer 2003 findet auf polnischer Seite zum sechsten Mal ein zweiwöchiges Praktikum für sechs deutsche und einen polnischen Teilnehmer statt. Außerdem wird zum zweiten Mal ein FÖJ-Seminar mit 25 Teilnehmern im Forstamt Miedzysdroje und im Nationalpark Wolin veranstaltet.

Auf der Grundlage der bestehenden Kooperationsvereinbarung mit der Wojewodschaft Westpommern sind bereits zum achten Mal ganzjährig fünf junge polnische Bürger in das FÖJ des Landes M-V integriert. Vom 1.9.1995 bis 31.8.2001 waren alle fünf Teilnehmer in Einsatzstellen der Landeshauptstadt Schwerin tätig. Sie wohnten im Sportinternat mit Kontakt zu deutschen Jugendlichen. Seit dem 1.9.2001 sind zwei Teilnehmer im Zoo sowie im Zentrum für Erlebnis- und Umweltpädagogik (ZERUM) in Ueckermünde eingesetzt. Die drei »Schweriner« leisten ihr FÖJ im Schullandheim Mueß, im Diakoniewerk Neues Ufer in Rampe sowie im Kindergarten für Alle in Retzendorf.

Praktika und Seminare in Polen werden immer mehr zu einem bedeutsamen Bestandteil des FÖJ. Erstmals wird in diesem Jahr während des Seminars in Stettin eine gemeinsame Aktion mit einer Stettiner Jugend-Umweltschutzgruppe gestartet.

2. GRENZÜBERSCHREITENDE REGIONALE AGENDA 21

Mit der regionalen Agenda 21 Stettiner Haff-Region zweier Nationen gibt es ein gemeinsames Programm zur Gestaltung der nachhaltigen Entwicklung in der Region. Ziel ist es, die Chancen, die sich mit dem EU-Beitritt Polens ergeben, ökologisch verträglich zu nutzen.

Ich habe die entsprechende Vereinbarung, wie das aus Sicht des Umweltschutzes geschehen soll, am 6. September letzten Jahres gemeinsam mit meinem damaligen Amtskollegen unterschrieben. Getragen und unterstützt werden muss und wird dieser Ansatz durch die Menschen in der Region.

Doch nicht nur wer sich dem Osten unseres Landes nähert, trifft auf eine Region, die sich der Nachhaltigkeit verschrieben hat. Auch unsere westliche Grenze, die Ländergrenze zu Schleswig-Holstein, ist geprägt durch den Versuch, ökologische, soziale und ökonomische Zielstellungen zu harmonisieren. Dies geschieht dort insbesondere im Rahmen der regionalen Agenda 21 für das Biosphärenreservat Schaalsee. Grundlage für die Ausrichtung eines Biosphärenreservates ist die sogenannte Sevilla-Strategie der UN. Sie schreibt vor, dass Biosphären Lernräume für Nachhaltigkeit darstellen sollen. Bei uns wird ganz konkret daran gearbeitet. Dies ist für mich auch Umweltbildung im außerschulischen Bereich. Viele der Aktivitäten sind hier für Gäste erlebbar gestaltet. Nehmen Sie diese Möglichkeiten wahr.

Auf der kommunalen Ebene möchte ich die zahlreichen »Lokale Agenda 21« – Initiativen in Mecklenburg-Vorpommern nennen. Etwa 200 Kommunen sind in diesen Prozess eingestiegen. Bei vielen ist die Umweltbildung ein konkretes Thema, welches im Rahmen von bürgeroffenen Arbeitsgruppen bearbeitet wird. Andere sehen die gesamte »Lokale Agenda 21« als einen Lernraum für Nachhaltigkeit. Die Mitarbeit an den Agenda-Projekten sensibilisiert für die Idee der Nachhaltigkeit. Oftmals passiert dies sogar besser, wenn auf die sperrigen Begriffe »nachhaltige Entwicklung« oder »Agenda 21« verzichtet wird. Gerade in ländlichen Räumen – Mecklenburg-Vorpommern hat 800 Dörfer – ist oft zu beobachten, dass die Inhalte und Ideen der Nachhaltigkeit oft noch vorhanden sind, auch wenn der Begriff vielleicht gar nicht bekannt ist.

Besonders interessant finde ich die Projekte, in denen das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit Aspekten der Regionalgeschichte oder der regionalen Kultur verknüpft wird. Es ist ganz erstaunlich, welche Möglichkeiten sich in diesem Zusammenhang für die Bewohner insbesondere kleiner Dörfer (Identitätsstiftung) ergeben. Jedes Dorf hat die Chance, das eigene Profil, die Unverwechselbarkeit herauszustellen. Das

ist wiederum auch für den Touristen interessant, der die Vielfalt von Landschaft und Ortschaften genießen kann.

Beispielhaft ist hier die positive Entwicklung der »Lehm- und Backsteinstrasse« hervorzuheben. Ein weiteres wesentliches und funktionierendes Projekt im Agenda-21-Prozess ist das Projekt »Bützow – Meine Stadt – 2010«, in dem die Beteiligung von Jugendlichen an heutigen Planungen sowie an einem Konzept für eine zukunftsbeständige Stadt/Region (Lokale Agenda 21) im Mittelpunkt steht. Zentrales Element des Projektes ist ein Arbeitskreis, der aus Vertretern der Jugendratsversammlung, der Stadtverwaltung, der ortsansässigen Firmen, Vereine, Verbände und aus interessierten Bürgern besteht.

Es gibt keinen Zweifel an der Bedeutung der Umweltbildung für den Erhalt einer lebenswerten Umwelt. Umweltbildung stellt insofern auch eine wesentliche Grundlage für den Richtungswechsel hin zu einer nachhaltigen und umweltverträglichen Entwicklung dar. Dies wurde bereits in der Koalitionsvereinbarung von 1998 festgehalten und gilt in seiner Aussage natürlich auch heute noch.

Bereits in der Agenda der Konferenz von Rio 1992 wurde ausdrücklich die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen gefordert. Dabei sollen die Jugendlichen bei der Erarbeitung von Lösungsansätzen mit einbezogen werden. Der Auftrag an die Lehrenden muss deshalb lauten, Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule zu zeigen:

- Was kann ich tun?
- Wo kann ich etwas bewegen?
- Wie kann ich Jugendinteressen einbringen und durchsetzen?

Will ich Nachhaltigkeit ins Bewusstsein rücken, muss die Pädagogik einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. Nachhaltige Entwicklung ist ohne Bildung nicht zu erreichen. Daher möchte ich die bisher erreichten Ziele in Mecklenburg-Vorpommern sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich manifestieren und systematisch ausbauen. Deshalb haben wir in der aktuellen Koalitionsvereinbarung die Entwicklung von Schulprofilen, die Erarbeitung neuer Rahmenpläne sowie die Vereinbarung zur Erarbeitung einer Landesagenda 21 bzw. Nachhaltigkeitsstrategie als besondere Schwerpunkte festgehalten. Dieses lässt uns viel Spielraum, die Ziele der Nachhaltigkeit weiter zu entwickeln und festzuschreiben.

Beispiel: Seit 1996 gilt in Mecklenburg-Vorpommern der Erlass zur Umweltbildung an den allgemeinbildenden Schulen. In den Landkreisen arbeiten seitdem an den einzelnen Schulen berufene Kreis- und Umweltberatungslehrer. Deren Erfahrungen haben dazu geführt, dass seit Januar 2001 die Richtlinie zur Umweltbildung und -erziehung aus der Sicht einer nachhaltigen Entwicklung als Verwaltungsvorschrift vorliegt. Diese

wurde gemeinsam vom Bildungs- und Umweltministerium erarbeitet. Eine notwendige Voraussetzung, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verwirklichen, sind die entsprechenden inner- und außerschulischen Infrastrukturen. So wurden u. a. regionale Arbeitskreise in den vier Schulamtsbezirken aufgebaut.

Diese regionalen Arbeitskreise setzen sich zusammen aus den Mitarbeitern der Pädagogischen Regionalinstitute, dem Schulrat, des Staatlichen (Umwelt-)Amtes und des zuständigen Kreisumweltberatungslehrers. Die aktuellen Erfahrungen werden dort ausgetauscht, ausgewertet und fließen in die Unterrichtsgestaltung mit ein.

Ein weiteres immer wichtiger werdendes Projekt ist die Auszeichnung von Schulen zur Umweltschule in Europa. Diese Auszeichnung zielt auf die Entwicklung umweltverträglicher Schulen und die Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehrplan und Schulalltag. Die Auszeichnung erhalten Schulen, die während des jeweiligen Schuljahres einen maßgeblichen Zuwachs an Umweltverträglichkeit erlangt haben bzw. die Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung nachweisen.

Insbesondere hat das Umweltministerium überzeugt, dieses Projekt zu unterstützen, dass hier die Planung und Durchführung umweltverträglichen Handelns gefördert wird. Schulen werden nicht nur angeregt, sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren, Schulen müssen immer wieder über diese Prozesse nachdenken, sie langfristig planen und ergebnisorientiert umsetzen. Die Planung und Realisierung von Projekten erfordert die Zusammenarbeit mit Eltern, Schülern und in bemerkenswerter Weise auch mit außerschulischen Kooperationspartnern. Gerade weil hier der Lernaspekt über den eigentlichen Unterricht und den Klassenverband hinausgeht, ist das Umweltministerium gerne bereit, dieses Projekt nicht nur ideell, sondern auch finanziell zu unterstützen.

Gänzlich anders verhält es sich beim Punkt Alltagsverhalten. Hier lässt sich wenig über Verordnungen und Gesetze erreichen, wenn nicht die Einsicht der handelnden Personen auch vorhanden ist. Deshalb hat das Umweltministerium mit dem Aufgabenfeld der außerschulischen Umweltbildung einen sehr wichtigen Bereich erschlossen. Es geht um Aufklärung und Darstellung von Zusammenhängen.

Aktuelles Beispiel: Das Institut für Umwelt- und Zukunftsforschung e.V. in Bochum (IUZ, kurz Sternwarte Bochum) ist in der Lage, Bilder der Erde von Satelliten an jedem beliebigen Ort zu jeder Zeit live zu empfangen und zu präsentieren. Diese Bilder erlauben einen aktuellen Blick auf die Erde, heben den Betrachter aus seinen lokalen Verknüpfungen hoch hinaus auf eine übergeordnete Ebene, von der aus er den gesamten Planeten überblicken kann.

Besuchern der Veranstaltung können die Inhalte der Agenda 21 und gleichzeitig ihre globale Bedeutung erläutert und veranschaulicht werden. Dabei ist die Berücksichtigung regionaler Aspekte möglich. Die Sternwarte Bochum hat diese Möglichkeiten dazu genutzt, verschiedene Themen der Agenda 21 zu visualisieren (z. B. Süßwasserschwind, Treibhauseffekt). Ziel ist es, eine »einschbare Agenda 21« aufzubauen.

Das Umweltministerium hat dieses »Bildungsangebot« gefördert und erstmalig im letzten Jahr auf der Landesgartenschau präsentiert. Im Rahmen des »Grünen Klassenzimmers« hat sich dieses Konzept dort als Publikumsmagnet erwiesen. Das hat uns bewogen, auf der diesjährigen »Internationalen Gartenschau« in Rostock die Zusammenarbeit fortzusetzen.

Damit wird deutlich: Eine entsprechende Bildung kann nicht ausschließlich in Klassenzimmern und Hörsälen vermittelt werden. Vielmehr sind anschauliche Beispiele und realitätsnahe Vorbilder notwendig. Eine interministerielle Arbeitsgruppe hat unter Leitung des Umweltministeriums das Handbuch »Umweltbildung/Bildung für Nachhaltigkeit Mecklenburg-Vorpommern« veröffentlicht. Dort sind wesentliche Bildungsangebote zusammengefasst und anschaulich dargestellt. Fördermöglichkeiten und Hinweise auf Medien und Materialien runden das Bild ab und bieten Lehrern, Eltern und Bildungsträgern eine Vielzahl von Beispielen und Hinweisen zur Kooperation. Die noch umfangreichere Darstellung im Internet komplettiert das Angebot. Am Tag der Umwelt findet gemeinsam mit Umweltberatungslehrern eine erste Evaluierung statt. Die Ergebnisse sollen dann in die Neuauflage dieser Veröffentlichung einfließen.

Weiterhin unterstützt das Umweltministerium viele Umweltbildungsprojekte auch finanziell. Dabei war mir bei den letzten Haushaltsverhandlungen besonders wichtig, diesen Haushaltstitel –trotz aller Finanzsorgen des Landes – in seiner jetzigen Größenordnung beizubehalten. Dieses ist mir auch gelungen.

Die Umfrage »Umweltwissen und Umweltbildung« des Instituts für Demoskopie Allensbach vom November 2002 zeigt nicht nur erhebliche Informations- und Wissensdefizite auf. Sie gibt auch konkrete Hinweise für Verbesserungen bei der Umwelterziehung sowie bei der Medienberichterstattung über Umweltthemen. Angesichts der globalen Vernetzung der Umweltprobleme gilt es vor allem, die Alltags- und Handlungsrelevanz vieler scheinbar abstrakter, fernliegender Themen für jeden einzelnen immer wieder aufs neue glaubwürdig herauszuarbeiten.

Ich habe es bereits mehrfach gesagt: Umweltbildung findet nicht nur in der Schule statt. Die Vielzahl von Aktivitäten, die in Schulen und in Vereinen, Verbänden oder In-

teressengemeinschaften geleistet wird, zeigt, dass umweltpädagogische Arbeit mit Jugendlichen erfolgreich möglich ist.

Voraussetzung für eine effektive und damit nachhaltige Bildungsarbeit ist natürlich die offene und positive Einstellung der Betreuer gegenüber den Jugendlichen. Außerdem müssen die Jugendlichen sich angesprochen fühlen, sie müssen an der Programmgestaltung beteiligt werden, und vor allen Dingen müssen die Projekte Spaß machen. Diese Grundsätze der Partizipation und Verantwortungsübernahme können insbesondere in der Kombination von schulischer und außerschulischer Umweltbildungsarbeit z. B. im »Grünen Klassenzimmer« gewährleistet werden.

Die Vielfalt der Angebote unter dem Dach des »Grünen Klassenzimmers« auf der IGA in Rostock und die große Nachfrage zeigen mir, dass wohl für jeden Schüler und Lehrer etwas dabei sein muss. Ich bin schon jetzt auf die Auswertung bzw. die Evaluation des Beirates für Umweltbildung gespannt. Vielleicht können wir alle mit diesem Projekt dazu beitragen, dass das Interesse und das Wissen an und über Umweltschutz noch mehr steigt.

ROLF LÖTHER

Gehören naturwissenschaftliche Kenntnisse zur Bildung?

Die in der Überschrift formulierte Frage mag überflüssig erscheinen und, wenn sie schon gestellt ist, nur eines einfachen »Ja« und keines halbstündigen Vortrags als Antwort zu bedürfen. Doch so klar ist die Sachlage nicht, schaut man in die Literatur, beispielsweise in ein Buch des Anglisten und Schriftstellers Dietrich Schwanitz mit dem vielversprechenden Titel »Bildung. Alles, was man wissen muss«, seit Jahren ein Bestseller. Es enthält auch ein Kapitel »Was man nicht wissen sollte«. Dort steht zu lesen: »Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse werden zwar in der Schule gelehrt; sie tragen auch einiges zum Verständnis der Natur, aber wenig zum Verständnis der Kultur bei. Deshalb gilt man nach wie vor als unmöglich, wenn man nicht weiß, wer Rembrandt war. Wenn man aber keinen Schimmer hat, worum es im zweiten thermodynamischen Hauptsatz geht oder wie es um das Verhältnis der schwachen und starken Wechselwirkung des Elektromagnetismus und der Schwerkraft bestellt ist, oder was ein Quark ist, obwohl die Bezeichnung aus einem Roman von Joyce stammt, dann wird niemand daraus auf mangelnde Bildung schließen. So bedauerlich es manchem erscheinen mag: Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht.«¹

Damit nimmt der Autor in einer Debatte Stellung, die 1959 begann und seither nicht abgerissen ist, der Debatte über die »zwei Kulturen«. Der Ausdruck »zwei Kulturen« ist seitdem zum festen Begriff geworden. Man mag ihn mögen oder nicht, man kommt nicht um ihn herum. Im Jahre 1959 hielt Sir Charles Percy Snow (1905-1980), Physiker, hoher Staatsbeamter und erfolgreicher Romancier, in Cambridge einen Vortrag, die traditionelle »Rede Lecture«, mit dem Titel »The Two Cultures and the Scientific Revolution«. Darin begründete er, dass die literarisch-geisteswissenschaftliche und die naturwissenschaftlich-technische Intelligenz zwei grundverschiedene »Kulturen« innerhalb der westlichen Industriegesellschaft verkörpern. Das Verhältnis zwischen ihnen sei durch wechselseitige Entfremdung, Unverständnis, Gleichgültigkeit und Abneigung gekennzeichnet. Die Distanz zwischen ihnen habe ein unerträgliches Ausmaß erreicht. Daraus resultiere auf beiden Seiten eine kulturelle Verarmung, die zudem schwerwie-

¹ DIETRICH SCHWANITZ: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a. M. 1999. S. 482.

gende soziale und politische Konsequenzen habe. Die Gesellschaft, die nichts unternehme, um diese Kluft zu überbrücken, setze ihre Zukunft aufs Spiel. Ein notwendiges Erfordernis des Brückenschlags sei eine gründliche Bildungsreform. »Dass wir die Kluft zwischen unseren Kulturen schließen, ist sowohl im extrem geistigen als auch im extrem praktischen Sinn notwendig. Wenn diese beiden Extreme keinerlei Verbindung mehr miteinander haben, wird keine Gesellschaft imstande sein, einsichtig zu bleiben. Um des geistigen Lebens willen, um der besonderen Gefahren willen, die England drohen, um der westlichen Gesellschaft willen, die das gefährliche Leben der von Armen umgebenen Reichen führt, um der Armen willen, die nicht arm zu sein brauchen, wenn es Intelligenz in der Welt gibt, sind wir, die Amerikaner und der gesamte Westen, verpflichtet, unser Bildungswesen unter ganz neuen Gesichtspunkten zu betrachten«, erklärte Snow.²

Nachdem Snows Vortrag gedruckt vorlag, löste er eine weltweite Diskussion aus. Offenbar hatte er, der mit beiden »zwei Kulturen« durch persönliches Erleben verbunden war, Probleme angesprochen, die viele Intellektuelle bewegten. Da sich seit Snows Vortrag viel in der Welt verändert hat, aber die von ihm ausgesprochenen Probleme fortbestehen, kommt man immer noch auf seine These von den zwei Kulturen und die Notwendigkeit ihrer Vereinigung zurück. Selbst wenn man sie, wie der Zoologe und Wissenschaftsmanager Hubert Markl, für »Schnee von gestern« hält (ein hübsches Wortspiel, da »snow« bekanntlich das englische Wort für Schnee ist).

»Versucht man nämlich näher zu bestimmen, was Bildung für junge Menschen heute tatsächlich bedeuten sollte, und vergleicht dies mit den Zwei-Kulturen-Szenarien (von denen es seit C. P. Snow ja selbst wieder eine ziemliche Vielfalt gibt), so kommt man keineswegs zu dem Ergebnis, es gebe zwischen konträren Bildungswelten eine unabänderliche Konfrontation. Der Gegensatz besteht vielmehr zwischen rational aufgeklärten oder nicht von Aufklärung geprägten Bildungskulturen – also, um es deutlicher zu sagen, zwischen Bildung und Verbildung«, meint Markl.³ Abgesehen davon, dass es bei Snow nicht um eine unabänderliche Konfrontation zwischen konträren Bildungswelten geht, sondern um die Überwindung einer solchen Konfrontation – wenn Markl davon spricht, was Bildung für junge Menschen heute tatsächlich bedeuten sollte, verweist er auf ein Ideal, dem durchaus zuzustimmen ist, und nicht auf das, was im Verhältnis etwa

² CHARLES PERCY SNOW: Die zwei Kulturen (1959). In: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Hrsg. von HELMUT KREUZER. München 1987. S. 57f.

³ HUBERT MARKL: Schnee von gestern. In: Der Spiegel. Hamburg 2002, Heft 32. S. 62.

von Geisteswissenschaften und Natur- und Technikwissenschaften an den Universitäten und Hochschulen, in der Lehrerausbildung und im Schulwesen die reale Tatsache ist. Das wäre zu untersuchen, um Snows These zu verabschieden oder zu bekräftigen und zu präzisieren. Zwischen dem deutschen Abschneiden in Mathematik und Naturwissenschaften bei der PISA-Studie und einseitig geisteswissenschaftlich orientierten Bildungskonzeptionen so genannter »humanistischer Bildung« dürfte durchaus ein Zusammenhang bestehen.⁴

Jedenfalls bemerken der US-amerikanische Physiker und Mathematiker Alan Sokal und der belgische Physiker Jean Bricmont im Blick auf die Postmoderne, dass die Spannungen zwischen den »zwei Kulturen« der Geistes- und Sozialwissenschaften einerseits und der Naturwissenschaften andererseits, die es seit jeher gegeben habe, in den letzten Jahren anscheinend stärker geworden seien.⁵ Sokal hatte der renommierten US-amerikanischen kulturwissenschaftlichen Zeitschrift »Social Text« einen Artikel »Die Grenzen überschreiten. Auf dem Wege zu einer transformativen Hermeneutik der Quantengravitation« eingereicht. Nachdem der Artikel dort 1996 abgedruckt worden war, teilte der Autor mit, dass der Artikel eine Parodie sei, inhaltlich völliger Unsinn, zusammenmontiert aus zahlreichen authentischen Zitaten einflussreicher französischer und US-amerikanischer Vertreter der Postmoderne. Dass der Scherz heftigen Streit auslöste, ist nicht verwunderlich. In einem Nachwort zur Parodie, dessen Veröffentlichung »Social Text« ablehnte, bezeichnete Sokal sein Anliegen als explizit politisch: »Es geht mir darum, einen gegenwärtig im Trend liegenden postmodernen/poststrukturalistischen/sozialkonstruktivistischen Diskurs – und allgemeiner: eine subjektivistische Tendenz – zu bekämpfen, der – beziehungsweise die – nach meiner Überzeugung für die Werte und die Zukunft der Linken schädlich ist.«⁶ Dazu merkt er an, dass die Naturwissenschaften, zumindest auf kurze Sicht, von der postmodernen Dummheit wenig zu befürchten haben. Es seien vor allem die Geschichtswissenschaft und die Sozialwissenschaften sowie die linke Politik, die leiden, wenn Wortspielereien die strenge Analyse gesellschaftlicher Realitäten verdrängen.

⁴ MANFRED FUHRMANN: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002; GERHART NEUNER: PISA und kein Ende. Schulreform 2002: Altbekanntes aus der DDR in neuem Gewande. In: Neues Deutschland. Berlin 5./6. Januar 2002 (Nachdruck in LEIBNIZ INTERN. Mitteilungen der Leibniz-Sozietät Nr. 11/1. Februar 2002).

⁵ ALAN SOKAL, JEAN BRICMONT: Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften missbrauchen. München 2001. S. 230.

⁶ Ebenda. S. 320f.

Sokals und Bricmonts Interesse gilt nicht vordergründig der Bildung, sondern der Frage nach der Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen, die für die Geistes- und Sozialwissenschaften und für die Naturwissenschaften in gleicher Weise steht. Sie wenden sich gegen den epistemischen oder kognitiven Relativismus, der behauptet, die Wahrheit oder Falschheit von Tatsachenaussagen hänge von einer Person oder einer gesellschaftlichen Gruppe ab, und der im postmodernen Diskurs eine wichtige Rolle spielt. Es geht ihnen um die gemeinsamen Ausgangspositionen von Naturwissenschaften und Geistes- und Sozialwissenschaften und die Bedingungen eines fruchtbaren Dialogs zwischen ihnen. Die Beziehungen zur Bildungsproblematik sind evident.

Die Debatte über die »zwei Kulturen« ist anscheinend doch kein »Schnee von gestern«, und die Auffassungen von Markl und von Sokal und Bricmont sind unterschiedliche Stellungnahmen in dieser Debatte. Vor deren Hintergrund bieten sich Schwanzitz' »Bildung« oder auch das als Reaktion darauf erschienene Buch des Wissenschaftshistorikers Ernst Peter Fischer »Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte« (München 2001) als Nachhilfe für über ihren Bildungsstand Verunsicherte an.

