

Markus Vogt

Der weite Weg in die Bildungsrepublik Anmerkungen zu Aspekten der Wertevermittlung



Reformmarathon im Pisaschock

Deutschland soll zur „Bildungsrepublik“ werden, so Angela Merkel und die Ministerpräsidenten der Länder bereits 2008 beim Dresdner „Bildungsgipfel“. Im Koalitionsvertrag der gegenwärtigen Bundesregierung nimmt das Thema „Bildungsrepublik“ einen prominenten Platz ein. Im November 2011 hat der Sonderparteitag der CDU dazu einen anspruchsvollen achtseitigen Beschluss gefasst. Viele bemängeln jedoch eine erhebliche Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Seit dem „Pisaschock“, der das Bewusstsein vermeintlich überlegener Bildungsstandards erschütterte, hat Deutschland ein Jahrzehnt des Reformmarathons hinter sich. Vieles ist in Bewegung gekommen. Einiges wurde verbessert, anderes wird als Verschlechterung empfunden. Nach wie vor kommt Deutschland nicht über das OECD-Mittelfeld hinaus. Fast alle empfinden einen hohen Druck. In der hektischen Suche nach Besserung fehlt es an Richtungsangabe und Orientierung. Die kontroversen Debatten um Reformen brechen nicht ab.

Aus sozialetischer Perspektive geben vor allem zwei Aspekte Anlass zur Diskussion. Zum einen die grundlegende Bedeutung der Bildung für Freiheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe in der Wissensgesellschaft. Nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Art. 26) sowie dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Art. 13) hat jeder Mensch das Recht auf Bildung, was hierzulande gegenwärtig besonders mit Blick auf die Integrationspolitik diskutiert wird.¹ Ein zweiter sozialetisch besonders relevanter Aspekt der aktuellen Bildungsdiskussion ist das Verhältnis von Wissen und Verantwortung. Dieser wird im Parteitagsbeschluss der CDU besonders hervorgehoben: „Ziel der Bildung ist es auch und gerade, die Verantwortung vor Gott und den Menschen zur Gestaltung dieser Welt zu vermitteln.“ (Präambel) „Ausgangspunkt ... ist entsprechend dem christlichen Menschenbild ein freies, verantwortliches Wesen, dem durch Bildung die verantwortliche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht wird.“ (Kapitel II, Grundsatz 1) „... Wertebewusstsein und Urteilskraft fördern“ (II, 3), „Bildung und Erziehung gehören zusammen, denn es gibt keine Bildung ohne Erziehung und keine Erziehung ohne Werte.“ (II, 6)

Ich möchte mich im Folgenden vor allem mit dem zweiten Aspekt auseinandersetzen, da er in fundamentaler Weise das Verhältnis von Ethik und Bildung sowie deren



**Wir haben den Schlüssel
zu den Speisekammern der Welt!**

Sie stand vor einem Jahrmarkt vor dem Stand – wie wir alle. Wir hatten nicht einmal genug zu essen. Heutereckelt uns die leere Wirtskammer die gesamte Welt.
 Diekgiglichen Sätze und verführerische Anrede sind vergessen, unsere Frauen können sich an billigen Kindern und seltenen Wunderschinken. Viele von uns hausen in kalten, verfallenen Quartieren. Jährlich werden drei Millionen unserer Weisungen getötet.
 Die Geldhäuser in unserer Hand waren wertlos. Heute verfügen wir über eine in aller Welt begehrte Währung. Auf allen Sparkassen zusammen stehen mehr als 24 Milliarden DM.
 Wir haben das aus eigener Kraft erreicht. Durch gemeinsamen Engpässe, Klümmen und Fleiß haben wir Millionen von dem Zwang, von der Hand in den Mund zu leben. Sie bilden heute getreue Eigentümer und Köhler. Sie sich und die Familie ein sichern ihren Kindern eine gute Berufsausbildung.
 Dieser Soziale Marktwirtschaft heißt, den Klassenkampf zu beenden. Wir sind auf dem Weg, ein Volk freies, selbstbestimmtes Bürger zu machen.

 **DIE WAAGE**

Deshalb bleiben wir auch in Zukunft
bei Erhard's Sozialer Marktwirtschaft

Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg kwaf

Werbung für die Soziale Marktwirtschaft 1957

Gerechtigkeit und Eigenverantwortung im harten individuellen wie nationalen Wettbewerb verbunden. Sie gilt als Brücke in eine zukunftsfähige Gesellschaft, die sich durch leistungsstarke Individuen, gerechte Zugangschancen für alle und kulturelle Sinnstiftung für ein besseres Leben auszeichnet.

Es scheint fast, als sei die platonische Idee eines Aufstiegs zum Guten in die politische Rhetorik und die gesellschaftliche Stimmungslage zurückgekehrt, eingekleidet in pädagogische Ambitionen, die einen enormen Druck erzeugen¹¹.

Die Rückseite der hohen Erwartungen an die Bildung ist eine gesteigerte Angst, etwas zu verpassen: Eltern sind schon im Vorschulalter ihrer Kinder nervös, ob sie bzw. das pädagogische Personal nichts an Förderung versäumen. Politiker konkurrieren um große Versprechen. Studenten demonstrieren für bessere Lernbedingungen.

gesellschaftliche Einbettung betrifft und es hierzu von sozialetischer Seite bisher wenig vertiefte Analysen gibt, obwohl das Thema von hoher gesellschaftlicher Brisanz ist. Die Debatte um Wertevermittlung kann an eine starke Tradition christlicher Bildung anknüpfen, bedarf aber angesichts veränderter Bedingungen einer erheblichen Transformation.

Die Rückseite der Bildungsutopien

Bildung gilt für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland als Schlüssel für wirtschaftlichen Erfolg und als Quelle von Wohlstand im „Land der Ideen“. Zugleich wird mit ihr die Hoffnung auf Chancengerechtigkeit und breite gesellschaftliche Teilhabe verbunden: „Wohlstand für alle heißt heute Bildung für alle“ – so Angela Merkel in ihrer bildungspolitischen Aktualisierung des Ludwig Erhard'schen Programms der Sozialen Marktwirtschaft. Mit Bildung wird das Versprechen einer Synthese von sozialer

Bildung ist ein Fokus der sozialen Frage im frühen 21. Jahrhundert. Weltweit rückt sie ins Zentrum der Analysen zu den Ursachen von Armut und Ungleichheit (z. B. im *Human Development Report* 2010 der UNO). Auch in Deutschland ist Bildung ein sozialpolitisches Schlüsselthema. Dessen gesellschaftliche und politische Brisanz wurde durch die Sonderparteitage im Herbst 2011, die dem Thema Bildung einen bedeutenden Platz einräumten, unterstrichen. So hat beispielsweise die CDU beschlossen, dass Deutschland ein Land werden soll, in dem der Aufstieg durch Bildung jedem Menschen offen steht.^{III}

Die Umsetzung der seit langem erhofften und versprochenen sozialen Aufstiegschancen durch Bildung für alle ist jedoch mühsam. Sie hat nicht nur mit schwer beeinflussbaren Rahmenbedingungen zu kämpfen, sondern auch mit konzeptioneller Unklarheit aufgrund ganz unterschiedlicher Defizitanalysen, die jeweils zu anderen Schlussfolgerungen führen. So lassen sich in Deutschland drei Phasen der Defizitdiagnosen unterscheiden:

(1) Ausgelöst durch den Pisaschock stand zunächst die Diagnose eines Wissensdefizits im Vordergrund. Deutschland, das Land Humboldts, von dem die moderne humanistische Bildung wesentlich ausging, schien auf einmal im internationalen Leistungsvergleich abgehängt, zumindest ins untere Mittelfeld verwiesen. Man versuchte den Druck zu erhöhen, z. B. durch eine Vielzahl zusätzlicher Prüfungen. Es ist abzusehen, dass der Erfolg zweifelhaft ist und sein wird. „Druck, Angst, schlechte Noten. Eltern und Kinder stellen den Schulen für Deutschland ein Armutszeugnis aus“ – so die Überschrift eines ganzseitigen Artikels der Süddeutschen Zeitung vom 30. November 2011, der die Stimmung vieler widerspiegelt.