Einige Jahre nach seinem Vortrag schrieb Snow einen Nachtrag, in dem er zur bis dahin stattgefundenen Diskussion Stellung nahm. Darin bemerkte er: »Der Ausdruck ‚Die zwei Kulturen‘ hat von Anfang an mancherlei Widerspruch hervorgerufen. Man wandte sich gegen das Wort ‚Kultur‘ oder ‚Kulturen‘, und mit mehr Berechtigung gegen die Zahl zwei. (Über den bestimmten Artikel hat sich, glaube ich, bis jetzt noch niemand beklagt.)«⁷ Zu den grundsätzlichen Differenzen, die in der Debatte über die »zwei Kulturen« zum Ausdruck kommen, gehören verschiedene Auffassungen von Kultur und Bildung. Es setzt eine bestimmte Konzeption von Kultur und Bildung voraus, um zu bestreiten, dass naturwissenschaftliche Kenntnisse dazugehören, und eine andere, um sie als selbstverständlichen Bestandteil zu betrachten. Einige Betrachtungen zu letzterer Konzeption scheinen angebracht zu sein.

Kultur im Unterschied zu Natur ist alles, was von der Menschheit geschaffen und hervorgebracht wurde und wird. Grundlegend für den Fortbestand der Kultur und das Verhältnis der menschlichen Individuen zu ihr ist, was der Genetiker Theodosius Dobzhansky so formuliert hat: »Kultur wird nicht durch Gene vererbt; sie wird durch Lernen von anderen menschlichen Wesen erworben. Die Fähigkeit zu lernen und so eine Kultur zu erwerben und ein Mitglied der Gesellschaft zu werden, ist jedoch durch

⁷ CHARLES PERCY SNOW: Ein Nachtrag (1963). In: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Hrsg. von HELMUT KREUZER. München 1987. S. 65.

eine genetische Ausrüstung gegeben, die das deutliche biologische Unterscheidungsmerkmal der Menschheit ist. In einem gewissen Sinne haben die menschlichen Gene ihre erste Stelle an ein neues, nicht-biologisches oder überorganisches Geschehen, die Kultur, abgegeben. Jedoch darf nicht übersehen werden, dass dieses Geschehen vollständig von dem menschlichen Genotypus abhängt; menschliche Kultur ist nicht ohne menschliche Gene möglich.«⁸

Gene zu erben und Kultur zu erwerben sind gewiss sehr verschiedenartige Angelegenheiten. Doch bei aller Verschiedenheit gibt es eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen ihnen: In beiden Fällen handelt es sich um Übertragung von Information, das eine Mal um Erbinformation, die in den Genen gespeichert ist, das andere Mal um die nichterbliche Information der materiellen und geistigen Kultur. Die Übertragung der Erbinformation heißt »Vererbung«, die Übertragung der nichterblichen Information »Tradierung«, das dadurch entstehende überindividuelle Gebilde »Tradition«. Von biologischer Seite unterschied bereits August Weismann klar zwischen Tradition, auf der die Entwicklung des Kulturlebens beruht, und der auf erblicher Variation und natürlicher Auslese beruhenden Organismenevolution,⁹ während der Genetiker Wilhelm Johannsen vor ihrer Verwechslung warnte: „Erblichkeit und Tradition sind ... zwei ganz scharf zu trennende Begriffe, und es ist sehr zu bedauern, wenn die Tradition als ‚soziale Erblichkeit‘ bezeichnet wird. Denn dadurch werden falsche Analogien (genauer: Analogieschlüsse – R. L.) befördert und Unklarheit statt Klärung erreicht.«¹⁰

»Kultur – das ist die Gesamtheit aller nicht vererbten Organisation zusammen mit den Verfahren ihrer Organisation und Speicherung«, erklärte Juri Lotman.¹¹ Und John T. Bonner schrieb: »Unter Kultur verstehe ich die Weitergabe von Information durch Verhalten, insbesondere durch den Vorgang von Lehren und Lernen. Dieser Begriff wird in einem Sinne gebraucht, der im Gegensatz zur Weitergabe von genetischer Information steht, die auf der direkten Vererbung von Genen von einer Generation zur anderen beruht.«¹² Beide Autoren stimmen offensichtlich darin überein, dass sie Kultur

⁸ THEODOSIUS DOBZHANSKY: Vererbung und Menschenbild. München 1966. S. 126.

⁹ AUGUST WEISMANN: Gedanken über Musik bei Tieren und beim Menschen. In: Aufsätze über Vererbung und verwandte biologische Fragen. Jena 1892.

¹⁰ WILHELM JOHANNSEN: Experimentelle Grundlagen der Deszendenzlehre. In: Allgemeine Biologie. Hrsg. von PAUL HINNEBERG: Die Kultur der Gegenwart. 3. Tl., 4. Abt., 1. Bd. Leipzig 1915. S. 645.

¹¹ JURI M. LOTMAN: Kunst als Sprache. Leipzig 1981. S. 26.

¹² JOHN T. BONNER: Kultur-Evolution bei Tieren. Berlin, Hamburg 1983. S. 17.

definieren, indem sie auf nichtvererbliche Informationen Bezug nehmen. Doch stammt die erste aus einem Buch eines Literaturwissenschaftlers über Kunst, also einem Bestandteil der menschlichen Kultur, die zweite aber aus einem Buch eines Biologen über tierliches Verhalten mit dem sicherlich für manche provozierenden Titel »Kultur-Evolution bei Tieren«.

Beide Definitionen sind in der Tat so weit, dass sie nicht nur für menschliche Kultur zutreffen und die herkömmliche Grenzziehung zwischen Natur und Kultur fraglich werden lassen. Noch im 20. Jahrhundert wurde innerhalb der Menschheit zwischen Naturvölkern und Kulturvölkern, zwischen der Kulturmenschheit und den Wilden, unterschieden, was den Völkerkundler Karl Weule dazu brachte, einem Buch den paradoxen Titel »Die Kultur der Kulturlosen« (Stuttgart 1910) zu geben. Nun wäre es eine rückständige Haltung, würde man darauf beharren, dass Kultur ein Privileg des Menschen sei, dem nichts in der Tierwelt vergleichbar ist. Würden doch bemerkenswerte Erscheinungen der Weitergabe nicht-erblicher Information bei gesellig lebenden Tieren, insbesondere bei unserer Affenverwandtschaft, festgestellt.¹³ Solche Erscheinungen sind speziell im Zusammenhang mit Werkzeugverhalten beim Aneignen von Nahrung aus der natürlichen Umwelt zu beobachten. Angesichts ihrer läuft gewiss niemand Gefahr, irgendeine von ihnen mit dem zu verwechseln, was beim Menschen zur Kultur gehört, auch wenn alles den zitierten Kulturdefinitionen Lotmans und Bonners entspricht. Für die betreffenden Tiere sind sie im Unterschied zur menschlichen Kultur für die Menschen nicht lebensnotwendig, sondern liegen am Rande ihrer Lebenstätigkeit. Sie können genauer als »protokulturelle Tradition« oder »Protokultur« bezeichnet werden.

Die Kultur der Menschheit ist ein hochkomplexes, vielfach differenziertes Gebilde. Das Wort »Kultur« im Plural wird verwendet, um Differenzierungen im Strom der nicht-erblichen Information zu bezeichnen. So ist von ur- und frühgeschichtlichen Kulturen, von Jäger- und Sammlerkulturen, von altgriechischer und altrömischer Kultur, von der Kultur der Renaissance und des Biedermeier oder eben auch von der literarisch-geisteswissenschaftlichen und der naturwissenschaftlich-technischen Kultur die Rede. Immer aber geht es um die Kultur von Gesellschaften bzw. Teile davon.

Da Kultur nicht ererbt wird, muss sie vom Individuum angeeignet werden. Bildung ist ein Prozess, in dem das Individuum die Kultur erwirbt, in der es lebt, und das Resultat

¹³ ROLF LÖTHER: Zur Einheit von Naturtheorie und Kulturtheorie. In: Zeitschrift für Wissenschaftsforschung. Berlin 3(1986)3. S. 59-67; ROLF LÖTHER: Der unvollkommene Mensch. Philosophische Anthropologie und biologische Evolutionstheorie. Berlin 1992. S. 139ff.

tat dieses Prozesses: Das Individuum ist mehr oder weniger gebildet oder kultiviert. Es geht um die Teilhabe an der Kultur der Gesellschaft, damit es sein Leben in ihr führen kann. Die Bildung als Prozess, die Kultivierung des Individuums – die unter anderem Aspekt seine Sozialisation ist – ist gesellschaftlich organisiert. Dabei sind bestimmte Bildungsziele und Bildungsideale vorgegeben. Angesichts des gesamten Umfangs der Kultur ist Bildung notwendig selektiv. In der Allgemeinbildung geht es im Unterschied zur beruflichen Aus- und Fortbildung um den Bestand an kultureller Information, auf dessen Grundlage das Individuum sich Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur verschaffen kann. Dafür gibt es ein Minimum, das für alle Mitglieder der Gesellschaft gleich ist.

In einer Gesellschaft, in der Naturwissenschaft und Technik tragende Bestandteile ihrer Kultur sind, einer Gesellschaft, die nur durch Naturwissenschaft und Technik, durch die Produktivkraft Wissenschaft, existiert, sind die Geringschätzung und gar der Ausschluss naturwissenschaftlicher Kenntnisse aus der Bildung (Allgemeinbildung) ein Ausdruck erschreckender Wirklichkeitsblindheit. »So manchem Bildungsbürger der klassischen Schule, fokussiert auf die Kulturwissenschaften, dürfte mittlerweile aufgehen, dass er zusammen mit Schwanitz wenigstens ein ganzes Jahrhundert verschlafen hat – und kaum gerüstet ist für das gerade angebrochene. Biologisches Wissen, das im vergangenen Jahrhundert enorm angewachsen ist, sollte selbstverständlich als genau so wichtig anerkannt und verbreitet werden wie die klassischen Themen unserer Bildung, seien es nun die Geschichte Roms, des Deutschen Reiches oder die Gedichte Homers«, konstatiert beispielsweise der Biologe Matthias Glaubrecht.¹⁴

Übrigens kommt auch Schwanitz in seinem Bildungsbuch nicht ganz um die Naturwissenschaft herum, er erwähnt Charles Darwin und Albert Einstein. Zu Darwins Buch über die Entstehung der Arten von 1859 teilt er mit: »Vor allem ist der Mensch nicht wie jedes Geschöpf unmittelbar aus der Hand Gottes entsprungen, sondern entstammt einer Familie, zu der sehr peinliche Vorfahren zählen wie Schimpansen und Gorillas.«¹⁵ Abgesehen davon, dass nichts aus diesem Satz in Darwins Buch steht, brauchen Schwanitz Vorfahren wie Schimpansen und Gorillas nicht peinlich zu sein, weil sie keine Vorfahren des Menschen sind, sondern gemeinsame Vorfahren mit ihnen haben. Vielleicht ist ihm auch das peinlich, aber da ist ihm nicht zu helfen. Von Einsteins Relativitätstheorie weiß Schwanitz: »Die wenigsten haben die Relativitätstheorie

¹⁴ MATTHIAS GLAUBRECHT: Die ganze Welt ist eine Insel. Beobachtungen eines Evolutionsbiologen. Stuttgart, Leipzig 2002. S. 15.

¹⁵ DIETRICH SCHWANITZ: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a. M. 1999. S. 364.

lativitätstheorie weiß Schwanitz: »Die wenigsten haben die Relativitätstheorie vollständig begriffen. Aber der Name der Theorie enthält schon die entscheidende Pointe: Alles ist irgendwie relativ.«¹⁶ Solche naturwissenschaftlichen Kenntnisse gehören tatsächlich nicht zur Bildung, sondern sollten besser verschwiegen werden.

Die geistig-kulturelle Landschaft der kapitalistischen Industriegesellschaft ist von vielen Klüften durchzogen, über die hinweg eine Verständigung mehr oder minder schwierig und gestört ist. Das bleibt keinem in ihr Tätigen verborgen, der nicht selbstzufrieden auf seiner Parzelle verharrt. Wohl über keine dieser gesellschaftlichen Kommunikationsstörungen ist mehr geredet und geschrieben worden als über die zwischen der naturwissenschaftlich-technischen und der literarisch-geisteswissenschaftlichen. Die Differenzen zwischen ihnen begannen sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts herauszubilden und schließlich zur Konfrontation zu werden. Unterschiede zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften wurden von Geisteswissenschaftlern in den Rang prinzipieller Gegensätze erhoben. Demnach sollte es z. B. naturwissenschaftliche Erkenntnis mit allgemeinen Gesetzen zu tun haben, während es in den Geisteswissenschaften um das Verstehen einmaliger Ereignisse und Vorgänge gehe, in denen keine Gesetzmäßigkeit waltet. Konzeptionen, nach denen es in Menschengeschichte und Kultur gesetzmäßig zugeht und auch die Natur ihre Geschichte hat, die in naturwissenschaftlichen Disziplinen wie Kosmologie, historischer Geologie, Paläontologie und biologischer Evolutionsforschung rekonstruiert wird, galten Geisteswissenschaftlern als fragwürdige Grenzüberschreitungen.

Der Fortschritt der Naturwissenschaften konnte dadurch schon ihrer Verbindungen mit der technisch-industriellen Entwicklung halber nicht beeinträchtigt werden. Doch trifteten die »zwei Kulturen« trotz mancher Bemühungen, Brücken zwischen ihnen zu schlagen, immer weiter auseinander. Inzwischen verstehen sich Natur- und Technikwissenschaften als »hard science«, während ihnen Geistes- und Sozialwissenschaften bestenfalls als »soft science« gelten. Die dort betriebene Abwertung und Relativierung des wissenschaftlichen Wissens mit seinen Quellen Erfahrung und logisches Denken verschärft die Konfrontation der »zwei Kulturen«.

Der US-amerikanische Biologe Edward O. Wilson hat in seinem Buch »Die Einheit des Wissens« (1998) darauf hingewiesen, dass es den Naturwissenschaften gelingen sei, ein Netz kausaler Beziehungen zu knüpfen, das von der Quantenphysik bis zur Hirnforschung und zur Evolutionsbiologie reiche. Zwar gebe es in ihm noch Lächer

¹⁶ Ebenda. S. 367.

von unbekannter Größe, und viele Fäden seien zart wie Spinnweben. Doch wisse man bereits genug, um das Vertrauen in das Prinzip einer universalen, rationalen Einheit aller Naturwissenschaften rechtfertigen zu können. Die Naturwissenschaften und die Geistes- und Sozialwissenschaften aber seien zu vernetzen, wenn das Niemandsland zwischen der geisteswissenschaftlich-literarischen und der naturwissenschaftlich-technischen Kultur nicht als territoriale Grenze, sondern als ein weitläufiges und größtenteils unerforschtes Gebiet betrachtet wird, in das gemeinsame Expeditionen unternommen werden können. »Im heute so fragmentierten Wissen und dem daraus resultierenden philosophischen Chaos spiegelt sich nicht die reale Welt, sondern ein Kunstprodukt der Gelehrten«, bemerkt Wilson.¹⁷ Er zählt sich zu den »wissenschaftlichen Materialisten« und sieht sich als Fortsetzer der Tradition der großen Aufklärer des 17. und 18. Jahrhunderts. Die Vernetzung von Naturwissenschaften und Geistes- und Sozialwissenschaften ist ihm kein Selbstzweck oder nur wissenschaftliches Bedürfnis, sondern ein notwendiges Erfordernis, um zu theoretischen Synthesen von praktischer Bedeutung für die Zukunft der Menschheit in der Biosphäre zu gelangen. Nur im Besitz solcher Synthesen werden Menschen zukünftig in der Lage sein, angesichts der Informationsflut von Fernseh- und Computerbildschirmen die richtige Information zur richtigen Zeit und mit den richtigen Mitteln zu beschaffen, sie kritisch zu überdenken und dann einsichtige Entscheidungen zu treffen. Die, die derart souverän mit der Informationsflut umgehen können, werden die Welt der Zukunft beherrschen.

¹⁷ EDWARD O. WILSON: Die Einheit des Wissens. Berlin 1998. S. 15.

UTA BOBERTZ

Schul-Erfahrungen

Vermutlich war der Beruf eines Lehrers noch in keiner Zeit der menschlichen Zivilisation leicht. Doch auch die Gegenvermutung wird richtig sein: es hat immer schon Spaß gemacht, Kinder und Jugendliche zu wissbegierigen, sich selbst prüfenden und allmählich selbständigeren Menschen heranzubilden, die allmählich merken, dass sie immer neue Bereiche der Natur und der Menschenwelt beherrschen, wenn sie wirklich wollen.

Eine wesentliche Voraussetzung für diesen Spaß, den ein Lehrer haben kann, ist freilich, dass er weiß, wen er da vor sich sitzen hat. Die Kindergenerationen ändern sich vor unseren Augen. Heute ist den Kindern viel mehr vorgegeben als noch vor zwanzig Jahren. Videos ersetzen die Bücher, das Spielzeug beherrscht die Spielenden durch seine Vollkommenheiten oft mehr, als dass es zum selbständigen Umgang anregen würde. Charakterliche Muster und Vorbilder bekommt man per Fernsehen geliefert (was übrigens auch auf die Eltern zutrifft, die dann ihrerseits noch in ähnlicher Weise auf die Kinder wirken), und es wird der jüngsten Generation, statt sie auf ihr späteres, nicht immer leichtes Leben vorzubereiten, eine Spaßgesellschaft vorgegaukelt, in der man nur noch zu konsumieren habe. Die Folge daraus ist nicht zu übersehen: Immer weniger Kinder lernen von klein auf, dass alles erarbeitet werden muss, dass jeder in sich Kräfte zu entdecken hat, die ihm einen würdigen Platz im Leben erst einmal anstreben lassen können. Ob er den später auch bekommt, hängt dann freilich nicht nur von ihm ab. Doch die Schule geht an ihrer Aufgabe vorbei, wenn sie nicht in der Lage ist, so auf die charakterlichen Möglichkeiten der Kinder einzugehen und sie freizusetzen. Den Schülern muss gezeigt werden, dass das Lernen und Entdecken Spaß macht.

Im Vorwort zu unserem noch gültigen Lehrplan ist so etwas Ähnliches formuliert, wenn auch nicht mit dem Ziel der Ermunterung der einzelnen Schüler: wir brauchen »eine Schule, die Chancengleichheit, differenzierte Bildung, Mobilität und Kommunikationsfähigkeit über die Grenzen Deutschlands hinaus sichert. Die Schule muss flexibel sein und ihre Schüler in einer erzieherisch sinnvollen Weise auf ein Leben in einer sich dynamisch verändernden Welt vorbereiten.« »Die Schule muss...« – tut sie es denn auch? kann sie es denn auch?

Zu beobachten ist, dass die Schule heute zu einseitig auf Bildung ausgerichtet ist. Die ganz starke Reduktion der Schule auf Wissensvermittlung, wie das in der Nachwende-

zeit angestrebt wurde, scheint zwar überwunden, wir rudern zurück. Und trotzdem ist auch jetzt noch der Leistungsdruck, der die Charaktere der heranwachsenden Menschen mehr presst als zu Selbständigkeit entwickelt, zu hoch. Nur die Klassenarbeiten gelten am Ende, auf die Absolvierung der Klassenarbeiten wird entscheidender Wert gelegt, die Noten in den Klassenarbeiten zählen als einzige im juristischen Streitfall. Und so häufen die sich: in einer Verordnung zur Änderung der Schulordnung vom Mai 2001 werden für die 5. Klasse 21 Klassenarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache vorgeschrieben, für die 6. Klasse 23 Klassenarbeiten in den gleichen Fächern, dazu im Fach Geschichte, und für die 7. Klasse gar 30 Klassenarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste und zweite Fremdsprache und Geschichte.

Und, wie man das aus früheren Zeiten auch noch in Erinnerung hat: bei der öffentlichen Einschätzung der Schule, die jetzt die Form eines Schul-Rankings bekommt, zählen die in der Schule erreichten Durchschnittsnoten. Der Durchschnitt bestimmt den Ruf der Schule.

Die Lehrer haben diesen Riesen-Papierberg von Klassenarbeiten zu bewältigen. Um das konkreter zu machen, berichte ich aus meiner eigenen Arbeit. Ich unterrichte zur Zeit vier Klassen und einen Leistungskurs an zwei Schulen. Bei 27 Wochenstunden sind das 28 Klassenarbeiten (mit je bis zu 32 Heften) und vier Klausuren. Die 27 Wochenstunden sind 27 Stunden, die vorbereitet werden müssen. Lehrpläne werden überarbeitet und präzisiert, das bedeutet ein nicht immer erfolgreiches Suchen nach Lehrwerken, die den Änderungen entsprechen. Zu Recht wird gefordert, dass ein Lehrer sich auch fachlich und pädagogisch-psychologisch fortzubilden habe. Außerunterrichtliches kommt dazu, ich bin für den Schüleraustausch unserer Schule mit unserer Patenschule in den USA verantwortlich. Die Arbeit als Klassenleiter fordert den ganzen Mann bzw. die ganze Frau.

Da tut es schon ein bisschen weh, wenn man in der Öffentlichkeit noch immer auf das uralte Vorurteil trifft, der Lehrer sei ein gutverdienender Angestellter, der schon zu Mittag nach Hause gehen kann. Anders gesprochen: es wird zu fordern sein, dass das öffentliche Ansehen des Lehrers verbessert, die tatsächlichen Anforderungen richtig eingeschätzt und Leistungen guter Lehrer auch gewürdigt werden.

Doch liegt das Hauptproblem noch woanders: wo bleibt dem Lehrer eigentlich noch Zeit, sich intensiv mit einzelnen Schülern zu beschäftigen? Wohlgermerkt: mit der inneren Einstellung eines jeden einzelnen Schülers, mit seiner Lernbereitschaft und mit seiner Verantwortung den Mitschülern gegenüber? Allgemeine Appelle helfen da nichts, auch die Schüler leben in Bedingungen, die ihrer Selbsterziehung zur Lernbe-

reitschaft oft entgegenstehen. Man zuckt als Lehrer zusammen, wenn man in einem Pausengespräch mit klugen, aber nicht sehr fleißigen Schülern einer zwölften Klasse hören muss: »Warum regen Sie sich so auf, Frau Bobertz? Sie wissen doch: drei von uns wollen studieren, und die sind dann eben fleißig. Uns anderen geht's doch aber ganz gut hier, nicht wahr?« Und daran knüpfen sich Erörterungen, dass es den Eltern, so lange sie Arbeit haben, gleichgültig sein wird, ob sie dem Abiturienten ein zusätzliches Jahr lang den Unterhalt bezahlen oder dem zukünftigen Arbeitslosen. »Die Schule muss...«, hieß es im Lehrplan. Kann sie es denn auch?

Zu meinen Aufgaben zählt weiter – und ich sehe das als eine besonders wichtige Aufgabe an – die intensive Betreuung eines verhaltensauffälligen Schülers der 7. Klasse. Es gehört zu den Zeichen der Zeit, dass die Zahl solcher verhaltensauffälliger Kinder wächst, die eine intensive Betreuung brauchen. Das Lehrerstudium allein bietet für die Lösung dieser Aufgabe nicht die ausreichenden Voraussetzungen.

Zu berichten ist von einer Methode, mit der meine Schule den gewachsenen Anforderungen der Bildungs- und Erziehungsarbeit begegnen möchte. Wir nennen das »Freiarbeit«, es ist inzwischen ein reguläres Unterrichtsfach der Klassen 5 bis 7, wir möchten damit die Schüler ermutigen, das Lernen zu lernen. Wir wollen Neugier wecken, die Freude am Entdecken und an der eigenen Leistung, ohne dass der Zensuredruck ausschlaggebend wird. Seit 1998 arbeiten wir in dieser Richtung und können auf Erfolge stolz sein, wenn wir auch immer wieder auf Grenzen stoßen. In dieser Form des Lernens haben Schüler Gelegenheit zu erleben, dass auch ungeliebte Notwendigkeiten (Vokabeln lernen! Grammatik!) Spaß machen können, wenn wir Spiele einsetzen und selbstgebaute Übungsmaterialien nützen. Da entstehen auch erzieherische Effekte: ein tieferes Gefühl der gegenseitigen Verantwortung der Schüler, das Bewusstsein, dass alles erarbeitet werden muss. Im Programm der »Freiarbeit« sind Ziele festgeschrieben wie Selbständigkeit (bei der Auswahl, Planung und Durchführung der Aufgabe), soziale Kompetenz (wir meinen damit Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten, Kommunikationsfähigkeit) selbstbestimmtes Handeln (interessenbezogene Motivation, Bereitschaft zur Anstrengung) und Urteilsfähigkeit (die sich vor allem auf das Eigene beziehen muss: kritische Selbsteinschätzung, Selbstkontrolle).