(2) Eine zweite Variante der Diagnose, die zu ganz anderen Schlussfolgerungen führt, stellt das Gerechtigkeitsdefizit ins Zentrum. In Deutschland sind die Disparitäten zwischen Bildungsgewinnern und -verlierern besonders groß, die soziale Herkunft entscheidet mehr als in anderen Ländern über den Bildungsweg, der aufgrund mangelnder Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems schon in jungen Jahren festgeschrieben wird.^{IV} Die schlechten Chancen von Migrantenkindern (besonders türkischer Herkunft), von Hauptschulabsolventen und von Kindern in Brennpunktschulen verstoßen gegen das Gebot der Chancengleichheit und gegen das kulturelle Menschenrecht auf Bildung. Das auffallend schlechte Abschneiden der Schüler im unteren Drittel ist ein entscheidender Faktor des enttäuschenden Ergebnisses deutscher Schulen bei den Pisatests. Ein schlüssiges Konzept gegen die

„Verschwendung von Begabungen“ durch die sozialen Disparitäten bzw. – positiv ausgedrückt – für die Einbindung von „ungenutzten Potentialen“, gerade auch von Zugewanderten, liegt bisher nicht vor. Inzwischen zeichnet sich jedoch ab, dass die Deutung des deutschen Bildungsdefizits als Problem sozialer Randgruppen zu kurz greift.

(3) Seit einigen Jahren steht ein drittes Deutungsmodell im Blick der öffentlichen Aufmerksamkeit: Der Bildungsnotstand sei ein Erziehungsnotstand. Produktive Lernprozesse werden auch in bürgerlichen Familien durch einen Mangel an Disziplin sowie durch eine psychische Überforderung und Unruhe von Kindern und Jugendlichen durch Computer und Fernsehen blockiert. Exemplarische Vertreter dieser Diagnose sind Bernhard Bueb, der ehemalige Schulleiter von Salem, mit seiner Streitschrift „Lob der Disziplin“, der Kinderpsychologe Michael Winterhoff mit seinem Bestseller „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“, und der Kriminologe Christian Pfeiffer, der sich auf die Medienproblematik konzentriert: „Die Pisaverlierer – Opfer ihres Medienkonsums“^V. Demnach fehlt es vor allem an der Vermittlung von Werten und Tugenden wie Disziplin und Ordnung sowie einer Distanz gegenüber der medialen Verführung. Wo die Eltern versagen, sollen die Schulen zunehmend auch Erziehungsaufgaben wahrnehmen.

„Erziehungsnotstand“: Argumente und Wahrnehmungsfallen

Zunächst spricht einiges für die These eines akuten Erziehungsdefizits als wesentlicher Ursache der Bildungskrise:

(1) Die Diagnose von Bueb, Winterhoff, Pfeiffer und anderen, dass ein geordneter Rahmen sowie ein Schutz vor überfordernden Medien Voraussetzungen für fruchtbare Lernprozesse sind, ist empirisch mit einer beeindruckenden Fülle an Datenmaterial belegt. Ein methodisches Grundproblem der umfangreichen statistischen Studien des „Bildungskriminologen“ Christian Pfeiffer besteht jedoch darin, dass er lediglich die Parallelität von Medienkonsum und Schulversagen aufweist, woraus sich jedoch nicht ohne weiteres auf eine Kausalität schließen lässt. Dennoch ist die Grundthese plausibel: Die Medien haben einen großen und oft problematischen Einfluss auf das (Lern)Verhalten der Jugendlichen. Wer erfolgreich Wissen vermitteln will, muss verstärkt auf das familiäre, mediale und gesellschaftliche Umfeld



wikimedia commons

Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), Symbol für das nach ihm benannte humanistische Bildungsideal

achten, von dem die emotionale Bereitschaft, Wissen aufzunehmen, wesentlich abhängt. Bildung darf sich nicht auf den rein kognitiven Bereich zurückziehen.

(2) Bildung ist nicht nur Wissen, sondern wesentlich auch eine Grundhaltung, die man sich beim Lernen aneignet. Die Fülle an Einzelwissen, das an Schule und Hochschule teilweise vermittelt wird oder werden soll, führt pädagogisch in eine Sackgasse, wenn die dazugehörige Orientierung fehlt. Die Einordnung der praktischen und emotionalen Relevanz des Wissens ist memotechnisch im Blick auf die Merkbarkeit unverzichtbar. Bildung meint die Einheit von Wollen, Wissen und Können. „Werteerziehung“ sollte von daher nicht als ein pädagogischer Zusatzaspekt der Einübung von gesellschaftlichem Wohlverhalten verstanden werden, sondern als Beachtung ethischpraktischer Zusammenhänge, die Interesse wecken und dem Wissen Bedeutung verleihen. Sie ist ein integraler Bestandteil jeder guten Pädagogik.

(3) Sowohl nach humanistischen wie nach christlichen Vorstellungen ist die Verbindung von Bildung und Erziehung unabweisbar. Der sozialen und ethischen Dimension von Bildung kommt heute angesichts des soziokulturellen Pluralismus und der damit verbundenen Freiheit individueller Entscheidung sowie angesichts des hohen Bedarfs an Verantwortungsfähigkeit in vielen Berufsfeldern eine wachsende Bedeutung zu. Die Finanzkrise hat exemplarisch vor Augen geführt, dass eine Wirtschaft ohne Moral nicht funktioniert.

Es gibt aber auch problematische Seiten und notwendige Differenzierungen der Konzepte, die den (vermeintlichen) Erziehungsnotstand in den Mittelpunkt stellen:

(1) Schule und andere Bildungseinrichtungen werden überfordert, wenn ihnen zugemutet wird, die diagnostizierte Diskrepanz zwischen festgestellten und erwünschten Verhaltensmustern durch Erziehung zu Werthaltungen zu überwin-

den. Der Pädagogik wird die Aufgabe zugeschoben, all das, was in der Gesellschaft an ethischer Orientierung fehlt, zu kompensieren. Gemessen an solchen diffus ausweiteten Erwartungen ist das Scheitern der Schule vorprogrammiert.

(2) Gerade im moralischen Diskurs ist die Diagnose einer Krise nicht selten eine Wahrnehmungsfalle nach dem Muster: „Früher war alles besser“. Heutige Gesellschaften sind jedoch nicht unmoralischer als frühere, sondern moraloffener und moralanfälliger.^{VI} Wir haben einen gesteigerten Moralbedarf durch mehr Freiheit und weniger soziale Kontrolle (z. B. in den anonymen Großstädten), daher muss der Einzelne deutlicher wissen, was er will und was er nicht will, und er muss vermehrt individuell entscheiden, ob eine Handlung verantwortbar ist. Wenn sich der Ruf nach Werteerziehung mit einer moralisierenden Verfallstheorie verbindet, beruht er auf einem Missverständnis und wirkt kontraproduktiv.

Als Resümee lässt sich festhalten: Hinter dem Ruf nach mehr Werteerziehung steckt eine richtige Beobachtung. Man muss jedoch das Verhältnis von Bildung, Gesellschaft und Moral genauer in den Blick nehmen, um nicht falschen Effekt- und Vermittlungsvorstellungen zu verfallen. „Bildungsethik“ wird erst dann zu einem analytisch interessanten Thema, wenn man es über die wertkonservative Pädagogisierung eines platonischen Humanismus hinaus sozialetisch erweitert auf die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren von Bildung: Die Gesellschaft insgesamt muss sich auf eine neue Zuordnung von Wissen und Verantwortung einstellen. Das Problem ist also nicht Moralverfall, sondern gesteigerter Moralbedarf aufgrund von mehr Freiheit und Macht. „Moral ist der Preis der Moderne“ (Höffe). Sie ist Bedingung für die Entwicklungs- und Funktionsfähigkeit einer offenen Gesellschaft.

Die Selbstüberforderung durch das offene Wertesystem unserer Gesellschaft ist offensichtlich. Wir haben die instrumentelle Vernunft in einigen Feldern weit über das Maß der moralischen Vernunft hinaus entwickelt. Um das, was wir wirtschaftlich und technisch können, zum Wohl von uns und anderen zu steuern, braucht es neue Formen der pädagogischen Sorge um die Urteilskraft. Dies gilt auch für den Umgang mit den Möglichkeiten der Medien. Auf dem weiten Weg in die Bildungsrepublik fehlt es jedoch nicht an generellen Imperativen für „Werteerziehung“, sondern an einer methodischkritischen Reflexion über die Bedingungen und Grenzen einer Pädagogisierung moralischer Lernprozesse. Darum soll es im Folgenden gehen.