Parallel dazu erproben wir das Programm »Erwachsen Werden«, ein Life-Skills-Programm vom Lions Club für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Hier werden Fragen der Gruppe und Gruppendynamik behandelt, Phänomene und Begriffe wie Werte, Selbstvertrauen, Eigenverantwortung, Gefühle, Hilfsbereitschaft, Freundschaft, Familie und vieles mehr. Jeder Lehrer, der nach diesem Programm unterrichtet,

muss in Vorbereitung dessen an einem Seminar teilnehmen, in dem bestimmte Auszüge aus dem Programm durchgespielt werden, so dass der Lehrer eine Vorstellung davon entwickeln und eigene Unterrichtsideen sammeln kann.

Das Zusammenspiel von Schule und Elternhaus gehörte immer zu den schwierigeren Problemen im Leben des Lehrers, es ist nicht leichter geworden. Der gelegentliche Elternabend reicht gewiss nicht aus, dass sich die beiden für die Schüler verantwortlichen Seiten darüber verständigen können, was vom jeweils anderen zu erwarten ist, zu mehr aber reicht die Zeit nicht. So entstehen Feindbilder. Es kann nicht richtig sein, wenn, wie es hin und wieder geschieht, Eltern nicht bei ihrem Kind und nicht bei sich selbst zuerst die Ursachen für sinkende schulische Leistungen suchen, sondern zum Rechtsanwalt laufen, der den Lehrer veranlassen soll, die schlechtere Note durch eine bessere zu ersetzen. Das raubt Zeit und Nerven, doch vor allem: was geht dabei im Charakter des heranwachsenden Menschen vor sich?

Insgesamt sind die äußeren Bedingungen unserer Arbeit häufig nicht gut. Es schafft keine angenehme Lernatmosphäre, wenn im Klassenzimmer oder im Fachunterrichtsraum nicht ausreichend Platz vorhanden ist, wenn notwendige Unterrichtsmaterialien oder Hilfsmittel der Medientechnik fehlen. Über das Zusammenlegen bzw. Schließen von Schulen wird in den Entscheidungsgremien vom Ökonomischen her entschieden. Viel wichtiger sollte doch sein, welche Belastungen für Lehrer und Schüler daraus entstehen. Wie erreicht der Kollege, der zwischen drei Häusern einer Schule pendelt, seine Schüler? Welche Wirkungen hat der plötzlich längere Schulweg für die Schüler? Das Einleben in eine Klasse wird erschwert, pädagogische Versuche werden ohne Ergebnis abgebrochen, das oft mühsam hergestellte Verhältnis eines »schwierigen« Schülers zum Lehrer wird abrupt beendet. »Die Schule muss...« Sie muss auch können dürfen!

Nein, Klagen waren das nicht, was ich hier ausgebreitet habe. Und nach Jammern ist mir auch nicht zu Mute. Probleme waren hier darzustellen aus einem Beruf, der für sich allein, in reiner Form, gar nicht existieren kann.

MICHAEL FRANZKE

Schulverweigerung aus biographischer Sicht

SCHULVERWEIGERUNG ALS SOZIALES PHÄNOMEN

Das Interesse an der Frage, wie das Scheitern von Bildungsbiographien zu vermeiden ist und wie Schulverweigerer in den institutionellen Bildungsprozess reintegriert werden können, ist heute so selbstverständlich nicht. Zwar haben Konferenzen und Arbeitstagen zum Thema Schulverweigerung keinen Seltenheitswert mehr, dies gilt allerdings weniger für den Bereich der Kultusministerien als vielmehr für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Die Bundesregierung weist in letzter Zeit verstärkt auf den Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe hin. Ihr informeller Beitrag zur Bildung gewinne an Bedeutung, sei ein unverzichtbarer Bestandteil einer »lernenden Gesellschaft«, in der das Lernen gelernt werden müsse. Die *formelle Bildung* des Schulsystems sei nicht ausreichend. Es steht außer Zweifel, dass die Kinder- und Jugendhilfe den pädagogischen Prinzipien der Differenzierung, Individualisierung und Kompetenzvermittlung weit besser zu entsprechen vermag als das System Schule. Schulbildung ist auf das Paradigma der Wissensgesellschaft abgestellt, während die Kinder- und Jugendhilfe das Paradigma der Risikogesellschaft aufgenommen hat. Gelingende Bildungsbiographien sind heute mit enormen Risiken behaftet. Eine Arbeitsteilung zwischen beiden Bereichen der Bildung und Erziehung wäre eine vernünftige Lösung, wenn nicht beide unter Sparzwängen stehen würden. Sie führen dazu, dass sowohl Schule als auch Jugendhilfe versuchen, Fremdleistungen auszumachen und diese aus ihrem Leistungskatalog zu streichen. Wo diese Praktiken sich durchsetzen können, bleiben Schulverweigerer auf der Strecke.

In den letzten Jahren waren Bemühungen um Alternativprojekte zur Reintegration von Schulverweigerern bundesweit erfolgreich. Sie wurden fast ausnahmslos bei freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe oder konfessionell gebundenen Organisationen angesiedelt. Es haben sich eine Vielzahl von Projektformen etablieren können. Die Anbindung der Schulverweigererprojekte reicht von einer Fernschule über Bei- oder Werkklassen an Regelschulen, als Bildungsgang an Volkshochschulen bis hin zu außerschulischen Lernorten bei Freien Trägern. Die Ausrichtungen der Projekte sind ebenfalls sehr unterschiedlich: externer Hauptschulabschluss, Reintegration in die Regelschule, Berufsorientierung oder

Integration in eine berufsvorbereitende Maßnahme. Die pädagogischen Professionen werden in diesen Projekten deshalb auch unterschiedlich gewichtet. Es dominieren jeweils heilpädagogische, sozial-, schul- oder berufspädagogische Ansätze. Die Regel sind allerdings Mischformen, die dem jeweiligen Hilfebedarf entsprechen und vom Betreuersteam auch gelebt werden können. Der Erfolg dieser Projekte ist allerdings nicht überall gern gesehen. Sie stellen vermeintliche Angriffe auf das staatliche Bildungsmonopol dar. Der hauptsächliche Vorbehalt gründet sich aber in den Kosten. Bei einem Betreuungsschlüssel von 1 : 4 sind diese Projekte als Billigangebote nicht zu haben.

Eine Variante, die Entwicklung von Schulverweigerprojekten zurückzudrängen, ist die Einflussnahme auf die Wahrnehmung von Schulverweigerung. Der Vorschlag, Schulverweigerung in den Rang eines Straftatbestandes zu heben, liegt seit längerem auf dem bayerischen Vorschlagstisch zur Reform des Jugendgerichtsgesetzes. Verordnungen, dass bei der Bekämpfung von Schulverweigerung auch die Polizei eingesetzt werden kann, werden von Nürnberg ausgehend bundesweit geprüft und Schritt für Schritt zur Anwendung gebracht. Schuldistanzierendes Verhalten wird hier unter dem Aspekt des Strafens wahrgenommen: Wie kann diese Normverletzung am wirksamsten bestraft werden? Dabei geht es nicht um den Schulverweigerer selbst, als vielmehr um die Abschreckung anderer durch die permanente Androhung von Kontrolle und Bestrafung. Eine »harte Gangart« gegen Schulverweigerer stößt in der breiten Öffentlichkeit auf Zustimmung.

Fragen stehen, provoziert durch die Bildungswirklichkeit:

- Warum sollten wir den Drop outs unseres Bildungssystems überhaupt Aufmerksamkeit schenken? Sie wieder zu integrieren - oder im präventiven Sinne frühzeitig zu fördern - binde doch enorme Ressourcen, die den Bildungswilligen und den Begabten damit verloren gehen würden. Das Geld reicht ja auch so schon nicht für eine optimale Schulbildung im Lande.
- Ist es nicht Aufgabe der Schule Wissen zu vermitteln und zu selektieren statt sich um soziale Belange zu kümmern?
- Aus welchen Gründen sollten sich Lehrer um die Sorgenkinder kümmern, wo ihnen doch dafür so gut wie kein Zeitfonds zur Verfügung gestellt wird?
- Warum sollte die kommunal finanzierte Jugendhilfe Integrationsprogramme für Schulverweigerer auf Dauer durchführen, da doch die Absicherung der Schulpflicht im Hoheitsbereich der Kultusministerien der Länder liegt?
- Haben nicht Eltern die vorrangige erzieherische Pflicht gegenüber ihren Kindern und nicht die Schule und auch nicht die Jugendhilfe?

- Lohnt es sich überhaupt, in gefährdete Bildungsbiographien zu investieren, wo doch nicht einmal alle gelungenen Bildungsbiographien in Erwerbsarbeit einmünden?

Die einzigen Fragen, die mir produktiv zu sein scheinen, sind: Wie können wir gefährdeten Bildungsbiographien so begegnen, dass sie nicht gänzlich scheitern? Was können wir tun, damit sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Jugendliche und junge Erwachsene nicht auf das Abstellgleis unserer Gesellschaft geschoben werden, institutionell gefördertes Lernen auch für sie lebenslang als Option offen bleibt?

Bildung ist nicht nur ein Bürgerrecht, entscheidet nicht nur über den sozialen Status, über

die Möglichkeiten der Teilhabe am kulturellen Reichtum unserer Gesellschaft. Bildung ist heute zu einer Frage der Menschenwürde geworden.

DIMENSIONEN SCHULDISTANZIERENDEN VERHALTENS

Schulverweigerung gehört zu den extremen Formen des schuldistanzierenden Verhaltens, dem in der Regel die Schulmüdigkeit und das Schulschwänzen vorausgehen. Bei der Schulmüdigkeit verliert der Schüler die Motivation, den schulischen Anforderungen nachzukommen. Misserfolgsenerlebnisse bilden die Basis der Demotivation. Der Schüler sieht für sich keine Möglichkeit, die Kluft zwischen dem Erwartungsdruck durch Eltern oder/und Lehrer und eigener momentaner Leistungsfähigkeit zu schließen. Er selbst fühlt sich nicht als Individuum an- und ernstgenommen, sondern als Dienstleister instrumentalisiert. Die Sinnfrage erfährt keine positive Resonanz. Schulmüde Jugendliche werden nicht selten als Schulversager etikettiert. Versager sind anders, verletzlich, werden ausgegrenzt und willkommenes Objekt für Mobbing. Wird Schulmüdigkeit nicht mittels gezielter Förderung des Schülers abgebaut, so ist der Schritt zum Schulschwänzen nicht weit.

Eckstundenschwänzen, Intervallschwänzen und Dauerschwänzen sind beobachtbare Formen des zeitweiligen Fernbleibens von der Schule. Es werden Lehrer, Kontrollen, Situationen, Anforderungen vermieden, die durch den Schüler negativ besetzt sind. Sie müssen nicht unmittelbar mit der Schule in einem direkten Zusammenhang stehen, können auch das Elternhaus und das soziale Umfeld von Elternhaus und Schule betreffen. Es wird leider immer wieder die Tatsache in der Schulpädagogik ausgeblendet, dass ein Schüler mehrschichtig sozialisiert ist und die Schule aus der Biographie eines Kindes nicht die subjektiv bedeutsamste Schicht zu sein braucht.

Beim Schulschwänzen wird das Vermeiden als Strategie zum Bewältigen von Konflikten geprobt. Kann sich diese Strategie beim betreffenden Schüler verfestigen, scheint sie erfolgreich zu sein, ist das gänzliche Verweigern des Schulbesuchs als Option gesetzt.

Nach Karlheinz Timm von der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe in Brandenburg sind es rund 300.000 Schüler in der Bundesrepublik, also zirka drei Prozent aller Schüler, die die Schule nicht mehr ertragen können. Nach seiner Schätzung sind rund 200.000 Schüler Intensivschwänzer. Noch problematischer ist seine Annahme, dass etwa ein Viertel aller Schüler vom Schulsystem verfehlt werden. Das heißt, Schule gibt ihnen weder die notwendige soziale Unterstützung noch macht sie ihnen motivierende Lernangebote.¹ Diese Zahlen wurden im Herbst 2000 erhoben.

In einem Bericht der »Leipziger Volkszeitung« vom 1. Oktober 2002 war zu lesen: »Rund eine halbe Million Schüler schwänzen in Deutschland regelmäßig den Unterricht. Allein an Haupt- und Sonderschulen fehlten durchschnittlich 10 bis 20 Prozent der Schüler mehrere Stunden in der Woche unentschuldigt.«²

Interessant dürften auch die beim Ordnungsamt der Stadt Leipzig angezeigten Schulpflichtverletzungen sein. Insgesamt wurden im Jahre 2002 in der Stadt Leipzig 1.449 Schulpflichtverletzungen angezeigt, gegenüber 1995 eine Steigerung um das 3,8fache. Die angezeigten Schulpflichtverletzungen in den beruflichen Bildungszentren haben sich von 1995 bis 2001 mehr als verfünffacht. Sie lagen 2001 über 70 Prozent höher als die in allen anderen genannten Schularten zusammen. Der prozentuale Anteil der beim Ordnungsamt wegen Schulpflichtverletzung angezeigten Schüler an der Gesamtschülerzahl lag 2002 an den Förderschulen bei 4,1; an den Berufsschulzentren bei 3,1; an den Mittelschulen bei 2,9; an den Grundschulen bei 0,3 und an den Gymnasien bei 0,1.³ Die Zahl der Schulabgänger, die aufgrund von unzureichender schulischer Bildung keine berufliche Qualifizierung durchlaufen bzw. abschließen, liegt bei etwa 15 Prozent.

Brüche in der Bildungsbiographie bedeuten in der Regel auch Lebensbrüche. Bildung bestimmt im wesentlichen die Lebensperspektiven von Menschen. Das betrifft sicher in erster Linie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, aber nicht nur diese. Niedrige Bildung

¹ Helga Haas-Rietschel: Wieder Geschmack am Lernen finden. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Frankfurt a. M. 2001, Heft 1. S. 11.

² Leipziger Volkszeitung. 1. Oktober 2002. S. 2.

³ Quelle: Ordnungsamt der Stadt Leipzig. Zentrale Bußgeldstelle.

erhöht das Risiko sozialer Ausgrenzung, versperrt den Zugang zu Rechtsansprüchen, führt zum Verlust an Würde und an einer optimistischen Einstellung zum Leben.

SCHULVERWEIGERUNG AUS BIOGRAPHISCHER SICHT

Wie können nun Bildungsabbrüche vermieden werden? Dieser Frage möchte ich mich zunächst aus biographischer Sicht nähern. Im Blick habe ich dabei Biographien von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, die den Schulbesuch gänzlich verweigern bzw. sich von der Schule zu distanzieren beginnen.

Aus meinen Erfahrungen in der Kinder- und Jugendhilfe handelt es sich bei diesen Jugendlichen in den seltensten Fällen um Vertreter der sogenannten Null-Bock-Generation, um Hochbegabte oder fundamentale Systemkritiker. In der Regel wollen diese Jugendlichen lernen. Schule bietet als Sozialisationsraum wie kein anderer die Möglichkeit sozialer Bindungen zu Gleichaltrigen. Jugendliche sind sich der Bedeutung schulischer Bildung für die eigene Entwicklungsperspektive voll und ganz bewusst. Um so gravierender müssen in der Regel auch die Gründe dafür sein, die Schule nicht mehr zu besuchen.

Was uns bei Schulverweigerern begegnet, ist eine verinnerlichte Haltung: Ich werde nicht geliebt, ich kann nichts, ich bin an allem Schuld, ich bin ja eigentlich nichts wert. Diese Haltung macht Angst. Schulverweigerer haben Angst vor sich und der Umwelt. Angst, wieder den Erwartungen nicht zu genügen; Angst, wieder enttäuscht zu werden. Angst schlägt um in Abwehr und Aggressivität. Sie wollen nicht in ihren Schwächen bloßgestellt, vorgeführt und entwürdigt werden. Aggressivität ist ein scheinbares Schutzschild, hinter dem sie sich verstecken, um Trauerarbeit leisten zu können.

Woher kommt diese Haltung? Sie ist eine Folge von Entmutigungen. Schauen wir uns dazu eine typische Biographie an, die Biographie von Jan T.

Jan wurde 1985 als zweites Kind der Familie T. geboren. Seine Eltern trennen sich kurz nach seiner Geburt. Der Kindesvater, der nach der Trennung ohne festen Wohnsitz ist, lehnt den Kontakt zu den Kindern ab. Die Mutter wird über Jahre hinweg vom Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes in Fragen der Erziehung unterstützt. Doch weder ihre erzieherischen Kompetenzen noch ihre Einstellung zur geregelten Erwerbsarbeit verbessern sich wesentlich. Sie wechselt häufig ihre Lebenspartner, denen sie ihre besondere Aufmerksamkeit schenkt. Die Kinder werden von ihr zurückgestellt. Die Großeltern väterlicher- und mütterlicherseits beantragen 1992 beim Jugendamt, je einen der Söhne zu sich zu nehmen. Die Mutter interveniert dagegen erfolgreich. Jans älterer Bruder geht unregelmäßig zur Schule, seine Mutter verschläft sehr oft und hält ihn an

diesen Tagen vom Schulbesuch zurück. Wegen einer erheblichen Anzahl von Fehltagen muss er die erste Klasse wiederholen. Die Großeltern sehen den Schulbesuch von Jan ebenfalls gefährdet. Sie sind es, die Jan zur Schule anmelden und ihm eine Einschulungsfeier ausrichten, an der die Mutter nicht teilnimmt. Hilfen zur Erziehung lehnt sie in dieser Situation kategorisch ab. Ist Jan bei seiner Mutter, so wird auch er wiederholt vom Schulbesuch ferngehalten. Wie bei seinem älteren Bruder kommt es zu unentschuldigtem Fehlzeiten. Wenn die Konflikte der Mutter mit einem Lebenspartner sich zuspitzen, es zu Gewaltszenen unter Alkoholeinfluss kommt, zieht Jan kurzzeitig zu seinen Großeltern. 1994 stirbt seine Mutter nach einem tragischen Unfall. Einer Oma wird die Vormundschaft auf ihren Antrag hin für beide Kinder übertragen. Sie fühlt sich jedoch recht bald überfordert. Für vier Monate werden Jan und sein Bruder in einem Heim untergebracht. Unter dem Tod der Mutter leiden beide sehr. Die Heimerzieher konstatieren ein ausgesprochenes Kampf- und Konkurrenzverhalten der Brüder untereinander. Gegenüber jüngeren Kindern verhalten sie sich äußerst aggressiv. Jan lehnt eine psychische Betreuung zur Aufarbeitung des Verlustes der Mutter ab. 1999 – Jan ist bereits 14 Jahre alt – häufen sich die schulischen Probleme erneut. Die Bemühungen seitens der Lehrerschaft, ihn zum regelmäßigen Schulbesuch zu motivieren, scheitern. Er bummelt die Schule immer öfter und hat eine Klasse zu wiederholen. Seine Oma bittet um Entbindung von der Vormundschaft. Ein Amtsvormund wird bestellt und Jan in eine Wohngemeinschaft (WG) aufgenommen. Wegen unentschuldigtem Fernbleiben von der Schule über Monate hinweg wird er in ein Jugendhilfeprojekt für Schulverweigerer integriert. Dort konnte er die 9-jährige Schulpflicht erfüllen und in ein Berufsvorbereitendes Jahr (BVJ) vermittelt werden. Zu unentschuldigtem Fehltagen ist es auch hier wieder gekommen.

Was ist der Biographie von Jan und vieler anderer Schulverweigerer zu entnehmen?

Erstens: Es sind vor allem psycho-soziale Mehrfachbelastungen, denen schulverweigernde Jugendliche ausgesetzt sind:

- Liebesentzug durch die Eltern
- Gewalterfahrung im Zusammenhang mit Scheidungen und in der Schule
- Verlust stabiler und vertrauensvoller familiärer und anderer sozialer Bindungen über einen längeren Zeitraum auf der Straße leben
- anhaltende Entmutigung, die eigene Individualität zu entfalten
- Schuldzuweisungen und permanente Abwertung
- Tod einer sehr nahestehenden Bezugsperson
- erhebliche Lernschwierigkeiten

- Misshandlung und sexueller Missbrauch
- Drogenkonsum und andere Suchtformen
- Beschaffungskriminalität
- Prostitution
- Suizidgefährdung und Suizidversuch

Die dreijährige Begleitforschung des Projektes >TAKE OFF – Jugendwerkstatt für Schulverweigerer< in Leipzig von 1998 - 2001 hat ergeben, dass über zwei Drittel der Jugendlichen mindestens drei solcher enormen psycho-sozialen Belastungen ausgesetzt waren.

Zweitens: Es ist selten, dass in diesen Fällen nur *eine* Erziehungsinstanz eine unzureichende Konfliktlösungskompetenz aufweist - nur das Elternhaus, nur die Schule oder nur die Jugendhilfe. Sie alle drei sind *für sich allein* genommen kaum mehr in der Lage, den erhöhten Betreuungs- und Erziehungsbedarf sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Jugendlicher zu leisten. Sie müssen ihre Ressourcen bündeln und in Kooperation aufeinander abstimmen. Schulpädagogik und Sozialpädagogik müssen wieder zwei Seiten einer Medaille werden. Psychologische Kenntnisse und Fähigkeiten scheinen im pädagogischen Alltag an Bedeutung zu gewinnen.

Drittens: Egal, ob im Bedingungsgefüge von Schulverweigerung Konflikte in der Familie oder in der Schule vorrangige Bedeutung haben, Defizite an erzieherischen Ressourcen im Elternhaus benachteiligen die betroffenen Jugendlichen in erheblichem Maße. Für diese Benachteiligungen werden sie in der Schule dann noch einmal bestraft, denn durch familiäre Konflikte psychisch überforderte Kinder und Jugendliche sind nicht fit für den Leistungsdruck der Schule. Schule ist derzeit so gut wie nicht in der Lage, soziale Benachteiligungen auszugleichen und auf individuelle Problemlagen entspannend zu reagieren. Wer den schulischen Leistungsanforderungen nicht genügt, wird per Note abgestraft, egal welche Gründe das angebliche Versagen des Schülers hat. Andererseits werden Kinder, die den elterlichen Ansprüchen an ihre schulischen Leistungen nicht entsprechen, bei mangelnder erzieherischer Kompetenz so unter Druck gesetzt, dass sie selbst ihre Leistungsmöglichkeiten nicht auszuschöpfen vermögen. Der schulischen Bestrafung folgt die im Elternhaus. Den Teufelskreis der gegenseitigen Potenzierung von Konflikten in Elternhaus und Schule gilt es zu durchbrechen.

Bei allem ist jedoch festzuhalten: Schulverweigerung muss keinen endgültigen Abbruch der Bildungskarriere bedeuten. Um dies zu vermeiden, bedarf es allerdings Interventionen, die sich am tatsächlichen Bedarf orientieren. Seit Mitte der neunziger

Jahre haben Schulverweigererprojekte eine Konjunktur, in Form von Fernschulen, von Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit, von heilpädagogisch orientierten Maßnahmen und als Werk- oder Bei-Klassen an Schulen. Auch Volkshochschulen bieten gezielte Kurse für Bildungsabbrecher an.

ERFAHRUNGEN VON SCHULVERWEIGERERPROJEKTEN

Schulverweigererprojekte können, so der bundesdeutsche Durchschnitt, auf eine Anwesenheit der Teilnehmer von über 75 Prozent der Pflichtschulzeit verweisen, wobei ca. 10–15 Prozent entschuldigte Fehlzeiten hinzukommen. Abbrüche in diesen Projekten sind hauptsächlich bedingt durch den Vorrang anderer Betreuungsmaßnahmen wie z. B. einer Drogentherapie oder durch die Notwendigkeit einer Einzelbetreuung aufgrund erheblicher psychischer Auffälligkeiten, die ohne psychologisch geschultes Fachpersonal von Projekten der Jugendhilfe nicht leistbar ist.