Methodische Anforderungen an „Werteerziehung“

Weil konkrete moralische Normen und Werte in moderner Gesellschaft immer umstritten sind, steigern sich die Erwartungen an Bildung und Erziehung. Diese kann jedoch nicht als bloße Umsetzung und Vermittlung gesellschaftlich vorgegebener Werte definiert werden. Pädagogik steht zur Ethik vielmehr in einem Verhältnis wechselseitiger Begrenzung, Korrektur und Ergänzung: Als Prozess der Auseinandersetzung lebt die pädagogische Situation von der Spannung zwischen Aneignung und Transformation, Affirmation und Emanzipation, Belehrung und Aufklärung, Disziplinierung und Freisetzung. Gerade für Jugendliche ist es entscheidend, dass sie die vom Lehrer angebotenen Orientierungen und Deutungsmuster nicht als Fremdbestimmung erfahren, sondern als ein Bezugsfeld, in dem und durch das sie sich ihre eigene Identität bilden können. Diesem Anspruch, der besonders in der Pubertät virulent ist und oft im Mittelpunkt der pädagogischen Auseinandersetzung steht, wird Bildung nur gerecht, wenn sie sich als Befähigung zur Freiheit gestaltet.

Die Kontingenz moderner Gesellschaft lässt sich nur mit dem Offenhalten der unabschließbaren Problemhaftigkeit von Moral, also der konstitutiven Rolle des Zweifels, bearbeiten, was eine ständige Zumutung ist und den Bedarf an Pädagogik erhöht.^{vii} Es gibt keine Garantie des richtigen Handelns durch die Vermittlung von Regelkatalogen. Vielmehr sind moralische Sätze und Attribute immer fragile Vorschriften, die permanent zur Erziehung Anlass geben. Diese konstitutive Offenheit der Moralkonzepte in spätmoderner Gesellschaft darf nicht mit Unverbindlichkeit und dem „modischen Gesäusel von Autonomie und Angebot“^{viii} verwechselt werden. Sie bedarf vielmehr der Ausbalancierung durch ein erhöhtes Maß an Authentizität: „Wir brauchen eine Renaissance der Lehrerpersönlichkeit“ (Michael Felten). Pädagogische Ethik ist nicht nur durch einen bestimmten Inhalt, sondern ebenso durch die Bereitschaft zu lernen definierbar. Sie gibt nicht nur Antworten, sondern stellt auch Fragen. Sie will nicht nur bestimmte Moralsysteme vermitteln, sondern ebenso dazu befähigen, gewohnte Urteile zu hinterfragen. Moralisches Lernen lebt davon, dass Wissen zur persönlichen Überzeugung wird. Dafür ist eigenes Entdecken, Ausprobieren und Einüben entscheidend (sonst bleibt man nach dem Stufenmodell moralischer Urteilskompetenz von Kohlberg auf den unteren Stufen stehen). Pädagogik ist als Medium der Moral nicht bloß Mittel ihrer Umsetzung, sondern wesentlich Ort des Vollzugs. Ebenso ist die Moral als Medium der Pädagogik nicht vorgegebener Inhalt, sondern Teil des pädagogischen Prozesses. Nur durch die

Berücksichtigung dieser komplexen Wechselbeziehung ist das Konzept einer Bildungsethik gegen die Instrumentalisierung der Bildung durch ethischpolitische Zwecke abzugrenzen. Zugleich impliziert diese Verhältnisbestimmung, dass Moral als Anspruch und System so präsentiert werden muss, dass sie lernbar ist.

Diese komplementäre Verhältnisbestimmung von Ethik und Pädagogik ergibt sich auch aus dem Begriff des Wertes selbst: Werte sind ideale Formen, in denen wir die Welt als sinnvoll begreifen. Sie sind gesellschaftlich erzeugte Geltungskonstanten, mit denen wir unsere Handlungen steuern und aufeinander abstimmen. Sie lagern sich in kulturellen Produkten ab und stabilisieren dadurch das gesellschaftliche Leben. Werte sind Ausdruck von Anerkennung. Sie kommen durch Kommunikation in die Welt. Sie lassen sich nicht wie Wissen vermitteln; sie bedürfen starker erfahrungsbezogener und diskursiver Methoden sowie persönlicher Aufmerksamkeit, Zuwendung und der Stärkung von Selbstachtung.

Eine pädagogische Aufgabe der Werteerziehung ist die Rationalisierung der moralischen Diskurse und Konflikte. Es geht um Standards der Konfliktbewältigung, nicht um abschließende Lösungen. Der fortlaufende Umgang mit Zweifeln, offenen Fragen, Unsicherheiten und Differenzen ist ein ganz wesentlicher Teil des ethisch-pädagogischen Lernprozesses. Angesichts bleibender Differenzen und Unsicherheiten in der Moral wird die Bereitschaft zu lernen und zu lehren, also der Lernprozess selbst, zum konstitutiven Merkmal von Ethik. Dabei kann die Pluralität unterschiedlicher Konzepte ein wichtiger Schutz gegen die moralischpolitische Instrumentalisierung der Bildung sein.