Es gelingt den Schulverweigererprojekten, die überwiegende Mehrheit der betreuten Jugendlichen in eine weiterführende Bildungsmaßnahme bzw. berufsvorbereitende Maßnahme zu integrieren. Der nachhaltige Erfolg dieser Projekte hängt dann allerdings nicht unwesentlich vom Design dieser Folgemaßnahmen ab.

Was zeichnet diese Einrichtungen aus? Ich möchte nicht auf Einzelheiten oder gar Besonderheiten eingehen, sondern Erfahrungen hervorheben, die für Weiterbildungseinrichtungen allgemein von Interesse sein dürften. Dabei geht es mir um Problemlagen von schulpflichtigen Jugendlichen und um Lösungsmöglichkeiten, die Schulverweigererprojekte offen halten.

Erstens: Schulverweigerer sagen nicht generell nein zum institutionellen Lernen. Wenn sie die Schule vermeiden, ja, im wahrsten Sinne des Wortes verweigern, dann ist es die *Art und Weise* und sind es die *Inhalte* des schulischen Lernens, denen sich verweigert wird. Sie helfen ihnen aus ihrer Sicht nicht, um aus der momentanen Lebenskrise herauszukommen. Im Gegenteil, sie werden zum integralen Bestandteil dieser Krise. Die heutige Schule ist konzipiert für die Integration in eine Wissensgesellschaft. Schule setzt für den Mittelstand typische materielle und erzieherische Ressourcen des Elternhauses ebenso voraus wie eine solide frühkindliche Bildung. Das aber sind für eine leider größer werdende soziale Schicht keine Selbstverständlichkeiten.

Die Schulpädagogik hat einen Paradigmenwechsel hin zur Risikogesellschaft noch nicht vollzogen. Die Öffnung der Schule hin zum Leben heißt, vor allem die Risiken heutiger Sozialisation zu reflektieren und die Schüler zu befähigen, sich als Individuen in der Welt von heute zu orientieren, sich zu entwerfen, sich als Subjekte ihres eigenen Handelns zu verwirklichen. Lebensweltorientierung gilt als Markenzeichen der Sozialpädagogik. Diese ist aber längst keine reine Angelegenheit der Jugendhilfe mehr, wie die Jugendhilfe schon lange keine reine Angelegenheit von sozialen Randgruppen mehr ist.

Für den Diskurs von Schul- und Sozialpädagogen wirkt sich negativ aus, dass das Konzept der Lebensweltorientierung noch nicht hinreichend ausgearbeitet ist. Pädagogik hat ihre Nabelschnur zur Philosophie zu früh gekappt. Andererseits sind erneute Warnungen vor einer Sozialpädagogisierung von Schule unüberhörbar. Diese Warnung beruht aus meiner Sicht auf einer irrtümlichen Gleichsetzung der Sozialpädagogik mit Jugendhilfe. Anfang des 20. Jahrhunderts war es selbstverständlich davon auszugehen, dass eine Pädagogik eine soziale ist, oder aber diesen Titel nicht verdient. Wer – und dies wäre eine These zur Diskussion – den Einzug der Sozialpädagogik in die Schule behindert, der zementiert die Funktion der Schule, soziale Auslese zu betreiben. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass das deutsche Schulsystem zwar in den Kompetenzen des Lesens und Rechnens über einen Mittelfeldplatz nicht hinaus gekommen ist, in der erweiterten Reproduktion *sozialer Unterschiede* hingegen viel weiter vorne liegt.

Schulverweigererprojekte haben den Vorteil, das Prinzip der sozialen Pädagogik durchgängig umzusetzen, in den Beziehungen, in den Betreuungsangeboten, bei der Gestaltung des Unterrichts, in der Themensetzung. Sie haben darüber hinaus den Vorteil, das Verhältnis von primär sozialpädagogischen und primär schulischen oder/und primär arbeitsweltorientierten Angeboten flexibel und zeitnah dem Bedarf anzupassen. Wer auf individuelle Krisensituationen nicht hinreichend reagiert, kann nicht erwarten, dass die Jugendlichen den Kopf frei haben für schulische Bildungsinhalte laut Rahmenlehrplan. Die Jugendlichen wollen ernst- und angenommen werden, so wie sie sind, in ihrem Denken, Fühlen und Handeln, mit ihren Ängsten, Sorgen und Stärken, mit ihren eigenen Erfahrungen, Meinungen und Wissensbeständen. Wer dem entspricht, schafft Vertrauen. Soziale Nähe und soziale Geborgenheit, Achtung und Anerkennung sind psychische Grundbedürfnisse ebenso wie das Streben nach Sicherheit in der Orientierung, den Werten und dem Handeln. Schulverweigererprojekte setzen bei *diesen* Bedürfnissen an. Dieser Ansatz wird von Schulverweigerern als *sinnstiftend* angenommen.

Zweitens: Schulverweigerer sind in der Regel geprägt von einer Kette von Misserfolgslebnissen in der Familie, in der Schule, unter Gleichaltrigen. Sie brauchen zu ihrer Entfaltung *angstfreie Räume*, Räume, in denen sie nicht befürchten müssen, wieder ihre Defizite vor anderen offenbaren zu müssen. Sie wissen um ihre Defizite besser Bescheid als wir Pädagogen es je wissen können. Es gehört zur Wahrung eines Restes an Würde, sich davor zu schützen, permanent vorgeführt zu werden. Schulverweigerung ist nicht nur aus psychologischer Sicht ein Hilfeschrei, sie ist auch eine Flucht vor Demütigungen und empfundenen Ungerechtigkeiten.

Das Gegenrezept besteht in der Vermittlung von Erfolgserlebnissen. Schule basiert auf dem Prinzip: Fehler oder Nicht-Fehler. Fehler werden geahndet und weiter geht's im Stoff. Erfolge zu organisieren, erfordert eine individualisierte Diagnostik. Zu ermitteln sind psychische, geistige und soziale Leistungsmöglichkeiten. Lernangebote sind daran zu orientieren. Eine Erfahrung ist, dass Überforderungen genauso destruktiv wirken können wie Unterforderungen. Jugendliche – und Schulverweigerer nehmen sich hier nicht aus – sind in der Regel leistungsorientiert, verlangen nach Bewertung und Zensuren, denn Leistungsanforderungen sind Chancen zur Bewährung, zur Selbstbestätigung – Ja, ich kann doch was! Worauf es allerdings ankommt, ist die *Bewertungsgerechtigkeit*.

Schulisches Lernen berücksichtigt viel zu wenig, dass es unterschiedliche Lerntypen gibt und die Schüler zum Schulbeginn bereits verfestigte und erfolgreich erprobte Lernstrategien mitbringen. In großen Klassenverbänden ist individualisiertes Lernen kaum möglich. Zukunftsträchtig für die Benachteiligtenförderung ist ein flexibles Angebot an Lehr- und Lernmethoden, das wählbar oder abwählbar ist.

Derzeit hat die größte Aussicht auf Lernerfolg derjenige, der einem jeweils mittleren Maß entspricht. Wir wissen, dass das zum Mittelmaß führt. Wir erfahren gegenwärtig aber auch, dass ein mittelmäßiges Bildungswesen in ein mittelmäßiges Wirtschaftsleben einmünden kann. Es wäre zu überlegen, ob nicht Schulverweigerung und erzieherisches Mittelmaß in der Schule miteinander korrespondieren. Diese Frage gewinnt an Plausibilität, wenn Erfahrungen von Psychologen berücksichtigt werden, dass unter Schulverweigerern Kinder und Jugendliche anzutreffen sind, die über eine überdurchschnittliche kognitive Intelligenz verfügen. Auch die permanente Verletzung eines überaus feinfühligem Gerechtigkeitsempfindens im schulischen Alltag ist mir bei Schulverweigerern nicht selten begegnet.

Drittens: Eine Umorientierung vom Pauken zum Lernen tut not. Was hat das Trainieren des Kurzzeitgedächtnisses mit Lernen zu tun? Lernen heißt doch, die Fähigkeit zu erwerben, *Probleme zu lösen* – theoretische und praktische, soziale und individuelle. Der Lehrende hat den Lernenden – ob Schüler, Schulverweigerer, Ausbildungsabbrecher oder Erwachsener in der Weiterbildung – doch nur eins wirklich voraus, die Fähigkeit, eine erfolgversprechende Problemlösungsstrategie effektiv zu entwickeln und das benötigte Wissen zielorientiert bereitzustellen. Das ist die Grundlage seiner *tatsächlichen* Autorität. Alles andere reduziert sich letztlich auf seinen ihm zugeschriebenen Status. Das Problemlösen als Lehr- und Lernstrategie ist deshalb zu bevorzugen, weil es dem wirklichen Leben entspricht, eine geradezu lebensnotwendige Kompetenz vermittelt und schöpferische Potenzen fördert. Problemlösen heißt Neues *entdecken*, die eigene Kreativität *erleben*, Handlungs- und Orientierungssicherheit *gewinnen*. Was anderes ist eigentlich das Geheimnis vom *Spaß* am Lernen?

Brüche in der Bildungsbiographie sind zweifelsohne Brüche im Lebenslauf, unvermeidbar sind sie nicht. Schulverweigererprojekte haben dies bewiesen. Sie sind jedoch kein Allheilmittel, sie sind und bleiben Einrichtungen der Krisenintervention. Was vorher in der vorschulischen bzw. schulischen Erziehung sowie in der Kinder- und Jugendhilfe an Prävention versäumt wurde, lässt sich von ihnen nicht im Handumdrehen wiedergutmachen. Die Erfahrungen von Schulverweigererprojekten besagen aber auch, dass ihre Arbeit nur dann nachhaltigen Erfolg hat, wenn die *folgenden* Berufs- und Weiterbildungsmaßnahmen ebenfalls über sozialpädagogische Kompetenzen verfügen.

FRITZ NEUHAUS

Meine Anforderungen als Unternehmer an meine Mitarbeiter (Rededisposition)

Die Firma existiert seit elf Jahren. Seitdem bin ich als Geschäftsführer tätig und leite das Unternehmen zusammen mit einem Geschäftsführerpartner. Die GmbH hat durchschnittlich zwischen fünfzig und sechzig Mitarbeiter in einer Festanstellung und dazu wenige geringfügig Beschäftigte. Die Mitarbeiter erhalten eine tarifgerechte Entlohnung. Auch ich musste mich nach der Wende 1989 beruflich völlig neu orientieren. Der Nachteil meines Studiums, dem heute die gesellschaftliche Anerkennung versagt wird, erwies sich nun im Nachhinein als Vorzug: Die Kombination von politökonomischen, philosophischen und historischen Studien an der Leipziger Universität Ende der sechziger Jahre und die relativ breite Anlage des Studiums damals sowie die Art und Weise der gesellschaftspolitischen Betätigung, unter anderem in der Jugendorganisation, befähigen mich heute zur Führung eines Unternehmens in der Marktwirtschaft. Gleich mir ist der größte Teil der Mitarbeiter im Unternehmen älteren Jahrgangs, je zur Hälfte Frauen und Männer, und einige von ihnen arbeiten bereits zehn Jahre in der Firma. Die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten engagiert und diszipliniert. Nicht wenige sehen im Unternehmen »ihre« Firma. Allerdings ist auch unser Betrieb von einer Fluktuation betroffen, etwa ein Fünftel der Beschäftigten verlässt durchschnittlich im Jahr den Betrieb. Dadurch und wegen der hohen Arbeitslosigkeit in der Region lernte ich in den vergangenen Jahren einige hundert Menschen kennen. Im Unternehmen bricht sich die soziale Zusammensetzung unserer Gesellschaft in der BRD.

Interessant ist, dass wir als die Geschäftsführer das System der Marktwirtschaft nicht als unser System wählten, in dem wir leben und arbeiten wollten, jedoch entschied sich die übergroße Mehrzahl der DDR-Bürger (und auch die meisten unserer jetzigen Mitarbeiter) für die Marktwirtschaft und wählte in ebenso großer Zahl die in Sachsen regierende Partei. Inzwischen hat sich herausgestellt, dass vor allem die Geschäftsleitung und die Führungskräfte im Unternehmen eine Verantwortung dafür empfinden und diese auch wahrnehmen, damit die sozialen Elemente in der Marktwirtschaft nicht völlig verschwinden. Unsere Herkunft, unser bewusstes Leben in der untergegangenen DDR, unsere Bildung, Ausbildung und Erziehung sollten uns gemeinsam die entsprechenden

Mittel wählen lassen, die diese sozialen Werte erhalten und dort, wo sie verloren zu gehen drohen, auf soziale Werte hinzuarbeiten.

ZUM VERHÄLTNIS VON WERT UND LEISTUNG AUS UNTERNEHMERSICHT

Der Teil der Mitarbeiter, der die Firma verlassen hat, hatte zwar die Marktwirtschaft gewählt, verhielt sich jedoch in der Arbeit, und vermutlich auch darüber hinaus, nicht dementsprechend. Das heißt, im Supermarkt und beim Vermieter findet man die Marktwirtschaft gut, aber die andere Seite dieses Systems wird weder gesehen und schon gar nicht gelebt. In den Beziehungen zwischen den Auftraggebern, also den Kunden, und der Firma ist der Mitarbeiter ein Vermittler. Für die Büroreinigung heißt das z. B.: Vertragserfüllung in Qualität und Zeit. Die Befähigung und Motivierung dazu leistet hauptsächlich die Geschäftsführung, und diese Motivierung wird immer notwendiger, da im Reinigungsgewerbe ein rasanter Preisverfall stattgefunden hat und immer weiter stattfindet. Die traurige Rolle von Billiganbietern, die nicht tarifgerecht entlohnen, oder auch die Ich-AGs, die nicht gut kalkulieren können und teilweise für den Preisverfall mit verantwortlich sind (und dann daran auch bald zugrunde gehen), sei an dieser Stelle vermerkt. Ökonomisch ausgedrückt, finden wir daher einen Konflikt in der Arbeit programmiert: entweder wird bei der Reinigung etwas weggelassen, oder die Qualität lässt zu wünschen übrig, oder der Auftrag wird inhaltlich und in der Qualität erfüllt, aber die Zeit wird eng. All das erschwert natürlich die Erfüllung der Aufträge.

Nicht weniger problematisch stellt sich der Umgang der Mitarbeiter mit den Arbeitsmitteln der Firma wie Reinigungsautomaten, Saugern, Pkws, Transportfahrzeugen usw. dar. Der oft nicht pflegliche Umgang damit durch die Mitarbeiter erinnert an den Umgang mit dem Volkseigentum in der DDR – es ist »nicht ihrs«. Mitunter kommt es vor, dass Unfälle mit Unternehmensfahrzeugen gar nicht mitgeteilt werden. Insgesamt ist der Umgang der Mitarbeiter mit dem Eigentum der Firma mangelhaft. Doch wenn das Werkzeug kaputt ist, können die Leute nicht arbeiten, und »ihre« Firma kommt in Schwierigkeiten mit der Lohnzahlung.

Eine andere, sehr wesentliche, Seite der Marktwirtschaft ist die Beziehung zum Kunden, die vor allem davon geprägt ist, die vertraglich vereinbarte Leistung ordnungsgemäß abzuliefern. Hier kommt es auf die Eigenschaften der Mitarbeiter an, die Bereitschaft zu haben, Leistungen zu erbringen, die Bereitschaft, flexibel zu sein, sich um den Kunden zu bemühen und sich auch im Ton gegenüber den Kunden entsprechend zu verhalten – ganz einfach freundlich zu sein.

Werte und Leistung haben auch immer etwas zu tun mit Wissen und Können, und hier sind wir beim Bildungssystem. Zwei Facharbeiter der GmbH z. B. haben ihre Ausbildung mit durchschnittlichen Leistungen abgeschlossen. Nach zehn Jahren Mathematikunterricht in der Schule und zusätzlich drei Jahren in der Berufsausbildung sind jedoch beide nicht in der Lage, problemlos Aufmaße anzufertigen, das heißt etwa eine Fensterfläche richtig zu berechnen. Grundkenntnisse in der Chemie, die in der Reinigungsbranche unbedingt vorhanden sein müssen, fehlen nach dreizehn Jahren Schule ebenfalls. Die Mitarbeiter haben keine Kenntnis davon, was eine Säure ist und was sie bewirkt oder was demgegenüber alkalische Mittel darstellen und welches Material und warum etwa in der Toilettenreinigung oder andererseits im Küchenbereich eingesetzt wird. Diese Unkenntnis kann sich auftragsgefährdend auswirken und damit sowohl den eigenen Arbeitsplatz als auch den Ruf der Firma insgesamt schädigen.

Da unser Unternehmen im Auftrag der Stadt Leipzig auch die Reinigung mehrerer Schulen übertragen bekommen hat, sollen hier noch einige Eindrücke beispielhaft erwähnt werden, die die Atmosphäre charakterisieren, in der diese Arbeiten durchgeführt werden. Wie sich Schüler in Sachen Sauberkeit, Ordnung, Lautstärke in ihrer Schule benehmen, ist schon teilweise beängstigend. Es ist jedoch nach unseren Erfahrungen auch immer eine Frage des Aufeinanderzugehens, hier in erster Linie: wie gehen Erwachsene und Lehrer mit den Schülern um? Die Schülergeneration der Wendezeit hatte insbesondere wegen der teilweisen Unaufrichtigkeit der Lehrer («Wendehälse») ziemlich große Probleme mit den Lehrern; unverständlich ist heutzutage, wieso die Probleme zwischen Schülern und Lehrern nicht kleiner geworden sind. Haben die Erwachsenen immer noch nicht gelernt, auf die jungen Leute zuzugehen, ob als Eltern oder als Lehrer? Optimistisch stimmt uns, dass man mit den jungen Leuten reden kann.

Was die Facharbeiterausbildung anbetrifft, so sind meine Eindrücke als Unternehmer die, dass offensichtlich die Ausbildung viel zu sehr reglementiert ist und der Umgang mit Technik, zum Beispiel mit Hebetchnik wie auch anderen Arbeitsmitteln, nicht gelernt wird, sicher auch wegen des akuten Geldmangels sowie der Kürzungen von Stellen und Mitteln in der Bildung und Ausbildung allerorten.

Zusammenfassend möchte ich feststellen, dass marktwirtschaftliches Verhalten eine wesentliche Bedingung für das Erhalten von Aufträgen und die Sicherung von Arbeitsplätzen gegenwärtig wie zukünftig darstellt. Verantwortung füreinander zu tragen, muss gelernt und gelebt werden, und zwar von frühester Kindheit an, damit wir wenigstens die mehrheitlich gewählte und gewollte soziale Marktwirtschaft erhalten können. Auf eine etwas vereinfachte Formel gebracht: die soziale Verantwortung des Geschäftsführers, des

Arbeitgebers also, seine Hauptaufgabe, besteht darin, pünktlich seine Mitarbeiter (die Arbeitnehmer) zu bezahlen, und umgekehrt hat auch der Mitarbeiter (der Arbeitnehmer) seine soziale Verantwortung: die vereinbarte Leistung zu erbringen.

Motivation und Lernmotivation – einige Aspekte

Die Frage nach dem, was Motivationen sind, gehört seit Jahrzehnten zu den Schwerpunkten psychologischer Forschung. Viele Autoren sehen in der Motivation das entscheidende Problem der menschlichen Psyche, da die Motivation der unmittelbare Anlass zum Handeln sei. Für die Entstehung der Motivationen sind natürlich die sozialen Umstände und vielfältige Kognitionsprozesse bedeutend, ebenso aber die komplizierten neurophysiologischen Vorgänge. Diese Umsetzung von Physischem zu einer einzigartigen Qualität des Psychischen ist ein *wunderbares Geschehen*.

Der Begriff Motivation ist ein psychologischer Begriff. Er ist abzugrenzen vom umgangssprachlichen Begriff Motiv, der z. B. ein Konzept für ein Musikstück oder ein Bildobjekt meint. Der psychologische Begriff fragt zum einen nach dem Komplex von psychischen Merkmalen, die einem bestimmten Handeln vorausgehen, und zum andern nach äußeren materiellen und ideellen Objekten, die zu einem Ansporn, zu einem Auslöser für ein Tun werden. Jemanden zu einer Tat motivieren bedeutet demnach, eine Person mit verschiedenen Mitteln und Methoden zu beeinflussen versuchen, die dann *tätlich* werden soll. Das gelingt letztlich nur umfassend, wenn die bestimmte Person dazu eine innere Bereitschaft aufbringt. Paul Kunath formuliert in seiner diesbezüglichen sehr interessanten Publikation *Sportpsychologie*: »Motive, die unser Handeln auslösen und begründen, entstehen in uns als eine Verflechtung unseres Wissens und unserer Gefühle. Wir motivieren uns stets selbst. Niemand kann das für uns übernehmen.«¹

Gerade etwa der Entschluss, als älterer Mensch beispielsweise regelmäßig eine Sportart zu betreiben, verweist darauf, dass eine Vielzahl von Beweggründen diese Motivation beeinflussen, wie z. B. Antriebe, die auch zu tun haben mit Gesunderhaltung und Langlebigkeit, verschiedenen körperlichen und sozialen Bedürfnissen und Erlebnissen, mit Wertempfindungen und Bewertungshaltungen, Zielstellungen u. a. Kurzum, die Motivationsbildung ist in das Geflecht des menschlichen Ethogramms eingebunden.²

¹ PAUL KUNATH: Sportpsychologie für alle. Aachen 2001. S. 55.

² Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Hrsg. von HARTMUT HÄCKER, KURT H. STAFF. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1998. Stichwörter: Ethogramm, Ethologie.

Über Motivationsbildung nachzudenken bedeutet aber auch, die Erkenntnisse hinsichtlich der Naturprozesse wirklich zu beachten, die den psychischen Prozessen zugrunde liegen. Immerhin werden die psychischen Prozesse *getragen* von ca. einer halben Million km Nervenbahnen, die mit allen Organen des Körpers in Kontakt stehen. Nervenzellen, Ganglienknotten und Synapsen (ca. 12 Milliarden) stellen Verschaltungen von Impulsen auf ganz individuelle Weise her; ca. 60 Hormone und weitere Transmitter, die beispielsweise in der Hypophyse des Zwischenhirns, in den Nieren und den Drüsen entstehen, werden in individuell ganz unterschiedlicher Stärke in diesen Prozessen wirksam. Psychische Prozesse werden gefühlsmäßig erlebt und können bewusstseinsmäßig erfasst werden. Dadurch wird immer das Verhalten des Individuums in vielfältiger Weise stimuliert.

Als klassisches Beispiel möchte ich die Problematik Hunger und Durst schildern. Dem Entschluss Nahrung zu beschaffen liegen die Bedürfnisse der Organe und der Zellen fundamental zugrunde. Beispielsweise muss eine bestimmte Höhe des Blutzuckerspiegels erreicht werden. Bedeutung haben thermostatische und Stoffwechsellnotwendigkeiten, ebenso die Sicherung des Wasserhaushaltes der Zellen wie auch der Erhalt der Arbeitskraft und der geistigen Fähigkeiten u. a.

Der Hunger- und Dursttrieb als elementare Lebenstribe und daraus folgendes Handeln bewahrt den Menschen vor einer Labilisierung, vor Krankheiten oder gar dem Tod. Der nach Nahrung Suchende wird getrieben von entsprechenden Hunger- und Durstgefühlen, auch vom Appetit und von dem Wissen über Bekömmlichkeit, Ernährungswert etc. der vorgefundenen Lebensmittel. Und da der Mensch ein zutiefst hedonistisches Wesen ist, möchte er sich auch bei einer Mahlzeit wohl und zufrieden fühlen. Gerade weil die Hektik des Arbeitsalltags diesem Genussbedürfnis des Menschen oft wenig Raum gibt, versucht er, dasselbe bei anderen Gelegenheiten auszuleben.

Das Beispiel Hunger/Durst zeigt recht anschaulich, wie komplex durch innere und äußere Faktoren die Herausbildung einer Motivation – in diesem Fall Nahrungssuche – bedingt ist. Eine geradlinige, eindeutige Determination für eine Motivation gibt es kaum. Verhalten ist immer sehr komplex determiniert. Die Komplexität der Motivationsbildung zu betrachten, schließt auch ein, die Problematik der Emotionen zu beachten. Gerade wegen ihrer hormonellen Steuerung können sie eine starke Stimulierung ausüben.