Die lebensweltliche Verortung moralischer Lernprozesse

Nach dem Urteil des Pädagogen und Soziologen Johannes Beck werden in Schulen Kinder und Jugendliche häufig nur als Konsumenten von Wissen behandelt.^{IX} Ihre Fähigkeiten und Potentiale, die das Fundament ihrer Bildung sind, bleiben allzu oft unentdeckt. Sie kommen vor allem als defizitäre Wesen, die der belehrenden Erziehung bedürfen, in den Blick. Pädagogik ist jedoch nur dann erfolgreich, wenn sie vorhandene Kompetenzen entdeckt und daran anknüpft. Wenn die kognitiven, emotionalen, handwerklichen, sportlichen und sozialen Fähigkeiten in ihrem Zusammenhang gesehen werden, kann es gelingen, die Lernenden als Personen anzusprechen und in ihrem eigenen Tun zu unterstützen.

Bildung ist ein Prozess, in dem wir uns die Welt erschließen und uns so Wissen und Können aneignen. Sie zielt immer auch auf die Bildung des Charakters, also die Herausbildung guter Fähigkeiten und Haltungen gegenüber der Natur, den Dingen, den Mitmenschen und sich selbst. Diese Fähigkeiten und Haltungen können jedoch nicht als operationalisierbare „Lernziele“ formuliert und erfasst werden. Sie werden denkend, fühlend und handelnd erworben und zum Ausdruck gebracht. Das geschieht durch Einstehen für die eigene Freiheit und die der anderen, in der Achtung der Würde des Nächsten und des Fremden, in der Wahrnehmung von Glück, in der Offenheit für Überraschungen, im Begreifen der Geschichtlichkeit unserer Existenz, im pfleglichen Umgang mit der Natur oder in der tätigen Zuständigkeit im Gemeinwesen. Deshalb ist Verantwortung nicht als Wissensstoff lernbar, sondern nur über die Ermöglichung von Erfahrungs- und Handlungsräumen.

Bildung sollte auf eine Zusammenführung von Grundlagen-, Orientierungs- und Handlungswissen angelegt sein. Ausschlaggebend hierfür ist die Rückbindung der Lernprozesse an die persönliche Lebenswelt mit ihren spezifischen Erfahrungen, Kommunikationsformen und Handlungsmöglichkeiten. Zur Stärkung der Handlungskompetenz sollten die kognitiven Lernprozesse mit individuellen Erfahrungen und praktischen Aktionen des sozialen und ökologischen Engagements vor Ort verknüpft werden. Die zunehmende Verdichtung und Beschleunigung schulischer Lernprozesse wirkt kontraproduktiv, wenn den Jugendlichen aufgrund der hohen Wochenstundenzahl kaum noch Zeit für die aktive Übernahme von Verantwortung außerhalb des Unterrichtes bleibt, z. B. für die Leitung von Gruppen in Sportverbänden oder kirchlicher Jugendarbeit.

Der Erfolg ganzheitlicher und moralischer Lernprozesse hängt wesentlich davon ab, ob es gelingt, diese an die Lebenswelt der Lernenden rückzubinden. Die Bildungsinhalte sollten durch eine entsprechende Anpassung der Rahmenbedingungen sinnlich erfahrbar gemacht werden. Gerade für ethische Lernprozesse ist es entscheidend, Raum für persönliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zu geben. Dies gilt besonders für moralische Lernprozesse. Denn diese leben vom Vorbild. Tugenden werden im gelebten Alltag durch das Vorbild von Menschen vermittelt.

Das Ensemble der lebensweltlichen Verortung von Bildung und Erziehung in Familie, Schule, Medien und Gesellschaft hat sich enorm gewandelt. Damit unterliegen auch Bildung und Erziehung selbst einem starken Funktionswandel. Jugendliche

konstruieren ihre Eigenwelten, mit deren Hilfe sie das in Schule, Medien, Familie und Gesellschaft angebotene Wissen nach dessen lebensweltlicher Relevanz filtern^X. Gerade gegenüber moralischen Ansprüchen sind sie, wenn diese nicht von innen her, also in ihren Eigenwelten, Resonanz finden, in hohem Maße resistent. Deshalb hängen die Lernchancen für soziale und ökologische Verantwortung wesentlich davon ab, ob die Kinder und Jugendlichen Schule, Familie und Gemeinde als lebenswerte Lernorte erleben, mit denen sie durch aktive Mitgestaltung ihre Eigenwelten verknüpfen können.