Bekanntlich begleiten Gefühlsströme (Emotionen) jeden Erkenntnisprozess. Sie *durchdringen* denselben besonders hinsichtlich der Wertungen und bilden in diesem Sinne die zweite Seite der Intelligenz.³ Emotionen begleiten uns still im Tagesverlauf,

³ DANIEL GOLEMAN: Emotionale Intelligenz. München, Wien 1996. S. 19ff.

in unserem Befinden und unseren Erlebnisqualitäten. Sie färben damit ganz entscheidend *die Temperatur eines Charakters* ein. Die uns angeborne Kombination von negativen und positiven Gefühlsregungen wie Hass, Schadenfreude, Unlust, Frust, Ekel, Geringschätzung, Gewaltbereitschaft, Freude, Glück, Zärtlichkeit, Lust u. a. – auch in ihrer gegenseitigen Durchdringung und individuellen Einmaligkeit, ihrer vorzugsweisen Kombination – bewirkt bestimmte individuelle Verhaltensdispositionen. Alle diese benannten Elemente der Rolle von Emotionen müssen als Teile des psychologischen Gefüges und der psychischen Prozesse eines Individuums hinsichtlich der Herausbildung von Motivationen und bestimmten Problembewältigungen, in spezifischen Handlungssituationen, beachtet werden.

Ein Beispiel: Es gibt den immer hilfsbereiten freundlichen Menschen, der unglaublich aktiv in seiner Arbeit und zugleich auch ein unberechenbarer Choleriker ist. Er ist daher oft sowohl im Arbeitsumfeld als auch in der Familie schwer zu ertragen.

In unserer sozial und politisch sehr widersprüchlichen Zeit wird viel über zunehmende Aggression und Gewaltbereitschaft der Jugend diskutiert. Ich nenne nur die Morde an einem Gymnasium in Erfurt, an das Vorherrschen von Gewalt in 80 % aller Schulklassen, die Zunahme des Missbrauchs von Kindern in Deutschland, die Meldung über die aufsehenerregende, sadistische Misshandlung von einem Strafgefangenen in Japan etc. Aggressives Verhalten in ganz elementaren Formen lässt sich auf Kinderspielflächen beobachten. Sicher ist, dass das jedem Menschen angeborne aggressive Potential sehr unterschiedlich ausgeprägt ist und unterschiedlich stark ausgelebt wird. Bei Schülern ist oft ein Rangstreben, das Macht-Haben-Wollen oder übertriebene Selbstwert einschätzung damit verbunden, andere Schüler zu hänseln, zu beschämen, sie zu erpressen oder körperlich zu quälen. Weitere soziale Hintergründe, wie Arbeitslosigkeit der Eltern, eigene Perspektivlosigkeit, auch Langeweile, rechte oder anders eingefärbte geistige Einflüsse, können als Motive für Gewalthandlungen eine Rolle spielen.

Wichtig zu wissen ist auch, dass die Gruppe der Mitläufer und oft Mittäter eines gewalttätigen Anführers nicht unterschätzt werden darf. Merkmale des vorauseilenden Gehorsams und des Anlehnungsbedürfnisses werden sichtbar. Solche Mittäter können noch grausamer sein als die Anführer, nicht zuletzt um sich unentbehrlich zu machen oder um selbst Anführer zu werden.

Verhaltensforscher berichten über das *Pickverhalten* der Hühner, die *Hackordnung*, durch die über die Rangfolge im Gehege entschieden wird. Diese »Hackordnung« gehört zum Menschsein und spielt in jeder Gesellschaft eine Rolle.

Psychologisch richtig ist, dass die Gewaltbereitschaft bzw. Aggressivität der Menschen einen natürlichen Hintergrund in seiner Phylogenese hat. Im Tier-Mensch-Übergangsfeld gehörten zum Überlebenskampf psychische Anlagen wie Aggressivität, Durchsetzungsvermögen, Dominanz, auch Angst und Furcht ebenso wie Altruismus.

Hubert Rohracher spricht in diesem Zusammenhang von den »Urhirnladungen des Stammhirns« und folgert: »Der gegenwärtige Mensch steht in seinem Erleben und Verhalten noch weitgehend unter dem Einfluss von den Kräften aus den ältesten Hirnteilen, die er mit dem Tier gemeinsam hat, und daraus ergeben sich unvereinbare Gegensätze zu den ethischen Erregungen aus dem Orbitalhirn, dem phylogenetisch jüngsten Gehirnteil.«⁴ Interessant und beachtenswert ist, dass sich solche Urhirnladungen beim Menschen völlig spontan durchsetzen können, ohne jeden Bezug zum Kortex. Wie verheerend sich das auswirkt, zeigen beispielsweise solche Unglücksgeschehen wie bei Bränden in Tunneln, wo oftmals die Menschen in den Feuersog hineinlaufen. Nur wenige können in einer solchen Paniksituation eine verstandesmäßige Entscheidung fällen und sich dadurch retten. Dieses spontane Auslösen der *Urhirnladungen* spielt auch eine Rolle, wenn Mitläufer bei Gewalttaten mit einbezogen werden u. ä.: »...einen Plan der Natur zur Überwindung der Stammesgeschichte gibt es nicht.«⁵

Das Resümee zu dieser Problematik lautet bei Rohracher: »...dass es für das Ausmaß des ethischen Verhaltens bei jedem Menschen eine *unüberschreitbare* obere Grenze gibt, die durch die Anlagen bestimmt ist.« D. h. auch: »Die Grenzen dessen, was man für sich noch als erlaubt betrachtet,« sind »ziemlich genau bestimmt (sie sind fast immer weiter, als man der Umwelt gegenüber zugibt).«⁶ Daher meint er auch, dass es für die Erziehung keinen Anlass zu großem Optimismus geben könne. Er schreibt: »Für die Pädagogen sind solche Überlegungen unerfreulich, aber es ist besser, die Situation illusionslos zu betrachten als in der Hoffnung zu leben, dass durch bloßes Zureden viel Erfolg erzielt werden könnte.«⁷ Trotzdem ist es natürlich richtig, Forderungen seitens der Lehrer und Eltern zu stellen, wie beispielsweise nach Begrenzung von Klassengrößen, mehr Zeit für Gespräche mit den Schülern über viele Probleme des Lebens, Einsatz von Sozialpädagogen an den Schulen, mehr interessante Freizeitangebote für

⁴ HUBERT ROHRACHER: Die Arbeitsweise des Gehirns und die psychischen Vorgänge. München 1967. S. 149.

⁵ Ebenda.

⁶ Ebenda. S. 147.

⁷ Ebenda. S. 148.

Schüler, Einschränkung der Sendungen von Gewalt-Filmen im Fernsehen und Vermittlung von psychologischem Grundwissen an Schüler. Gerade Letzteres trägt dazu bei, dass Schüler über Wesenszüge des Menschen nachdenken. Das stärkt den ängstlich zurückhaltenden Schüler und ist auch der Selbstbehauptung im beginnenden Berufsleben sehr dienlich.

Freizeitangebote für Kinder zu regulieren ist im heutigen Technikzeitalter schwierig. Kinder sind zunehmend einer großen Hektik, Lärm und Stress ausgesetzt. Sie sind in den großen Städten kaum noch auf Spielplätzen zu finden, halten sich selten in der Natur auf und geben sich weniger miteinander ab. Weitere Probleme und Belastungen entstehen für sie, wenn Eltern arbeitslos sind.

Kinder brauchen aber auch Ruhephasen, vielfältige Anregungen etc. Das kann dazu beitragen, Verrohungs- und Verwahrlosungserscheinungen unter Kindern einzudämmen.

Der Psychiater Luk Reinhardt macht auf das Phänomen *Individualität versus normaler Mensch* unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen aufmerksam. Er schreibt: »Die gesellschaftlichen Konsequenzen einer Nation aus Normalen sind offenbar: Kriege, Brutalität, Krankheit, Konflikte und allgemeine Freudlosigkeit!«⁸ Es sind Erscheinungen wie die Härte und Gleichförmigkeit des Alltags, die gleichen Erlebnisse, der Massentourismus, der Massengeschmack und gleiche Ideen. Sind das die Elemente, die eine Vermassung der Menschen bewirken und den Hass untereinander befördern? Psychologisch bekannt ist, dass Kinder diejenigen Artgenossen am meisten ablehnen, die ihnen in ihrem Wesen sehr ähnlich sind. Zu einem friedlichen Zusammenleben der Menschen kann übrigens nicht beitragen, dass das Überwinden des Elends für 75% der Menschheit, ihre ökonomische Ausbeutung, zu wenig durch die sogenannte erste Welt betrieben wird. Trotzdem haben viele Menschen die Hoffnung, dass sich eine *internationale, gesellschaftliche Balance* verwirklichen lässt. Die Tätigkeit verschiedener Hilfsorganisationen und Hilfsaktionen, internationale Umweltbewegungen und insbesondere Antikriegs-Demonstrationen des Jahres 2003 geben dafür ein Stück Hoffnung.

Trotz aller Bemühungen und Illusionen, gerade im vergangenen Jahrhundert: am Wesen des Menschen ändert sich nichts. Sind nicht gerade diesen Phänomenen letztlich alle gesellschaftlichen Probleme geschuldet? Und deshalb, im Interesse des Zusammenlebens und der Verbesserung der Bedingungen desselben, bleiben Bildung und Erziehung immer Auftrag aller gesellschaftlichen Institutionen, von Eltern, Erziehern und Lehrern.

⁸ VERA F. BIRKENBIHL: Der persönliche Erfolg. München 1991. S. 16.

Klaus Hurrelmann stellt fest, dass das Thema Erziehung wieder entdeckt wird, dass es nicht mehr verpönt sei, über Erziehungsprobleme zu sprechen. Gemeint ist auch der inzwischen erreichte Abstand zu ideologisch indoktrinierter Erziehungsorientierung in der DDR. Hurrelmann will eine Erziehung im emanzipatorischen Sinne. Diese soll als Hauptziel eine Erziehung zu Selbstvertrauen, zu Selbstbewusstsein, zur Selbständigkeit bei Anerkennung der Regeln des Zusammenlebens, zur Achtung des anderen haben. Es wird demnach eine Erziehung hervorgehoben, die nicht maßregelt, sondern die Schülerpersönlichkeit stärkt.⁹

Ein solcher Erziehungsauftrag bedarf der Achtung und der emotionalen Zuneigung zum Kind. Diese Grundhaltung zum Kind bzw. Jugendlichen darf im Stress des Schulalltages nicht untergehen.

Noten sollten von Lehrern nicht als Druckmittel benutzt werden, ebenso sollte man Kinder nicht beschimpfen, denn alles das kränkt das erwachende Selbstwertgefühl und erzeugt Hass bei den Heranwachsenden. Ein partnerschaftliches Verhältnis mit einer gesunden Autoritätsanerkennung ist erstrebenswert. So wird es als Realität an den schwedischen Schulen bereits heute eingeschätzt. In Deutschland scheint es noch bis dahin ein weiter Weg zu sein.

Ein besonderes Problem stellt im Unterrichtsgeschehen dar, auf welche Weise eine Lernmotivation erreicht werden kann. Natürlich spielen soziale Gegebenheiten dabei eine Rolle, insbesondere die Situation im Elternhaus, die Perspektive auf eine Lehrstelle und eine Zukunft im Beruf. Ohne eine grundlegende Veränderung in diesen äußeren Rahmenbedingungen kann meines Erachtens wahrscheinlich hinsichtlich der Lernmotivation nicht viel erreicht werden.

Die inneren Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten zu lernen und auch Lernmotivation zu entwickeln, sind natürlich sowohl in der Hirnstruktur genetisch vorgegeben (und damit in den Anlagen für spezielle Begabungen) als auch von emotionalen Veranlagungen in der Vorprägung der Schichten des Bewusstseins. Die ganz individuell vorhandenen Nerven, Ganglienzellen und Synapsen, die Strukturen derselben, ihre Veränderungen bei Umschaltprozessen in ihrem Beziehungsgefüge, ihre Verknüpfungsdimensionen sind biologisch-psychologische Grundlagen des Lernprozesses. Für bestimmte Begabungen (mathematisch-naturwissenschaftliche, künstlerische etc.) hat das Individuum spezifische Ganglienzellen. Fehlen diese, dann fehlt auch die entsprechende Begabung völlig. Lernen ist immer Erregung der vorhandenen Nervenbahnen und

⁹ KLAUS HURRELMANN: TÜV für Eltern und Profis. In: Erziehung und Wissenschaft. Berlin 2003, Heft 2. S. 2.

der Ganglienzellen in spezifischen individuellen Frequenzen, durch die eine tiefe Einprägung und Speicherung von Wissen in diesem System erreicht werden kann. Das ist nach Meinung der Fachexperten¹⁰ ein komplizierter Prozess mit heute noch offenen Fragen. Über die Herausbildung der Lernmotivationen ist wichtig zu wissen, dass das erstmalige Lernen eines spezifischen Lehrstoffes für diesen Nervenenerregungsprozess entscheidend ist. Dabei soll vorrangig ein Hauptproblem verarbeitet werden, um die Speicherung von Nebeneffekten möglichst gering zu halten.¹¹ Je besser es gelingt, die Aufmerksamkeit und Wissbegier von Schülern und Studenten zu wecken, je größer ist die Chance, dass der Lehrstoff aufgenommen und verarbeitet wird. Entsprechende Wiederholungen sind gut und nützlich, da durch sie die Nervenbahnen (Ganglienzellen), die einen bestimmten Lehrstoff gespeichert haben, wieder aktiviert werden und dadurch »tiefer einschwingen«. Psychologisch ist anzunehmen, dass eine Ganglienzelle mit einem Thema belegt wird, d. h. jeder Lerninhalt wird gesondert gespeichert. Zu viele Wiederholungen können auch das Wissen über ein spezifisches Problem *gegen Null fahren*. Es gibt demnach das Phänomen, Eingepprägtes zu ergänzen, gegebenenfalls zu überschreiben und auch zu löschen. Einprägungen in Nerven, Zellen u. a., die nicht gebraucht, d. h. nicht abgerufen werden im Unterricht oder in der Praxis, führen zum Erschlaffen derselben und damit zum Vergessen dieses Wissens.

Zur Lernmotivation gehört also auch die Bereitschaft zur Wiederholung und zum lebenslangen Lernen. Junge Leute sollten beizeiten wissen, dass ihre Lebensqualität entscheidend vor allem von der Gesunderhaltung des Gehirns insbesondere auch über Lernprozesse abhängt. Der Mensch muss das begreifen und sich entsprechend verhalten wollen. Das Nicht-Lernen-Wollen, Nichtlesen usw. führt nach Eric Kandel¹² zur »Schrumpfung des Gehirns« schon ab Mitte der fünfziger Lebensjahre. V. Simon meint, dass wir bald Autokolonnen brauchen werden, um herumirrende ältere Menschen einzusammeln und nach Hause zu fahren.

Es wurde bereits erwähnt, dass es zwei parallel wirkende Stränge im menschlichen Erkenntnisprozess gibt: den rationalen und den emotionalen. Eine interessante Frage ist, ob wir mit der Vermittlung von Emotionen auch Lerninhalte vermitteln können. Viele Pädagogen setzen darauf, andere verneinen das.

¹⁰ ERIC KANDEL: Wissen wie der Geist funktioniert. In: Der Spiegel. Hamburg 2003, Nr. 18. S. 154f.

¹¹ HELMUTH BENESCH: dtv Atlas für Psychologie. Bd. 1. München 1992. S. 167.

¹² ERIC KANDEL: Wissen wie der Geist funktioniert. S. 150.

Ein Beispiel. Wie oft sagen Mütter zu ihren Kindern, die ihre Schulbrote wegwerfen: Danke an die vielen Kinder in der Welt, die hungern müssen, du hast das im Fernsehen gesehen! Aber bei den Kindern fehlt die persönliche Erfahrung, und auch die Emotion über Bilder kommt nicht an. Jedes Kind macht jedoch einmal die Erfahrung mit einer heißen Herdplatte oder ähnlichem. Es empfindet dabei Schmerz, Schreck, Angst und vergisst das niemals. Die persönliche Erfahrung, gepaart mit Erkenntnis und Emotion, wird weniger vergessen. Es sind vor allem persönliche Erfahrungen, die Bedeutung für die Herausbildung von Lernmotivationen und Erkenntnissen haben können. Kinder und Jugendliche sollten deshalb auch über Gespräche in der Familie, in Freundeskreisen oder in Auswertung von Fernsehinformationen u. a. über die unterschiedlichen Probleme ein gewisses Maß an Erfahrungen sammeln können. Eine Antikriegseinstellung oder eine Haltung gegen Gewalt sollte möglichst auf diesem Weg erreicht werden. Persönliche Erfahrungen, gepaart mit entsprechenden Erkenntnissen, werden im Gehirn gespeichert. Emotionen jedoch werden nicht gespeichert, denn es gibt keine Ganglienzellen für Emotionen. Emotionen in der Skala von ganz positiven bis ganz negativen Gefühlen entstehen über einen einmaligen Hormonschub bei einem bestimmten Ereignis und klingen danach ab. Die Erinnerungen an diese Gefühle bei einem bestimmten Ereignis können je nach Intensität derselben bleiben. Die Nichtspeicherung von Emotionen ist zugleich auch ein Schutz gegen psychische Überforderung des Individuums, generell tendiert beim gesunden Menschen die Psyche zum Ausbalancieren. Es gibt eine Reihe von Erlebnissen, deren emotionale Begleitung ganz schnell vergessen ist und umgekehrt. Viele Werktätige, die über die Vermittlung von Emotionen ihren Beruf ausüben – z. B. Schauspieler, Komponisten, Maler, Schriftsteller – schöpfen diese Emotionen aus ihren persönlichen Erfahrungen, die sie oftmals durch neue Erlebnisse immer wieder aufladen. Das kann sich enorm auf den persönlichen Lebensstil auswirken. Katja Mann ließ uns wissen, dass die Kinder des Paares für Thomas Mann auch in hohem Maße »Materiallieferanten waren« (Fernsehfilm »Die Manns«).

Die Entdeckung der Schichtung des Bewusstseins durch Sigmund Freud, insbesondere des *Über-Ich*, hat für den Lernprozess gravierende Bedeutung. Gemeint ist die uns meist unbewusste Belegung unseres Gehirnspeichers mit Eindrücken, Geboten, Regeln des Zusammenlebens, Werten, Mystik, Ängsten, Überzeugungen u. a., die seit den ersten Tagen des Lebens durch die Eltern, durch Erfahrungen und durch die Schule auf die Kinder zukommen. Damit entstehen »eingelartete Grundkonstellationen«,¹³ die für das

¹³ HUBERT ROHRACHER: Die Arbeitsweise des Gehirns und die psychischen Vorgänge. S. 140.

Lernen eine große Bedeutung haben können. Insofern gibt es einerseits für niemanden eine geistige Freiheit, andererseits entsteht durch die Grundkonstellationen ein *persönliches Fenster zur Welt*, und sie sind Situationsbewältiger ersten Ranges. Eingelalterte Grundkonstellationen festigen das Ich-Bewusstsein. Stehe ich beispielsweise auf, weiß ich wo und wer ich bin, welchen Beruf ich habe etc. Sie geben mir Lebenssicherheit, Neues einzuordnen, zu beurteilen und mich entsprechend zu verhalten. Ohne die wissenschaftliche Kenntnis über die Schichtung des Bewusstseins wäre das alles nicht erklärbar, und der Mensch erschiene dann hilflos.

Rohracher stellte bereits 1967 die Frage: Was geschieht, wenn der Mensch in »eine völlig neue Lebenssituation«¹⁴ gestellt wird, beispielsweise er verliert seine Heimat, seinen Beruf, die Freunde, die Werte, seine politischen Überzeugungen u.a. In einer solchen Situation wird der Mensch zutiefst verunsichert, büßt seine Gesundheit ein und gerät in eine tiefe Lebenskrise. Welche Möglichkeiten und welche Wege gibt es jetzt für ihn?

- a) geht die Person geistig völlig zugrunde und isoliert sich,
- b) hält sie an alten Überzeugungen fest, auch wenn sie damit nichts bewirken kann,
- c) gewinnt sie mit etwas Abstand die Fähigkeit zur Analyse und zu entsprechenden Schlussfolgerungen für ihr persönliches Zurechtkommen zurück.

Rohracher schreibt zur Situation b): »Ihre Hirnrinde produziert immer noch Erregungen, denen die Wirklichkeit nicht mehr entspricht... Oft versuchen sie auch eine Welt zu finden, die ihren eingelalterten Grundkonstellationen entspricht«.¹⁵

Lern- und Leistungsmotivation sind bei allen Menschen unterschiedlich entsprechend ihren Triebanlagen, ihrer Emotionsskala und der Ausprägung ihres Charakters. Sigmund Freud bemerkte bereits, dass die meisten Menschen ihr Leistungsbedürfnis nicht kennen. Es gibt auch keine Leistungsmotivationen an sich. Die Lern- und Leistungsmotivation ist »eine Funktion«¹⁶

1. aus *Schüler/Student* – seinen Begabungen, Fertigkeiten, seiner Anstrengungsbereitschaft,
2. aus *der Aufgabenstellung* – ihrem Schwierigkeitsgrad und

¹⁴ Ebenda. S. 141.

¹⁵ Ebenda. S. 142.

¹⁶ BERNARD WEINER: Theorien der Motivation. Stuttgart 1976. S. 27f.

3. aus seiner Art der *persönlichen Erfolgserwartung* oder auch *Misserfolgserwartung*.

Zu diesen Zusammenhängen sind viele Untersuchungen gemacht worden. Unter anderem wird festgestellt, dass Schüler, die Aufgaben mit großer Anstrengung lösen und ein positives Ergebnis anstreben, dieses auch besonders positiv erleben. Sie gewinnen damit Selbstvertrauen und stabilisieren ihr Selbstwertgefühl. Hieraus kann eine durchdachte Lernposition werden. Sie kann jedoch bei weiteren Aufgaben wieder absinken. Psychologisch gesehen kann von einem *Trägheitsgesetz* gesprochen werden. Schüler weichen Aufgabenstellungen oft aus, wenn die Aufgaben zu gleichförmig sind, auch wenn sie deren Praxisbezug nicht erkennen oder ihre Bedeutung für verschiedene Lebensbereiche nicht sehen. Schüler bzw. Studenten mit einer persönlich hohen Anstrengungsbereitschaft und hoher Erfolgserwartung wählen meist schwere Aufgaben; solche mit hoher Anstrengungsbereitschaft, aber geringer Erfolgserwartung wählen oft nur Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad. Schüler bzw. Studenten mit geringer Anstrengungsbereitschaft, aber hoher Erfolgserwartung wählen auch nur Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsniveau. Ähnliches gilt für die Berufswahl. Bernard Weiner zieht daraus den Schluss, dass es bei der Mehrzahl eine starke Tendenz gibt, Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsniveau zu wählen.¹⁷

Aus dieser Situation werden Schlussfolgerungen gezogen, mittels sogenannter *äußerer* und *innerer Verstärker* zur Verbesserung der Anstrengungsbereitschaft beizutragen.¹⁸ *Äußere Verstärker* mehr zur Geltung zu bringen zielt auf Verkleinerung der Klassengrößen, Arbeitsgruppen vom Leistungsniveau her homogener zusammen zu stellen und spezielle Aufgaben nach Begabung anzubieten, die Realitätsbezogenheit der Aufgabenstellungen zu verbessern etc.

Innere Verstärker zur Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft und damit der Lernmotivation zu aktivieren, könnten u. a. sein,

- dass Schüler bzw. Studenten Anstrengung und Ausdauer als für sich persönlich notwendig erkennen;
- dass sie Selbstverantwortung für ihr Leben bereits frühzeitig gern übernehmen;
- dass sie zur eigenen Leistungseinschätzung bereit sind und sich Etappen für das Erreichen bestimmter Ziele abstecken. Eine solche Selbstattribuierung fällt natür-

¹⁷ Ebenda. S. 263f.

¹⁸ Ebenda. S. 141f., S. 293.

lich bei schlechten Lernergebnissen schwer. Es kann auch bei dieser Bewertung zu Konflikten mit dem Lehrer kommen.

Generell sollte man beachten, dass Schule auch Spaß machen soll. Ich meine, dass geistige Erlebnisse mit positiven Emotionen verbunden sein können und sollten. Das könnte auch zur Leistungsmotivation führen.

ANDREAS BLUHM

Chancengleichheit – wesentliche Grundlage einer zukunftsfähigen Schule

Es ist angesichts vieler aktueller Probleme wichtig, sich aus den stürmischen Wellen des Schulalltags herauszuheben, um die aktuelle Position und den künftigen Kurs in der PDS-Bildungspolitik zu bestimmen. Doch es ist leider wieder etwas ruhiger geworden in der Diskussion um die Bedeutung von schulischer Bildung in der Bundesrepublik.

War noch vor gar nicht langer Zeit von einem »Ruck« die Rede, von ...zig Rezepten, wie sich die deutsche Schule verändern müsste, so kann man mittlerweile oftmals wieder eine große Lethargie in der Debatte um tiefer liegende Ursachen der so oft beschworenen deutschen Bildungskatastrophe und um grundlegende neue, sich an internationalen Entwicklungen orientierende Erfordernisse bemerken. Nur all zu schnell bewegen sich Diskussionen auf dem Niveau von:

1. So schlimm ist das alles nicht!
2. Wir bei uns an der Schule sind davon nicht betroffen!
3. Das deutsche Schulsystem ist nicht so schlecht, wie es uns die Untersuchungen weismachen wollen!
4. Wenn wir nur in Ruhe arbeiten könnten, dann hätten wir die Probleme nicht!
5. Wenn erst PISA - Mathematik ausgewertet wird, dann kann man sehen, dass wir besser sind. Usw. usw.

Dabei ignorieren viele die sich tatsächlich verändernden Bedingungen in der und für die Gestaltung der zukunftsfähigen Schule, in deren Mittelpunkt ja immer noch die Schülerin und der Schüler mit Bildungs- und Erziehungsprozessen stehen. Kontraproduktiv halte ich dabei auch die gestrige Entscheidung der Bundesregierung, den Bildungshaushalt des Bundes um 80 Mio. € zu kürzen.

Zu drei Vorbemerkungen möchte ich mich nun kurz äußern. Die vielschichtigen Rahmenbedingungen wie Demographie, Finanzen, Wertediskussion, Lehrerarbeitszeit, Erwartungshaltung von Gesellschaft, Lehrern, Eltern und Schülern verdienten auch alle Berücksichtigung, doch kann ich zu denen aus Zeitgründen nichts sagen.

Erstens: Es ist schon beeindruckend, wie Werbung und Marketingstrategien Hunderttausende Menschen des Nachts auf die Straßen bringen, die sich ein neues Buch von »Harry Potter« zulegen möchten. Ich finde ja gut, dass wieder mehr Menschen lesen.

Leider gelingt es aber nicht ebenso, die Menschen für eine zukunftsfähige Schule in Bewegung zu bringen, leider.

Zweite Vorbemerkung: Als meine Großmutter zur Schule ging, gab es noch kein Radio und Fernsehen; der Film, genauer der Stummfilm, steckte in den Kinderschuhen. Morgens gab es ein Stück Brot oder Haferflocken. Telefon mit Kurbel und Handvermittlung war ein ungeheurer Luxus.

Als meine Mutter zur Schule ging, gab es Radio, aber noch kein Fernsehen. Kino spielte eine große Rolle, auch in der ideologischen Indoktrination durch Hitlerdeutschland. Morgens gab es Brot mit Margarine und Marmelade oder Haferflocken. Telefone gab es bessere, aber es war ebenso Luxus.

Als ich zur Schule ging, gab es Radio, Fernsehen, nunmehr bunt, zum Frühstück Brot, Marmelade, Wurst und Käse. Wir hatten das Glück und ein Telefon – schwarz, mit einer runden Wählscheibe, und als ich aus dem Haus ging, hatten meine Eltern es immer noch.

Als meine Kinder zur Schule kamen, gab es neben Radio und Fernsehen mit stetig größer werdendem Angebot die Anfänge von privater Computernutzung (C 64) und kiloschwere tragbare Telefone. Stationäre Anschlüsse wurden für alle normal. Zum Frühstück gab es Brot mit verschiedensten Zusammensetzungen, mit unterschiedlichen Brotaufstrichen, und die Haferflocken waren angereichert mit Zusatzstoffen, von denen manchmal niemand weiß, wo diese eigentlich wachsen.

Dieses ist bei den Kindern, die heute zur Schule gehen, insoweit noch verschärft durch Multimediacomputer und Internet, DVD und durch eine beginnende Digitalisierung in der Medienwelt, Mobiltelefonie und SMS, einschließlich der damit verbundenen Verschuldung von Kindern und Jugendlichen. Oftmals wird aber Schule noch genauso gedacht, als hätte sich nichts verändert.

Dritte Vorbemerkung: Auch international verändert sich das Leben. Die PDS begrüßt, dass in der Grundrechte-Charta Artikel 14 das Recht auf Bildung Eingang in den Verfassungsentwurf des Europäischen Konvents gefunden hat, weil wir Bildung als einen unverzichtbaren Kernbereich der Daseinsvorsorge betrachten. Gleichzeitig haben sich die europäischen Bildungsminister auf ihrer Tagung am 5. Mai diesen Jahres auf Benchmarks geeinigt, die z. B. beinhalten, dass bis 2010

- der Anteil der Schulabbrecher auf höchstens 10 % gesenkt werden soll,
- sich die Gesamtzahl der Hochschulabsolventen in Mathematik, Wissenschaft und Technologie um mindestens 15 % erhöhen soll,

- der Prozentsatz der leseschwachen 15-jährigen in der EU gegenüber dem Stand von 2000 um mindestens 20 % gesenkt wird,
- mindestens 85 % (!!!) der 22-jährigen in der EU die Sekundarstufe II abgeschlossen haben sollen.

Man kann als verantwortungsvoller Bildungspolitiker und Bildungspraktiker der EU-Kommissarin Viviane Reding nur zustimmen, die nach der genannten Tagung feststellte:

»Wenn wir uns auf die Aneignung von Wissen sowie die allgemeine und berufliche Bildung konzentrieren, dann geben wir unseren Bürgern das, woran ihnen am meisten gelegen ist: Wohlstand, mehr und bessere Arbeitsplätze, stärkeren sozialen Zusammenhalt und eine intaktere Umwelt. Ohne erstklassige, auf ein lebenslanges Lernen ausgerichtete Bildungseinrichtungen... werden wir das Ziel, ... zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt mit stärkerem sozialen Zusammenhalt zu werden, nicht erreichen können. ... Wir sollten keine Angst haben davor, von den Erfahrungen der besten Mitgliedsstaaten zu lernen. Nutzen wir Benchmarks und Benchmarking als Instrument für die Aufnahme eines Dialogs und für die Einleitung von Lernprozessen in Politik und Bildung.«¹

Aus dem Selbstverständnis der PDS, aber auch aus den bisher genannten Gründen ist es deshalb nur folgerichtig, dass wir uns als Partei und Fraktion in den öffentlichen Diskurs über Schule und ihre Entwicklung mit eigenen Positionen einbringen und diese in der Gesellschaft diskutieren. Dazu liegt für den kommenden Parteitag ein Entwurf für einen Leitantrag vor, der hier auch allen zur Verfügung gestellt wurde und in die Diskussionen in den Arbeitsgruppen einfließen sollte.

Worin liegen die Eckpunkte für die Politik der PDS in unserem Land auf dem Gebiet der Schulpolitik?

1. RECHT AUF BILDUNG VERWIRKLICHEN

Ob arm, ob reich, Mann oder Frau, mit oder ohne deutschen Pass, privilegierten oder benachteiligten Eltern, ob im Osten oder im Westen der Republik lebend – nach unserer tiefsten Überzeugung haben alle Menschen ein Leben lang ein Recht auf Bildung und auf die Entfaltung aller ihrer Potenziale. Bildung muss auch unter den Bedingungen der Europäisierung und Globalisierung der Märkte allgemeines Gut und Element der sozi-

¹ Pressemitteilung IP/03/620.

alstaatlichen Daseinsvorsorge sein. Eine Steuerung durch den Markt, orientiert an Kundennachfrage und Wettbewerb, kann dies aus unserer Sicht nicht leisten. Denn die auf kurzfristigen Gewinn orientierten Gesetze des Marktes stehen im Widerspruch zu den auf Langfristigkeit und Nachhaltigkeit angelegten Bildungsprozessen und vergrößern tendenziell die Chancen-Ungleichheit. Jukka Sarjala, der Präsident des finnischen Zentralamtes für das Unterrichtswesen, sagte : »Wir brauchen in unserem Land jeden – hoffungslose Fälle können wir uns nicht leisten!« und er begründet damit das beharrliche Bemühen der Schule um jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin; beständige Ermutigung und individuelle Förderung sind der Schlüssel zum Erfolg. Die deutsche Gesellschaft aber leistet es sich, dass ein Drittel aller 15-jährigen bereits die demütigende oder zumindest entmutigende Erfahrung gemacht hat, sitzen geblieben, heruntergestuft, zurückgestellt, von der Schule verwiesen worden zu sein. Aus Sicht der PDS muss Schule sichern, dass jeder Schüler, jede Schülerin auch ihr Recht auf Bildung verwirklichen kann. Darum ist alles Inhaltliche, Organisatorische und Didaktische zu tun, um den Grundsatz umzusetzen:

2. CHANCENGLEICHHEIT VERWIRKLICHEN

Dr. Jürgen Kluge, Chef von Mc Kinsey & Company Deutschland, stellte im Zusammenhang mit PISA und dem Reformbedarf des deutschen Bildungswesens fest: »Es ist nicht so, als sei seit Pisa nichts passiert – im Gegenteil. Aber zwei Jahre später haben wir *die* zentrale Frage noch nicht beantwortet: Wie schaffen wir es in Deutschland, was andere Länder seit Jahren schaffen: Weltklasse-Leistung *und* soziale Gerechtigkeit?«²

PISA hat gezeigt: Chancengleichheit und hohe Leistungsfähigkeit müssen keine Gegensätze sein, wenn Bildung auf individueller Förderung und nicht auf früher Selektion basiert. Es gibt Bildungssysteme, die beide Ziele verwirklichen. Nicht einmal an der Spitze hat sich die erbarmungslose Auslese im deutschen Schulsystem gelohnt, denn unsere Gymnasiasten leisten trotz der ausgelesenen Schülerschaft kaum mehr als Mittelmaß im Vergleich zu den Spitzen in anderen Ländern. International gesehen haben wir die homogensten Klassen in der Schule und zugleich die einhelligsten Klagen über zu heterogene Klassen, auch bei uns in Mecklenburg-Vorpommern, trotz der bildungspolitischen Geschichte der DDR-Schule bis 1991 und gerade auch in Bezug auf die Umsetzung des Konzepts der Regionalen Schule. Mittlerweile »leisten« auch wir uns in

² In: Erziehung und Wissenschaft. Berlin 2003, Heft 11. S. 12.

MV viele Schulen, in denen immer die falschen Kinder oder Jugendlichen sind, die »da nicht hingehören« und »ohne die ja alles so viel leichter wäre«. Führende Bildungswissenschaftler stellen fest:

Die Homogenisierung ist in Deutschland zur Qualitätsfalle geworden. Verantwortliche in Bildung und Politik müssen sich doch fragen, welche Lebenschancen Kinder aus sozial benachteiligten Schichten haben, die frühzeitig entmutigt und als Versager etikettiert werden. Welche Lebenseinstellung prägt eine gesellschaftliche Elite, die ab dem 11. Lebensjahr keine gemeinsamen Lernerfahrungen mehr mit jungen Leuten anderer sozialer oder ethnischer Herkunft hat? Hier sollen mit der früher beginnenden Bildung und Erziehung schon im vorschulischen Bereich und der weiteren Veränderung der äußeren Struktur der Schule internationale Erfahrungen viel stärker als bisher umgesetzt werden. Inhalt und Organisation bilden eben eine Einheit; die eine Seite bedingt auch stets Merkmale der anderen Seite dieser Medaille. Das gilt um so mehr, weil der »Auszug« der Schülerinnen und Schüler aus der deutschen Schule längst in vollem Gange ist, was die Zahlen von Schulschwänzerei und Schulverweigerung eindrucksvoll verdeutlichen.

Deutschland insgesamt jedoch muss aber die Leistungs- und Gerechtigkeitslücken gleichermaßen schließen. Und zwar sowohl zwischen den Bildungseinrichtungen wie zwischen den Bundesländern. Leistungsfähigkeit und Chancengleichheit – daran müssen sich Kulturföderalismus, gegliedertes Schulsystem, die Qualität von Hochschulen, von beruflicher Bildung und Weiterbildung messen lassen.

3. QUALITÄT VON ANFANG AN UND LEBENSLANGES LERNEN

Für alle Bildungseinrichtungen und Menschen aller Altersgruppen muss der Anspruch auf Qualität gleichermaßen gelten, nicht nur im Schulbereich. Nie wieder können Kinder so gut und so viel lernen und können Benachteiligungen so wirkungsvoll ausgeglichen werden wie in der frühen Kindheit. Deshalb ist gerade die Umsetzung des Integrationsgedankens als Wesensmerkmal künftiger Schule in Mecklenburg-Vorpommern umzusetzen. Rechtzeitig investieren statt später reparieren, dies muss aus Sicht der PDS die Devise jeder Qualitätspolitik für Bildung und Erziehung sein. Gerade kleine Menschen brauchen große Aufmerksamkeit und akademisch hervorragend ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen. Wenn angesichts immer neuer Hiobsbotschaften bei der finanziellen Situation über die Kündigung von bis zu 3000 Menschen in der Landesverwaltung gesprochen wird, dann kann das angesichts der

aktuellen und künftigen Entwicklungen im Schul- wie im gesamten Bildungsbereich nicht für Lehrerinnen und Lehrer zutreffen. In den späteren Bildungsphasen müssen Zugangsmöglichkeiten und hohe Angebotsqualität für alle gesichert sein. Darum ist die PDS für längeren gemeinsamen Unterricht und früher beginnende Bildung, wie das mit dem vorschulischen Jahr ja auch vorgesehen ist. Das alles beinhaltet doch die Botschaft für die Schülerinnen und Schüler: Wir lernen gemeinsam, wir gehören zusammen, die »Guten« wie die »Schlechten«.

4. DEN HÖCHSTMÖGLICHEN BILDUNGSSTAND IN ALLEN TEILEN DER BEVÖLKERUNG ERREICHEN

Wie gut ein Bildungssystem arbeitet, lässt sich daran ermesen, ob und wie gut die Dinge gelehrt, gelernt und erforscht werden, die ALLEN Menschen gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe und Berufsfähigkeit ermöglichen und die ökonomische und kulturelle Zukunft der Gesellschaft sichern.

Auch hier liegen erhebliche Ansprüche an die Gestaltung von schulischem Alltag. Damit diese grundlegende Aufgabe realisiert werden kann, muss »Lernen als verantwortungsbewusstes, einmischungs- und widerspruchsbereites, erfahrungs- und verständnisintensives, vorstellungsreiches und utopieoffenes, phantasiebegabtes und sinnenreiches, selbstbeobachtendes und selbstkritisches, ordnendes, strukturierendes und Regeln begründendes, artikulationsreiches und sprachgewandtes, musisches, rationales und emotionales Tun« angesehen und gefördert werden, wie es Dr. Susanne Thurn, Schulleiterin der Laborschule Bielefeld, formulierte.³

Nur wenn es gelingt, den schulischen Lernprozess als individuellen Prozess eines jeden einzelnen Schülers zu gestalten, in dem Kinder Zeit zum Lernen und Muße zum Entwickeln bekommen, werden die Chancen wirklich gegeben. So neu ist allerdings diese Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche auf sehr unterschiedliche Art und Weise lernen, nicht. Aktueller denn je sind die Diskussionen im schulischen Alltag um Lernmotivation bei den Mädchen und Jungen. Da sind wir dann auch schon bei der immer wieder aufflammenden Debatte um Begabungen. An dieser Stelle möchte ich aus einem Rundfunkgespräch zitieren, welches am 13. August 1969 im Hessischen Rundfunk zwischen Hellmut Becker und Theodor Adorno stattgefunden hat:

³ In: Kulturpädagogische Nachrichten. Nr. 69. S. 22.

»Mir scheint, dass wir an unserem gesamten Bildungswesen deutlich machen können, dass wir eigentlich nicht zur Mündigkeit erzogen werden. Wenn Sie sich die ganz einfache Tatsache der Dreigliedrigkeit unseres Bildungswesens in Schulen für so genannte Hochbegabte, in Schulen für so genannte Mittelbegabte und in sehr viele Schulen für offenbar kaum Begabte klarmachen, dann ist in ihr eine bestimmte erste Unmündigkeit bereits vorgebildet. Ich glaube, dass wir der ganzen Frage der Mündigkeit nicht gerecht werden, wenn wir nicht den *falschen Begabungsbegriff*, der unser Bildungswesen bestimmt, vorweg durch Aufklärung überwinden. ... Das heißt, dass man jemanden >begaben< kann. Von hier wird die Möglichkeit, >Lernen durch Motivierung< in jedem hervorzurufen, eine besondere Form der Entwicklung von Mündigkeit.

Dazu gehört freilich ein Schulwesen, das nicht Ungleichheiten in seinen Gliederungen fortsetzt, sondern durch eine frühkindliche Überwindung ...spezifischer Sperren dann die Entfaltung zur Mündigkeit durch Lernmotivation aufgrund eines äußerst differenzierten Angebotes praktisch möglich macht. Das heißt nun nicht Mündigkeit durch Gesamtschule, sondern Mündigkeit durch Abbau der überkommenen Dreigliederung und durch ein sehr differenziertes, vielfältiges Bildungsangebot auf allen Stufen von der Vorschule bis zur ständigen Weiterbildung.«

Qualität lässt sich nur mit, nicht gegen die Beschäftigten und Lernenden entwickeln. Eine gute Ausbildung sowie eine Kultur gegenseitigen Vertrauens und Respekts sind die Basis jeder Qualitätsentwicklung. Die so genannte »Kuschelpädagogik« steht eben nicht im Gegensatz zu Leistungsanforderungen an die Schüler.

In Politik, Verwaltung und Bildungseinrichtungen werden Menschen gebraucht, die bereit sind, Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Arbeit und Entscheidungen zu übernehmen und an deren Verbesserung zu arbeiten.

Maßnahmen der Selbst- und Fremdevaluation sind aus unserer Sicht nur dann sinnvoll, wenn sie helfen, die Arbeit zu qualifizieren und Schwächen zu überwinden, d. h. wenn sie zur Entwicklung und nicht zur Auslese oder Beschämung genutzt werden.

5. DEMOKRATIE UND ERWEITERTE SELBSTÄNDIGKEIT DER SCHULE

Aus Sicht der PDS sind Partizipation und Mitbestimmung wichtige Voraussetzungen, damit Menschen gleichberechtigte und selbstverantwortliche Akteure ihrer Lern- und Arbeitsprozesse sein können. Je selbständiger Bildungseinrichtungen werden, umso mehr Demokratie muss gewagt und verwirklicht werden.

Die erweiterte Selbständigkeit von Bildungseinrichtungen kann dann zur Qualitätsentwicklung beitragen, wenn die Einrichtungen in die Lage versetzt werden, die neuen Freiräume effektiv und kreativ im Sinne verbindlicher Bildungsziele zu nutzen. Staatlich gesteuerte Verfahren der Qualitätssicherung sind insbesondere in solchen Bildungsbereichen notwendig und rechtlich geboten, in denen eine öffentliche Bildungspflicht besteht und der Staat die Verantwortung trägt, gleiche Bildungs- und Entwicklungschancen zu gewährleisten.

Weitere Grundvoraussetzungen für eine zukunftsfähige Schule sind vor allem auch gut ausgebildete, innovative und engagierte Lehrerinnen und Lehrer als Experten und Subjekte. Darum kommt der Gewährleistung von guten

6. LERN- UND ARBEITSBEDINGUNGEN IN DEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

eine große Bedeutung zu. Qualifizierte, motivierte, engagierte Menschen, die respektvoll miteinander umgehen, sind Garant für die Bewältigung dieser vielschichtigen pädagogischen und psychologischen Prozesse. Dafür brauchen sie aus unserer Sicht

- genügend Zeit zum Lernen und Arbeiten in ganztägigen Angeboten in Kindergärten und Schulen,
- eine neue Lehr- und Lernkultur der individuellen Förderung, wo Pädagoginnen und Pädagogen Heterogenität akzeptieren und sich konsequent an den Interessen und Problemen der Lernenden orientieren,
- eine modernen Erfordernissen gerecht werdende Lehrerausbildung an unseren Hochschulen,
- eine bedarfsgerechte und praxisnahe Fortbildung sowie
- eine funktionale und anregungsreiche Lernumgebung in allen Bildungseinrichtungen, die auf die verschiedenen Lern- und Arbeitsbedürfnisse eingeht.

Hier geht es aus Sicht der PDS um langfristige und kontinuierliche Investitionen in Menschen, Ideen, Konzepte, Bedingungen.

Was auf den ersten Blick nach Kosten aussieht, sind tatsächlich höchst rentierliche Investitionen in die Zukunft, und zwar sowohl für den individuellen wie für den gesellschaftlichen Fortschritt und Wohlstand. Geld wird gebraucht:

- für ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen – in Kitas und Schulen – mit ausreichendem pädagogischen Personal;
- für individuelle Lernförderung, Sprachförderung, berufliche Qualifizierung;

- für Ressourcen, Unterstützungseinrichtungen und Beratungsdienste (Bibliotheken, Computerausstattungen, moderne Lehr- und Lernmaterialien, Bildungsberatung, Schulpsychologinnen und -psychologen);
- für den Ausbau von Studienplätzen und
- für Weiterbildungsangebote, die lebenslanges Lernen unabhängig vom Geldbeutel zur biografischen Selbstverständlichkeit werden lassen.

Nun wird der eine oder andere sagen: Wie blauäugig! Sieht die PDS denn nicht, wie es um die Finanzen in der Republik und dem Lande bestellt ist? Genau deshalb! Weil es um eine klare Prioritätensetzung geht, gerade auch in Zeiten knapper Kassen. Weil es darum geht, in der Mehrheit der Bevölkerung eine breite Zustimmung dafür zu bekommen, Geld für zukunftsfähige Bildung auszugeben und nicht für Straßen und Fluglinien, so schön das auch wäre! Jeden Euro auch im Bildungsbereich so an Ergebnissen orientiert einzusetzen wie nur irgend möglich, das schließt aber eben auch die Erkenntnis ein, dass Bildung keine Spardose der Nation ist, eben auch nicht im Vergleich mit anderen Ländern. Wir haben, mit Verlaub, nicht zu viel Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen, sondern zu wenig! Von weiterem Stellenabbau zu sprechen, ist kontraproduktiv.

Eine zukunftsfähige Schule muss also aus Sicht der PDS eine sein, die Chancengleichheit sichert. Nur dann ist die Entwicklung von Jungen und Mädchen derart gesichert, dass sie ihr Recht auf Bildung wahrnehmen können. Das grundlegende Merkmal von PDS-Bildungspolitik ist: *Bildungsphilosophie des respektvollen fördernden Umgangs miteinander. – Fördern statt Auslesen.*

Erfolgreiche und wirkungsvolle Bildungssysteme haben eine solche gemeinsame Philosophie für alle Bildungsbereiche. Sie haben einen »roten Faden«, der für alle ihre Bildungseinrichtungen im Prozess des lebensbegleitenden Lernens gilt. Die finnische Bildungsphilosophie z. B. kommt mit wenigen Merkposten aus: Alle werden gebraucht, niemand wird zurückgelassen oder beschämt, auf den Anfang kommt es an. Die soziale Gruppe und die Lern-Orte »erziehen mit«.

Wie sagte die EU-Kommissarin? »Wir sollten keine Angst haben davor, von den Erfahrungen der besten Mitgliedstaaten zu lernen.«

Also: Dann machen wir es doch!

JOCHEN MATTERN

Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs

ZEITDIAGNOSTISCHE BETRACHTUNGEN

Zeitdiagnosen aus dem theoretischen Umfeld der Volksparteien zeichnen übereinstimmend das Bild einer sich polarisierenden Gesellschaft. Ein Vorgang, der soziale Probleme verursacht. An zwei Beispielen sei der diagnostische Gehalt etwas näher ausgeführt.

Das erste stammt von Peter Glotz, einem der intellektuellen Köpfe der Sozialdemokratie, der gegenwärtig im akademischen Bereich tätig ist. Seine These der »beschleunigten Gesellschaft« hat in der Öffentlichkeit einen großen Anklang gefunden. Im Kontext der These entwirft Glotz folgendes Bild vom »digitalen Kapitalismus«:

Der digitale Kapitalismus spalte die Gesellschaft in »eine Zweidrittelgesellschaft mit Lagern, die sich bekämpfen werden«: auf der einen Seite der »Zweidrittelblock, der die Beschleunigung« mitmache, und auf der anderen Seite das »dritte Drittel, das ausgegrenzt« werde oder dass »die neue Lebensform« zurückweise. Der Kampf zwischen diesen beiden Blöcken drehe sich »nicht um technokratische und ökonomische Einzelkonzepte«, sondern »um die gefühlsbeladene Grundsatzfrage der Lebensführung«.¹ Die Ideologie der Mehrheitsgesellschaft charakterisiert Glotz mit Vokabeln wie »Gewinnstreben, Egoismus und Konkurrenz«. Belohnt würden die Stärkeren, diejenigen, die »anpassungsfähig, beweglich und rastlos« seien; bestraft würden dagegen die Schwächeren. Die Stärkeren, die leistungs- und durchsetzungsfähig und dynamisch seien, erfüllen die Anforderungen an das »Idealprofil der Führungskräfte« (Bourdieu) im digitalen Kapitalismus. Dem digitalen Kapitalismus, den Verben wie aufspalten, sich anpassen und ausgrenzen kennzeichnen, gelinge es nicht mehr, alle Bürgerinnen und Bürger in die Gesellschaft zu integrieren. Glotz zufolge erweist sich die soziale Polarisierung als unvermeidlich, weil der »Übergang zum digitalen Kapitalismus« nicht aufzuhalten sei. Unaufhaltsam sei dieser Übergang, so resümiert Glotz, weil »Kapita-

¹ PETER GLOTZ: Digitaler Kapitalismus. In: Der Spiegel. Hamburg 1999, Heft 39. S. 82. PETER GLOTZ: Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München 1999.

lismus ohne Wachstum nicht funktioniert«.² Nicht die Herausbildung einer neuen Unterklasse stelle das eigentliche Problem im digitalen Kapitalismus dar, denn dies zu verhindern, sei »die politische Klasse nicht mehr mächtig genug«. Das eigentliche Problem bestehe vielmehr darin, »ob die jeweilige politische Führung noch versucht, das untere Drittel kommunikativ und sozial in die Gesellschaft einzubinden oder ob es von vornherein ausgegrenzt wird«.³

Auch die zweite Zeitdiagnose, die von der Konrad-Adenauer-Stiftung stammt, konstatiert eine Beschleunigung. Der »Wandel der Lebensverhältnisse, insbesondere in der Arbeitswelt«, heißt es, verlaufe »sehr viel schneller als in der Vergangenheit«.⁴ »Das traditionelle Verständnis von Beruf und Erwerbsarbeit« unterliege einem beschleunigten Wandel, was den Individuen, »um mithalten zu können«, »immer höhere Qualifikationen« abverlange. Infolgedessen werde »die Schere in der Gesellschaft zwischen Eliten und breiter Bevölkerung«, schlussfolgert die Adenauer-Stiftung, sich »weiter öffnen«. Die wachsende Schere zwischen Bevölkerung und Elite steigere den »Moralbedarf von Politik und Gesellschaft«.⁵ Auf die Integrationsprobleme moderner Gesellschaften antwortet die konservative Politik mit einer Moraldebatte. Dies erklärt den in der Öffentlichkeit beklagten Werteverfall, der den Schulen größere Anstrengungen bei der Wertevermittlung abverlangt.

Beide Zeitdiagnosen, obwohl aus unterschiedlichen politischen Lagern stammend, weisen einen hohen Grad an Übereinstimmung auf. Beide diagnostizieren einen beschleunigten sozialen Differenzierungsprozess, der soziale Konflikte verursacht.

Im Folgenden soll nicht die Stichhaltigkeit der angeführten Zeitdiagnosen diskutiert werden; es soll vielmehr ihr Aussagewert betrachtet werden, wie er sich in der Strategiebildung und dem politischen Handeln dokumentiert. Dabei ist hier die Bildungspolitik von besonderem Interesse. In ihr haben die Parteien ein Politikfeld entdeckt, auf dem sie glauben Handlungsbereitschaft demonstrieren zu können. Die Frage, die zu beantworten ist, lautet, welche bildungspolitische Konsequenzen die Parteien aus dem Befund einer in sozialer Aufspaltung befindlichen Gesellschaft ziehen.

² Ebenda. S. 82-86.

³ Ebenda. S. 86.

⁴ Konrad-Adenauer-Stiftung: Bildung der Persönlichkeit. Schulpolitisches Grundsatzpapier. Juni 2002. <http://www.kas.de>

⁵ Konrad Adenauer Stiftung: Bildung der Persönlichkeit. Schulpolitisches Grundsatzpapier. Juni 2002. <http://www.kas.de>

DIE LEISTUNGSIDEOLOGIE

Beide Zeitdiagnosen verweisen insbesondere auf die neuen Herausforderungen für die Lebensführung der Individuen infolge des gesellschaftlichen Wandels. In dem Zusammenhang erhält die Bildung einen höheren Stellenwert als bisher. Das gilt sowohl für die individuelle Lebensführung als auch für die Gesellschaft insgesamt. Zur Begründung des hohen Stellenwertes der Bildung für die Gesamtgesellschaft wird auf die überragende Bedeutung von Wissen für die Wertschöpfung und den zukünftigen Wohlstand der Gesellschaften des einundzwanzigsten Jahrhunderts hinwiesen. Die »Wissenserschließung durch Leistungssteigerung im Bildungssektor ebenso wie der weltweite ‚Kampf um die besten Köpfe‘« gelten als grundlegende Bedingungen des »digitalen Kapitalismus«.⁶ Der Reichtum moderner Gesellschaften beruht demnach auf der Kreativität ihrer Individuen, auf geistigen Leistungen und auf der Schnelligkeit, mit der diese erbracht werden. Damit sind normative Erwartungen an die einzelnen Individuen formuliert, von deren Einlösung es abhängt, ob der Gesellschaft ein Produktivitätsschub und den Individuen die Integration in die im Wandel begriffene Gesellschaft gelingt.

Das Bildungswesen soll hierbei die ihm von der Bildungspolitik zugeschriebene Verteilungsfunktion erfüllen: Über die jeweiligen Bildungsabschlüsse verteilt das Bildungswesen Arbeits- und Lebenschancen. Im Unterschied zur ständischen Gesellschaft feudalen Zuschnitts verlieren Herkunft und Besitz in der Leistungsgesellschaft an Bedeutung für das Fortkommen in Beruf und im Leben. Über die Statuszuweisung entscheidet allein das individuelle Leistungsvermögen. Doch lässt sich gerade am Bildungswesen und dessen Verteilerfunktion zeigen, dass sich die Geister am Leistungsgedanken scheiden: Während die einen, die Leistungsstarken, Bildung als Mittel des sozialen Aufstiegs gebrauchen, erschöpft sich ihr Gebrauchswert für die anderen, die Leistungsschwachen, in der »Daseinsvorsorge«. Bildung, heißt es quer durch alle politischen Lager, minimiere das Risiko, in die Arbeitslosigkeit und infolgedessen auf die Seite der Verlierer des ökonomischen Wandels zu geraten. Aus dieser Perspektive ist es nur konsequent, die Bevölkerung immer wieder zu lebenslangem Lernen aufzurufen. Derartige Appelle enthalten stets einen drohenden Unterton: Wenn keine intensiven Bildungsanstrengungen unternommen werden, dann ist der soziale Abstieg

⁶ SIGHARD NECKEL, KAI DRÖGE: Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: AXEL HONNETH (Hrsg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt a. M. 2002. S. 96.

vorprogrammiert. Und weil die Schuld am Bildungsversagen dem einzelnen Individuum gegeben wird, schwindet auch die Berechtigung auf eine soziale Absicherung durch den Staat. Wer also einen sozialen Abstieg ausschließen will, der *muss* sich bilden, und das ein Leben lang.

Die sozialen Ungleichheiten sind aus dieser Perspektive den Unterschieden im individuellen Leistungsvermögen und in den individuellen Bildungsanstrengungen geschuldet. Sie sind von den Individuen selbstverschuldet und selbstverantwortet. Insofern jede bzw. jeder eine (Bildungs-)Chance erhält, erscheinen die neuen Ungleichheiten als gerechtfertigt. Sie zu verschärfen, wenngleich nur zeitweilig, wie die Befürworter des Konkurrenzdenkens sogleich einschränken, gilt als ein geeignetes Mittel zur Aktivierung der Bevölkerung, das sich produktivitätsfördernd auswirkt. »Gerechte Ungleichheit« nennt das ein prominenter Sozialdemokrat.

In der Abstraktion von den subjektiven und objektiven Voraussetzungen des individuellen Leistungsvermögens offenbart sich der ideologische Charakter des Leistungsgedankens. Die Leistungsideologie stilisiert die Individuen zu »kontextfreien Wissensträgern«, von deren Anstrengungen und Investitionen ins Humankapital allein es abhängt, ob sie zu den Verlierern oder zu den Gewinnern der Wissensgesellschaft gehören. Die Abstraktion von den soziokulturellen Bildungsvoraussetzungen erfüllt die Funktion einer Anrufung. Die Individuen sollen sich die Fremdanforderungen, die vorwiegend aus der Wirtschaft kommen, nicht lediglich oberflächlich zu eigen zu machen, sondern in ein Eigenbedürfnis umwandeln. Dazu bedarf es eines angemessenen Selbstmanagements. Nur ein geeignetes Selbstmanagement erlaubt den Individuen, die Fremdanforderungen und die eigenen Ansprüche an eine sinnvolle und selbstbestimmte Tätigkeit in Einklang miteinander zu bringen, so dass das einzelne Individuum den Anforderungen des Arbeitsmarktes genügt. Zur Bezeichnung dieses künstlichen Verhaltensstils hat sich die Kategorie »unternehmerisches Selbst« eingebürgert. Sie markiert einen Verhaltensstil, der die »in der Marktöffentlichkeit geltende Verhaltensrationalität« auf die anderen gesellschaftlichen Bereiche, den der Bildung eingeschlossen, überträgt. Das unternehmerische Selbst gehorcht damit dem Prinzip der Vermarktlichung.⁷

Im Konzept der »unternehmerischen Wissensgesellschaft« nimmt der Typus des unternehmerischen Selbst die zentrale Rolle ein. Unternehmerisch denkende und handelnde Menschen sind das Bildungsziel der unternehmerischen Wissensgesellschaft.

⁷ STEPHAN VOSWINKEL: *Bewunderung ohne Würdigung?* In: AXEL HONNETH (Hrsg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus.* Frankfurt a. M. 2002. S. 65-92.

Dieses Gesellschaftskonstrukt, dem die Zukunft gehören soll, ist auf die Formung neuer Subjekte ausgerichtet, auf deren Rolle, Funktion und Potential für eine wissensbasierte Gesellschaft nach unternehmerischem Muster.

Anerkennung findet das unternehmerische Selbst nur dann, wenn es seine Arbeit nicht bloß solide verrichtet. Anerkennung und Sozialprestige verdient derjenige, der bestrebt ist, sich durch besondere Leistungen auszeichnen zu wollen, der es versteht, sich durch Kreativität hervorzutun und durch Exzellenz zu glänzen. Dass Kreativität und Exzellenz recht vage Umschreibungen sind für so etwas wie Schöpfertum oder den Willen und die Fähigkeit, sich durch außerordentliche Leistungen auszuzeichnen, tut der Karriere beider Worte in der öffentlichen Meinung und insbesondere im Bildungsdiskurs keinen Abbruch, im Gegenteil. »Kreativitätsfiktionen« wirken handlungsmobilisierend. Zusammen mit anderen »Ressourcen der Elitebildung« - wie Wissen und Kompetenzen zur Führung, Leitung und Beeinflussung« entfalten sie ein strategisches Potential.⁸

Mit der Leistungsideologie, die einer meritokratischen Gesellschaftsauffassung huldigt, lässt sich der erneute Elitediskurs begründen. Ihre Vorrangstellung in der Gesellschaft rechtfertigen die (Funktions-)Eliten mit dem Leistungsgedanken und der ihnen eigenen Leistungsfähigkeit und Leistungsstärke, die sich mit Erfindungsreichtum und Durchsetzungskraft paaren. Von den Leistungsträgern, so das Argument, profitieren letztlich auch die Leistungsschwachen. Konsequenter beharrt der einstige Vorsitzende der FDP, Wolfgang Gerhardt, daher auf der Ansicht, dass »die Schwachen in einer Gesellschaft... eben nicht geschützt (werden), wenn man die Starken einer Gesellschaft fesselt«, und fordert die »Freiheit der Leistung und der Stärke«.⁹ Im Elitediskurs lebt ein Verständnis von Gerechtigkeit wieder auf, das Gerechtigkeit als Vorteil des Stärkeren begreift. Dieser komme aber auch den Schwachen zugute. Die moderne Spielart der Gerechtigkeit von oben unterscheidet sich von ihrer älteren Variante dadurch, dass nicht der Staat, sondern der Markt die gerechte Verteilung übernimmt.

⁸ HARALD BLUHM: Eliten – ideengeschichtliche Betrachtung zu einem rhetorisch-politischen Begriff. In: INITIAL. Berlin 1/ 2000. S. 68. Zur vagen Kategorie der Kreativität im Bildungsdiskurs vgl. HARTMUT VON HENTIG: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München, Wien. 1998.

⁹ URSULA BIRSL, PETER LÖSCHE: (Neo-)Populismus in der deutschen Parteienlandschaft. Oder: Erosion der politischen Mitte. In: DIETMAR LOCH, WILHELM HEITMEYER (Hrsg.): Schattenseiten der Globalisierung. Frankfurt a. M. 2001. S. 354.

SOZIALE AUSLESE IN VERALTETEN SCHULSTRUKTUREN

Unter dem Druck des in der Öffentlichkeit vorherrschenden Bildes einer Wissensgesellschaft unternehmerischen Zuschnitts geraten Bildung und Ausbildung unter Rechtfertigungszwang. Sie reagieren darauf mit Anpassung an die gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Die Kategorien der Exzellenz und der Kreativität dienen dabei der Bekräftigung des gegliederten Schulwesens. Den selben Zweck erfüllt die wieder auflebende Debatte über die unzureichende Förderung begabter junger Menschen. (Bildungs-)Politiker verneinen die universelle Bildungsfähigkeit der Menschen zugunsten der Annahme verschiedener Begabungstypen, denen das gegliederte Schulwesen gerecht werden müsse. Begabung wird nicht als ein Sozialisationsprodukt verstanden, sondern als etwas Naturegegebenes bzw. etwas Angeborenes, das der speziellen Förderung bedürfe. Dieser mehr oder minder offen artikulierte Naturalismus liegt der Auslesepraxis im gegliederten Schulwesen zugrunde. Das unterschiedliche Bildungsangebot in den verschiedenen Schulformen trägt der Annahme von Begabungstypen und individuell besonders ausgeprägter Kreativität Rechnung.

Die naturalistische Auffassung übersieht, dass über Begabung, wie aus empirischen Studien hervorgeht, die soziale Herkunft entscheidet.¹⁰ Dies ist ein weiterer Beleg für die Vernachlässigung des sozialen Kontextes in der herrschenden Bildungspolitik.

Und übersehen wird auch, dass das gegliederte Bildungswesen dem eigenen Anspruch auf eine »Qualitätssicherung durch Auslese« (Klemm) nicht gerecht zu werden vermag. Keineswegs werden die Begabungsreserven aller Schülerinnen und Schüler ausgeschöpft. Die Trennung der Schülerinnen und Schüler in der Regel bereits nach der vierten Klasse und deren Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen in der Sekundarstufe wirke als »Bremse für Qualitätssteigerungen«, konstatiert der Essener Bildungsökonom Klaus Klemm.¹¹ Die Schulformen stellen laut PISA-Studie »unterschiedliche Entwicklungsmilieus« dar, die schon dadurch »zu einer engeren Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb« beitragen. Hinzu kommt, dass der Zusammenhang

¹⁰ SABINE ETZOLD: Das falsche Versprechen. In: Die Zeit. Hamburg. 5. Dezember 1997. S. 41f.

¹¹ KLAUS KLEMM: Unfähig, die Schwächen der Schüler zu erkennen. In: Frankfurter Rundschau. 6. Dezember 2001. S. 6.

zwischen sozialer Herkunft und Fachleistung »desto straffer auszufallen scheint« »je länger ein Fach in differenzierten Schulformen unterrichtet wird.«¹²

Das bundesrepublikanische Bildungswesen befinde sich »mit seiner strukturellen Verfasstheit« in einer »Qualitätsfalle«, resümiert Klaus Klemm.¹³ Um aus der Falle wieder herauszufinden, bedürfe »eine der fundamentalen Annahmen deutscher Schulpolitik« der dringenden Korrektur: dass nämlich »die Homogenisierung der Lerngruppen durch frühe leistungsorientierte Separierung« die Qualität weiterführender Bildungsgänge sichere. Diese Annahme werde durch »die reichen Befunde« neuerer Leistungsstudien widerlegt, und zwar, wie Klaus Klemm betont, »in seltener Eindeutigkeit«.¹⁴

Zu einem gleichlautenden Urteil gelangen die Verfasser der IGLU-Studie. Auch sie konstatieren, dass »unserem Bildungssystem... erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese (gelingt), die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen«.¹⁵

Wie subtil die Auslesemechanismen im gegliederten Schulwesen funktionieren, zeigt ein Phänomen, das in der PISA-Studie als »sekundäre Ungleichheit« bezeichnet wird. An ihm lässt sich wie vielleicht an keinem anderen Phänomen demonstrieren, wie wenig Bedeutung dem Leistungsgedanken im Bildungswesen tatsächlich beigemessen wird.

Von sekundärer Ungleichheit wird dann gesprochen, wenn Jugendliche aus sog. bildungsfernen Elternhäusern selbst bei gleichen Kompetenzen einer massiven Benachteiligung ausgesetzt sind. Das ist vor allem bei Bildungsempfehlungen für weiterführende Schulen der Fall. Pädagogen beurteilen die Aussichten von Kindern aus der Unterschicht, eine höhere Schulform, das Gymnasium z.B., mit Erfolg abschließen zu können, wesentlich skeptischer als die Aussichten von Kindern mit einem entsprechenden Bildungshintergrund der Eltern, selbst wenn diese schlechtere Leistungen erbringen. Es handelt sich bei dem Phänomen sekundärer Ungleichheit um eine »systematische«, aber nicht »notwendig bewusste Benachteiligung« von Kindern unterer sozialer Schich-

¹² Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 372.

¹³ KLAUS KLEMM: Unfähig, die Schwächen der Schüler zu erkennen. S. 6.

¹⁴ Ebenda. S. 6.

¹⁵ WILFRIED BOS u. a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>

ten, schätzt das PISA-Konsortium ein.¹⁶ Mangelnder Bildungsmut der Eltern und das selektive Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer gelten als die Gründe für diese Form der Benachteiligung.

Der Bildungsexperte Klaus-Jürgen Tillmann spricht angesichts dessen von einer »doppelten Benachteiligung«, die Kinder aus einfachen Verhältnissen erfahren. Sie erhalten nicht allein weniger Förderungspotential in den Familien, sie erfahren zudem eine ungleiche Behandlung selbst bei guten Leistungen in der Schule. »Um überhaupt eine Gymnasialempfehlung zu erhalten«, müssten Unterschichtkinder mehr leisten als Akademikerkinder.¹⁷ Die Ungleichbehandlung ergibt sich im Falle sekundärer Ungleichheit also nicht aus mangelnden Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern, sondern aus deren sozialem Habitus. Pädagogen, die sich in der Mehrzahl aus der Mittelschicht rekrutieren, ist der Habitus, den sie bei Heranwachsenden aus der Mittelschicht finden, vertrauter als der Unterschichthabitus. Die primäre Ungleichheit, die sozialschichtbedingt ist¹⁸, äußert sich hier in vermittelter Form. Sekundäre Ungleichheit könnte bei einem entsprechenden Problembewusstsein reduziert werden.

Dass von der Praxis des Aussortierens vor allem Kinder und Jugendliche betroffen sind, die aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status kommen, bestätigt eine empirische Untersuchung aus Hessen und Sachsen-Anhalt.¹⁹ Dieselbe Untersuchung beschäftigt sich zugleich mit der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung der Auslesepraxis bei den Betroffenen. Und auch hier registrieren die Autoren einen »positiven Zusammenhang« zwischen subjektivem Belastungsempfinden und niedriger sozialer Herkunft. Schulangst und große biographische Verunsicherung im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn äußern weitaus häufiger Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozialen Status.²⁰

Die aufgezählten Befunde beschreiben die Situation derer, die der Soziologe Pierre Bourdieu als »intern Ausgegrenzte« einstuft. Diese werden »durch die negativen Sank-

¹⁶ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 353.

¹⁷ Die doppelte Benachteiligung. Erziehung und Wissenschaft. Gespräch mit KLAUS-JÜRGEN TILLMANN. In: Erziehung und Wissenschaft. Berlin 2002, Heft 9. S. 7.

¹⁸ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 354 u. 358.

¹⁹ PETER BÜCHNER, HEINZ HERMANN KRÜGER: Soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: Aus Parlament und Zeitgeschichte. Berlin 1996, Beilage 11. S. 21-30.

²⁰ PETER BÜCHNER, HEINZ HERMANN KRÜGER: Soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb... S. 26f.

tionen der Schule dazu genötigt, auf die schulischen und gesellschaftlichen Ansprüche zu verzichten, welche die Schule selbst in ihnen wachgerufen hat«, und sind »dazu gezwungen, sie wieder herunterzuschrauben«. »Ohne Überzeugung«, so Bourdieu, schleppen sie sich »durch eine Schulausbildung, deren Zukunftslosigkeit ihnen voll bewusst ist.«²¹

DAS MODERNISIERUNGSDEFIZIT BESEITIGEN

Das Bild einer Gesellschaft, in der die individuelle Leistung über Erfolg oder Misserfolg im Leben entscheidet, hält, um ein Fazit zu ziehen, einer empirischen Überprüfung nicht stand. Für den Bereich der schulischen Bildung dementieren die jüngsten Vergleichsstudien die Vorstellung von einer leistungsgerechten Auslese der Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulwesen.

Nirgendwo anders, vermerkt die PISA-Studie, spiele die soziale Lage der Herkunftsfamilie eine so große Rolle für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler wie in der Bundesrepublik. Von sozialer Selektion als einem Effekt des gegliederten Schulsystems spricht die internationale Vergleichsstudie PISA.²²

Damit weise das bundesrepublikanische Schulwesen im internationalen Vergleich »einen erheblichen Leistungsnachteil« auf, der dadurch zustande komme, dass »die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung« als »ein kumulativer Prozess« verlaufe, »der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt« werde.²³

Dennoch lehnen es die Kultusminister der Länder in einer unter ihnen selten anzutreffenden Einmütigkeit ab, über eine Vereinheitlichung der Strukturen auch nur nachzudenken. Sie befürworten zur Verbesserung der Qualität schulischer Bildung eine sog. weiche Systemlösung. Diese sieht den Ausbau der Vorschulerziehung und den von Ganztagschulen vor, eine frühere Einschulung, eine bessere Ausstattung des Primarbereiches, eine verbesserte Lehreraus- und Weiterbildung und die regelmäßige Evaluation des Unterrichts durch interne und externe Institutionen.²⁴ Hinzu kommen Maßnahmen

²¹ PIERRE BOURDIEU et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1998. S. 532.

²² Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 389.

²³ Ebenda. S. 372.

²⁴ Kultusministerkonferenz: Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern zu PISA. Beschluss der KMK vom 17./ 18.10.2002. <http://www.kmk.org/schul/home.htm>

wie »mehr schulinterne Selektion, Ausbremsen des Zulaufs zum Gymnasium, Rückbau der Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen und Einbau zusätzlicher Selektionsstufen in den Hochschule«. ²⁵

In dem Bestreben, auch künftighin die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen aufzuteilen (Auslese), erweist sich Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik, die vorhandene Struktur der Klassen bzw. der sozialen Schichtung der Gesellschaft reproduziert. Die Ergebnisse der Vergleichstudien zeigen eine faktische Polarisierung des Bildungswesens in eine hochwertige Elitebildung einerseits und eine geringwertige Massenbildung andererseits. Entgegen dem erklärten Anspruch reproduziert und verfestigt die herrschende Bildungspolitik die Spaltung der Gesellschaft, wie sie die eingangszitierten Zeitdiagnosen aus dem theoretischen Umfeld der Volksparteien verzeichnen.

Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik, das ursprünglich an der arbeitsteiligen Industriegesellschaft ausgerichtet war, bedarf angesichts der Herausforderungen der Wissensgesellschaft einer grundlegenden Strukturreform. Es entspricht nicht dem Standard, über den die Länder verfügen, die bei PISA erfolgreicher abgeschnitten haben. Auch ohne ausdrücklich von einem Modernisierungsrückstand zu sprechen, verweist die PISA-Studie darauf, dass das gegliederte Schulwesen in vielen Staaten durch »integrierte Systeme« ersetzt worden ist. ²⁶ Außer der Bundesrepublik verfügen nur noch die Schweiz und Liechtenstein über ein ähnlich stark gegliedertes Schulwesen. Andere Staaten arbeiten erst ab der Sekundarstufe II mit Formen der äußeren Differenzierung. Im internationalen Vergleich, konstatiert die PISA-Studie, sei »der nach Schulformen (das) auffälligste Merkmal gegliederte Sekundarbereich des deutschen Schulsystems«. ²⁷

²⁵ KLAUS KLEMM: Unfähig, die Schwächen der Schüler zu erkennen. S. 6.

²⁶ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 425.

²⁷ Ebenda. S. 430.

KURT REIPRICH

Wert und Leistung

Unser Bildungswesen hat im Verlauf der letzten beiden Jahre eine Reihe von schlechten Zensuren bekommen: Sowohl in geisteswissenschaftlichen als auch in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sind die Leistungen der Schüler allgemeinbildender Schulen nicht ausreichend; die Zahl der Studenten ist zu gering, die Zahl der Absolventen von Hochschulen ist zu gering, Gewalttätigkeiten von Schülern allgemeinbildender Schulen nehmen zu.

Wie immer bei solchen Erhebungen gilt natürlich, dass sie sehr leicht verzerrt interpretiert werden können. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist leistungsfähig und leistungswillig, sie ist sicherlich nicht besser und nicht schlechter als die der Schüler früherer Generationen. Zudem verweisen alle Untersuchungen darauf, dass die Zustände regional und in den verschiedenen Schulstufen sehr unterschiedlich sind. Eine allgemeine Schul- oder gar Lehrerschelte halte ich für völlig unangebracht. Sorge ist allerdings aus zwei Gründen angemessen:

- Im internationalen Vergleich sind wir bestenfalls unteres Mittelmaß.
- Hinsichtlich der Anforderungen der nächsten Jahrzehnte an unser Bildungswesen haben wir uns, gelinde gesagt, bisher sehr zögerlich verhalten.

Für die Veränderungen dieses Zustandes tragen wir alle Verantwortung; sie auf die Schule und ihre Lehrerschaft abzuwälzen, ist nicht zu rechtfertigen. Deshalb erlaube ich mir einige Bemerkungen über das Verhältnis von schulischer Leistung und Wertvorstellungen. Ich gehe dabei von folgenden Prämissen aus:

- Leistung ist das Ergebnis von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft. Die Leistungsfähigkeit umfasst Wissen und Fertigkeiten, die aus der Verknüpfung von natürlicher Begabung und dem Lernen entstehen. Die Leistungsbereitschaft umfasst die rationale und emotionale Einsicht, Haltung und Willen, eine selbst gestellte und/oder fremdgestellte Aufgabe zu lösen.
- Einsicht, Haltung und Willen hängen davon ab, ob sich diese Aufgabe für mich lohnt, ob sie für mein Leben einen Sinn hat, ob sie für mich einen Wert besitzt. Ohne Anspruch auf eine Definition zu erheben, behaupte ich, Werte sind jene materiellen und/oder geistigen Eigenschaften von Dingen, die für den Menschen irgendeinen materiellen und/oder geistigen Nutzen haben.

Beide Behauptungen sind nicht ohne weiteres zu rechtfertigen, es sprechen dafür aber zwei Indizien:

1. Die Erfahrung verweist darauf, dass sich die individuelle Leistung nicht einfach aus vorliegenden Begabungen, Kenntnissen und Fertigkeiten ergibt, sondern den Willen voraussetzt, diese auch anzuwenden. Wenn der einzelne meint, dass sich dies nicht lohnt, wird er seine Fähigkeiten nicht einsetzen, weil er dies nicht für wert hält. Im Arbeitsprozess zum Beispiel wird deshalb auf ein Betriebsklima Wert gelegt, welches Leistung stimuliert. Jeder Lehrer fürchtet zwei extreme Schülertypen: Den genialen Faulpelz, der seine Begabung nur für bestimmte Fächer einsetzt, weil er andere Fächer als für ihn wertlos betrachtet. Andererseits den nahezu unbegrenzt eifrigen und lernbereiten Schüler, dessen Begabung und Fertigkeiten für bestimmte Fächer einfach nicht ausreichen. Diese Erfahrungen verweisen darauf, dass nur aus dem Zusammenwirken von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft eine akzeptable Leistung erwächst.
2. Die Erfahrung verweist darauf, dass die Leistungsbereitschaft des einzelnen sich durch äußere Einwirkungen, zum Beispiel Eltern, Lehrer und Vorgesetzte, nicht erzwingen lässt. Sicherlich kann man sie fördern. Letztlich setzt aber diese Förderung voraus, dass der einzelne sich für einen bestimmten Wert frei entscheidet.

Wenn diese Erfahrungen stimmen, dann ergibt sich daraus folgende Frage: Welche Werte sind heutzutage wünschenswert und wie kann ich die Anerkennung dieser Werte fördern?

In seinem Abituraufsatz für das Fach Deutsch »Betrachtung eines Jünglings bei der Wahl eines Berufes« (1835) hat der siebzehnjährige Karl Marx drei Prämissen für die Berufswahl angesetzt, die ich zitieren möchte, weil sie möglicherweise für die Beantwortung dieser Frage hilfreich sein können:

- »Auch dem Menschen gab die Gottheit ein allgemeines Ziel, die Menschheit und sich zu veredeln, aber sie überließ es ihm selber, die Mittel aufzusuchen, durch welche er es erringen kann...«¹
- »Wenn wir den Stand gewählt, in dem wir am meisten für die Menschheit wirken können, dann können uns Lasten nicht niederbeugen...«²

¹ KARL MARX: Betrachtung eines Jünglings bei der Wahl eines Berufes. In: KARL MARX, FRIEDRICH ENGELS: Werke, Ergänzungsband, Erster Teil. Berlin 1968. S. 591.

² Ebenda. S. 594.

- »Aber wir können nicht immer den Stand ergreifen, zu dem wir uns berufen glauben; unsere Verhältnisse in der Gesellschaft haben einigermaßen schon begonnen, ehe wir sie zu bestimmen imstande sind.«³

Ich interpretiere diese drei Aussprüche von Marx unter dem Aspekt des Werteproblems folgendermaßen: Dem einzelnen kann niemand das Suchen nach Werten und die Entscheidung für Werte abnehmen. Aber das Suchen ist nicht voraussetzungslos, es ist immer an bestehende Verhältnisse gebunden. Werte können das Leben des einzelnen so tragen, dass ihn Lasten nicht niederbeugen. Es ist folglich zu fragen, was es für die Wertfindung und Entscheidung bedeutet, dass sie an bestehende Verhältnisse gebunden sind.

Bestehende Verhältnisse sind im weitesten Sinne die mir gegebene Umwelt – die Natur und die Gesellschaft mit ihrer materiellen und geistigen Kultur. Sie existiert als konkreter, sich wandelnder Lebensraum, d. h. sie ist auch ein zeitlicher Verlauf. Wenngleich es sehr schwer ist, den Menschen von anderen Primaten qualitativ zu unterscheiden, so ist doch eines sicher: Evolutionsgeschichtlich ist der Mensch ein Lebewesen, das im Vergleich zu anderen am geringsten spezialisiert ist. Das heißt, es vermag dank seiner genetischen und kulturellen Eigenschaften in einer enormen Vielfalt von Natur-, Sozial- und Kulturverhältnissen zu leben. Dadurch ist das Möglichkeitsfeld für Wertentscheidungen geschichtlich und strukturell außerordentlich differenziert. Das bedeutet, Wertfindung und Wertentscheidung ist ein Lernprozess, vor allem rational geleitete Orientierung in einer mir gegebenen Umwelt. Diese mir heutzutage gegebene Umwelt existiert mit folgenden Eigenschaften, die meiner Wertentscheidung bedürfen:

- Einer Wissenschafts- und Technikentwicklung, welche alle Bereiche der Natur, Gesellschaft und Kultur durchdringt und dazu führt, dass uns wissenschaftlich geleitete Herrschaft über unsere Umwelt als möglich erscheint.
- Marktwirtschaftlich dominierte soziale Verhältnisse, welche dazu führen, dass eine auf wirtschaftliche Leistung orientierte Gesellschaft Wohlstand und soziale Sicherheit verspricht.
- Wirtschaftliche, kommunikative und politische Globalisierung, welche sich unter der Dominanz der wirtschaftlich, politisch und wissenschaftlich-technisch stärksten gesellschaftlichen Systeme entwickelt.

³ Ebenda. S. 592.

- Existenz eines normativen Systems von Werten, welches den realen wirtschaftlichen, sozialen, wissenschaftlich-technischen und politischen Strukturen entspricht und dem einzelnen als Angebot für seine Wertentscheidungen vorgegeben wird.

Das bedeutet, dass für seine persönliche Wertfindung und Entscheidung dem einzelnen ein räumliches und zeitliches Möglichkeitsfeld vorgegeben ist. Um mit Marx zu sprechen: Wir können nicht immer den Stand ergreifen, zu dem wir uns berufen glauben. Aber wir können den Stand wählen, wir können uns entscheiden. Tatsächlich? Und wenn, dann unter welchen persönlichen Voraussetzungen?

Bei dem Versuch, diese Fragen zu beantworten, treten die eigentlichen Schwierigkeiten auf. Werte haben zwar ihre Grundlage in den von mir genannten realen Möglichkeitsfeldern in der äußeren Natur und den gesellschaftlichen Verhältnissen, ihre Wahl hängt aber von der Entscheidung des einzelnen ab. Das setzt die Annahme voraus, dass er dazu die Freiheit der Entscheidung besitzt, zumindest aber, dass er dazu bestimmte Freiheitsgrade besitzt.

Als erster und mit vollständiger Klarheit hat meines Erachtens Immanuel Kant das damit im Zusammenhang stehende Problem in seiner Antinomie der Relation, – 3. Antinomie, formuliert:

»Satz: Es gibt in der Welt Ursachen durch Freiheit. Gegensatz: Es ist keine Freiheit, sondern alles ist Natur.«⁴

Fasse ich den einzelnen als Naturwesen auf, so ist er Bestandteil einer evolutionsbiologischen Art, deren Verhalten durch biologische Eigenschaften bestimmt ist und deren Wertewahl durch biologische Regeln gesteuert wird. Besonders Erziehungswissenschaftler, Psychologen, Soziologen, Ethiker und auch die meisten Philosophen lehnen diese Auffassung rundweg als »Biologismus« ab. Eine Abweisung führt aber zu Schwierigkeiten:

1. Wie will ich begründen, dass die biologische Art Mensch eine Klasse von Lebewesen ist, die auch hinsichtlich ihres Verhaltens biologisch determiniert ist? Ihre Aktivität und Freiheit wäre nicht ausgeschlossen. Allerdings würde sie sich immer nur innerhalb vorgegebener biologischer Möglichkeitsfelder verhalten. Letztlich wäre damit die Wertewahl bestimmt durch drei biologische Grundbedürfnisse, die zumindest für alle Primaten gelten: Nahrung, Schutz und Fortpflanzung. Verhaltensoptimierung: Fitness.

⁴ IMMANUEL KANT: Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können. Leipzig 1947. S. 124.

2. Wie will ich die naturwissenschaftlichen Tatsachen widerlegen, dass das durch die Einheit von Großhirn und Stammhirn gesteuerte Verhalten des Menschen geschlechtsspezifisch differenziert ist, durch individuelle genetische Unterschiede geprägt ist und schließlich auch hormonell beeinflussbar ist?
3. Wie will ich widerlegen, dass psychische Verhaltensweisen und die Funktionsweise menschlicher neuronaler Netze nicht nur in Modellen konstruierbar sind, sondern auch auf dieser Basis biochemisch manipuliert werden können?

Eine Ignoranz dieser biologischen Betrachtungsweise und ihre Denunziation als »Biologismus« in der Verhaltensforschung ist meines Erachtens lebensfremd und für die Erklärung von Wertentscheidungen des einzelnen Menschen nicht nützlich.

Allerdings vertritt die überwiegende Mehrheit aller Evolutionstheoretiker auch die Auffassung, dass die biologischen Strukturen und Verhaltensweisen der Art Mensch »kulturell überformt« sind. Kulturell überformt scheint zu bedeuten, dass wirtschaftliche, soziale und geistige Strukturen das typisch menschliche Verhalten prägen und erheblichen Einfluss auf ihre Wertentscheidungen haben. In der Tat lässt sich dies empirisch nachweisen. Dafür einige Beispiele:

Die marktwirtschaftlich beherrschte Aneignung der Natur führt dazu, dass wirtschaftliche Leistung zur Forderung für das Verhalten wird. Alle damit verbundenen Verhaltensanforderungen, – Fleiß, Arbeitsdisziplin, Engagement für das Unternehmen, Ein- und Unterordnung gegenüber betrieblichen Erfordernissen – werden zu einer Art Wertekodex für den einzelnen, dem er sich stellen oder den er verweigern kann. Die auf Konsum orientierte Marktwirtschaft führt dazu, dass ein Wertekodex nach dem Motto »Hast du was, dann bist du was« kreiert wird. Auch hier kann der einzelne sich diesem Wertangebot stellen oder sich verweigern. In der Auseinandersetzung zwischen Kapital und Arbeit wird der Gegensatz zwischen beiden zum Beispiel in der Konfrontation zweier Werte besonders deutlich: Solidarität und soziale Gerechtigkeit einerseits, shareholder value andererseits.

Nach dem gleichen Prinzip entstehen für den einzelnen Menschen Entscheidungssituationen hinsichtlich seines Verhältnisses zur Natur, zur Beziehung von Wissenschaft und Technik und – besonders unter den Bedingungen der Globalisierung – zum Verhältnis zwischen Kulturkreisen und den damit verbundenen Traditionen.

Allerdings ist für die Erklärung der Verhaltensweise des einzelnen Menschen damit folgende Frage verbunden: Wie entstehen Wertentscheidungen aus der Wechselwirkung zwischen Biologischem und Sozialem? Soweit mir aus der Literatur bekannt ist, sind Wertentscheidungen zwar nicht auf das Biologische zu reduzieren, jedoch entste-

hen sie nur auf der Grundlage individueller genetischer Strukturen und vor allem über biochemische Prozesse, welche die Arbeitsweise neuronaler Netze determinieren.

Ohne auf die damit verbundenen theoretischen Probleme eingehen zu können (dafür fehlen mir alle nötigen Spezialkenntnisse) möchte ich einige praktische Vorzüge nennen, die für die Erklärung von individuellen menschlichen Verhaltensweisen aus ihrer Wechselwirkung von Biologischem mit der kulturellen Überformung erwachsen.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen auch für Leistung sowohl in der Schule als auch im Beruf ist die Anerkennung fundamentaler Werte für die Gestaltung sozialer Kommunikation: Achtung vor dem sozialen Partner, auf der alle anderen Werte für die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens erwachsen. Zunächst sind solche Werte durch natürliche Bedingungen angelegt: das biologisch gegebene Mutter-Kind-Verhältnis ebenso wie die genetisch unterschiedliche Verhaltensdisposition der Geschlechter und die ererbten Anlagen. Wenngleich im Verlauf des individuellen Reifeprozesses immer stärker die soziokulturelle Überformung zur Geltung kommt, so ist sowohl die Wirkung der Überformung als auch der Mechanismus der Verarbeitung sozialer Kräfte nur aus der Wechselwirkung zwischen Biologischem und Sozialem erklärbar. Die Wertmaßstäbe für soziale Kommunikation des einzelnen werden genau deshalb bereits im frühkindlichen Stadium als biologisch-soziale Disposition angelegt. Ebenfalls gilt als sicher, dass die Erwerbung von Werten für die soziale Kommunikation geschlechtsspezifisch differiert. Ohne Beachtung dieser Voraussetzungen ist es wahrscheinlich unmöglich, den im späteren Alter des Kindes und des Jugendlichen dominanten sozialen Lernprozess für soziale Kommunikation zu verstehen und zu steuern. Dies ist wohl eine für den gesamten Erziehungsprozess wesentliche praktische Frage. Wie kommt es zum Beispiel, dass der eine Mensch Konflikte in der sozialen Kommunikation fast mühelos verarbeiten kann, der andere ihnen fast hilflos gegenüber steht? Wie kommt es, dass Mädchen und Jungen dazu neigen, Konflikte in unterschiedlicher Weise zu verarbeiten? Wie kommt es, dass unterschiedliche familiäre Bedingungen zu unterschiedlicher Art und Weise sozialer Kommunikation führen? Meines Erachtens besitzen wir nur dann eine Chance für die Gestaltung des Lernprozesses sozialer Kommunikation, wenn vor allem folgende Bedingungen erfüllt werden:

1. Intensivierung der Forschung über das Verhältnis von Biologischem und Sozialem hinsichtlich der Gestaltung und Aneignung von Wertmaßstäben für die soziale Kommunikation, besonders unter Beachtung des Reifeprozesses von Kindern und Jugendlichen.

2. Bewusste Gestaltung des Wechselverhältnisses von Familie, Kindergarten und Schule.
3. Herstellung von Bedingungen für die Gestaltung des Verhältnisses von Lehrer und Schüler so, dass der Lehrer die Chance erhält, die unterschiedliche Individualität des Schülers zu beachten und zu beeinflussen.

Nicht minder wesentlich für die Erklärung des Verhältnisses von Leistung und Wert ist die Beantwortung der Frage nach der Motivation für das Lernen. Konrad Lorenz zitiert in seinem Buch »Das sogenannte Böse« aus der Abschiedsrede seines Lehrers Ferdinand Hochstetter, die er an der Universität Wien gehalten hat. Hochstetter erwiderte den Dank des Rektors mit folgenden Sätzen: »Sie danken mir da für etwas, wofür ich keinen Dank zu beanspruchen habe! Danken Sie meinen Eltern, meinen Vorfahren, die mir diese und keine anderen Neigungen vererbt haben. Aber wenn Sie mich fragen, was ich in Forschung und Lehre mein ganzes Leben lang getrieben habe, so muss ich Ihnen aufrichtig sagen: ich habe eigentlich immer das getan, was mir gerade am meisten Spaß gemacht hat!«⁵

Sicherlich kann man den Wert »Spaß« nicht allein verantwortlich machen für die Bereitschaft zur Lernleistung, aber Sie alle kennen diese Beziehung aus eigener Erfahrung. Vor ein paar Tagen kam ein Mädchen nach einem Kindergartentag zu mir und wollte sofort strahlend und stolz erzählen, was sie heute gemacht haben: »Wir haben mit Stäbchen gerechnet und zählen gelernt.« Lernen hat diesem Mädchen Spaß gemacht. Letztlich aus der Kombination von drei Faktoren: Begabung, Neugier und Spaß. Wenn es gelingt, diese Faktoren langfristig und stabil für den Leistungsprozess Lernen zu kombinieren, resultiert daraus Lernerfolg. Allerdings setzt dies voraus:

- Differenzierte Beachtung des naturgegebenen Begabungsstatus.
- Gestaltung eines auch für den einzelnen Schüler differenzierten Lernprozesses, in dem sowohl Über- als auch Unterforderung vermieden wird.
- Gestaltung des Lernprozesses so lebensnah, dass er für den einzelnen als nützlich bewertbar wird.
- Aufbau eines differenzierten und für den einzelnen nachvollziehbaren Bewertungssystems, an dem er seine Leistung messen kann.

⁵ Zit. in: KONRAD LORENZ: Das sogenannte Böse. Wien 1965. S.354.

Eine solche Gestaltung des Verhältnisses von Leistung und Wert hat einige Vorteile:

1. Sie schafft Grundlagen für das Leistungsverhalten im Beruf.
2. Sie zwingt die Schule zur differenzierten Gestaltung der Leistungsanforderung, wozu auch eine positive Grundposition zur Begabtenförderung und -auslese gehört.
3. Möglicherweise kann sie auch dazu beitragen, dem Lehrer die Gelegenheit zu geben, seine Individualität und Originalität in den Unterricht einzubringen, was allerdings ein wesentlich höheres Maß an Freiheit für die Tätigkeit des Lehrers voraussetzt.

Schließlich möchte ich als Wert für individuelle Leistung die Fähigkeit zu kritischem Bewusstsein nennen.

Der biologische Status des einzelnen prägt seine individuelle Einzigartigkeit und zugleich sein Angewiesensein auf soziale Kommunikation. Es besteht aber heutzutage die Gefahr, dass die Verabsolutierung marktwirtschaftlicher Strukturen, die Hypertrophierung des Leistungs- und Konsumverhaltens sowie die Wirkung von Massenmedien zu einer Uniformierung von Normen für das Verhalten führt. Ich verhalte mich nach der Norm die gerade »in« ist. Darin besteht sicherlich eine große Gefahr der Entfremdung und der Manipulierung von Wertauffassung, gegen welche gerade junge Menschen berechtigt protestieren, wobei sehr leicht der berechtigte Protest in Zynismus und Gewalt umschlagen kann. Es ist deshalb die Aufgabe von uns Älteren und der Schule, die Fähigkeit zu kritischem Bewusstsein gegenüber dem status quo zu fördern.

Einer meiner akademischen Lehrer sagte uns jungen Studenten, die es mit der Disziplin nicht besonders ernst nahmen: »Akademische Freiheit ist nicht eine Freiheit vom Studium, sondern eine Freiheit zum Studium.« Dieser Wertmaßstab entspricht genau dem, was Leistung beim Lernen motivieren kann: Einheit von Individualität und sozialer Bindung.

Anschriften der Autoren

Andreas Bluhm, Vizepräsident des Landtages von Mecklenburg-Vorpommern,
Lennéstr. 1, 19053 Schwerin

Uta Bobertz, Diplomlehrerin am Humboldt-Gymnasium Leipzig,
Grauwackeweg 35, 04249 Leipzig

Michael Franzke, Dr. phil., Sozialpädagoge,
Hammstr. 12, 04129 Leipzig

Werner Holzmüller, Prof. em. Dr. rer. nat. habil.,
Zum Forstgut 8, 04430 Leipzig

Rolf Löther, Prof. Dr. sc. phil.,
Schmollerplatz 17, 12435 Berlin

Jochen Mattern, Politikwissenschaftler, Mitarbeiter im Sächsischen Landtag,
Bernhard-von-Lindenau-Platz 1, 01067 Dresden

Wolfgang Methling, Prof. Dr. sc. vet. med., Stellvertretender Ministerpräsident von
Mecklenburg-Vorpommern,
Schloßstr. 6-8, 19053 Schwerin

Fritz Neuhaus, Diplom-Historiker, Geschäftsführer der FOKON GmbH,
Breitschuhstr. 33, 04249 Leipzig

Roland Opitz, Prof. Dr. sc. phil.,
Steinstr. 13, 04275 Leipzig

Kurt Reiprich, Prof. Dr. phil. habil.,
Wangerrooger Weg 9, 04157 Leipzig

Jutta Rochhausen, Dr. phil.,
Lankow-Siedlung 28, 19057 Schwerin

Rudolf Rochhausen, Prof. em. Dr. phil. habil., Ehrenvorsitzender des Rohrbacher Kreises
in der Rosa-Luxemburg-Stiftung,
Lankow-Siedlung 28, 19057 Schwerin