Es gehört zum natürlichen Programm der Erziehung, dass Kinder und Jugendliche oft nicht so wollen wie die Erwachsenen. Die Reibungspunkte und Widerstände werden durch ein hohes Maß an Gegenwind durch gesellschaftliche und medial vermittelte Wertmuster sowie an schulpolitischen Orientierungsproblemen verstärkt. Viele Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit sind nicht auflösbar. Man kann sie bisweilen in Schule, Hochschule oder Familie nur ertragen, nicht unmittelbar überwinden. Lehrer und Eltern brauchen viel Geduld und müssen warten können. Denn Pädagogik funktioniert nicht nach dem Modell des Machens, das unsere Gesellschaft dominiert, sondern nach dem Modell des Wachsen-Lassens und des Entdecken-Lassens; der Lehrer ist Gärtner, nicht Macher; er ist nicht ein *Homo faber*, sondern ein *Homo horticus*.

Grenzen der Pädagogik

Soll die Schule nicht hoffnungslos überfordert werden, ist sie als ein bescheidener Baustein in umfassenden familiären und gesellschaftlichen Bildungs- und Prägungsprozessen zu sehen. Sie ist lediglich ein Teilelement des vielschichtigen Netzes der Einflussfaktoren für leistungsbereites, solidarisches und umweltgerechtes Verhalten. Es muss deutlich gemacht werden, dass formale Bildungsprozesse nur einen begrenzten Beitrag zur ethischen und personalen Prägung des Menschen leisten können. Gerade für die moralischen Aspekte ist das kulturelle, familiäre und gesellschaftliche Umfeld entscheidend.

Die Schule kann unmöglich all das richten, was anderswo verpasst wird, z. B. die selbstverständliche informelle Bildung im frühkindlichen Alter durch die Beziehung zu Geschwistern, durch Eltern, Großeltern und Verwandte, die in der Nähe wohnen und Zeit haben, oder auch durch ein nachbarschaftliches Umfeld. Wesentliche Ursachen für den Bildungsnotstand in Deutschland sind in der schon lange anhal-

tenden und teilweise dramatischen Verschlechterung der familiären Lebensbedingungen zu suchen. Wenn ein 15-Jähriger in Deutschland durchschnittlich 4–5 Stunden am Tag Fernsehen schaut oder Computer spielt, dann hat die beste Schule kaum eine Chance, die damit verbundenen Defizite auszugleichen und aufzuholen.^{XI} Zwar gibt es eine Fülle guter Filme, die auch im Sinne moralischer Lernprozesse wertvoll sein könnten. Aber in der Verbreitung spielen diese nur eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu den Action- und Gewaltfilmen, die zu den einflussreichsten „Erziehern“ in Deutschland und weltweit geworden sind. Zu Recht spricht Winterhoff von „Nichterziehung“, Verwahrlosung und einer hohen psychischen Belastung durch zu viel und häufig nicht altersangemessenem Medienkonsum. Der Einfluss der Medien kann durch kein noch so gutes schulisches Erziehungs- und Moralprogramm kompensiert werden. Er erhöht die sozialen Disparitäten, da die Kinder aus bildungsbürgerlichen und selbstbewussten Familien weit besser mit dem Medienangebot umgehen und das ihnen Zutragliche herausfiltern können.

Der Bildungsjammer ist satzsam bekannt. Weniger bekannt ist, dass es auch in Deutschland eine stattliche Anzahl gelungener Reformprojekte schulischer und außerschulischer Bildung gibt. Deren gemeinsames Merkmal ist, dass sie über kognitive Inhalte auch soziale Lernprozesse und praktische Initiativen einbeziehen, z. B. das in München und Berlin realisierte Konzept KIDS (Künstler in die Schulen), in dessen Rahmen Maler oder Autoren oder andere Künstler durch ihre Kreativität und ihre Erfahrungen mit dem „richtigen Leben“ gerade Schülern, die als hoffnungslos galten, ganz erstaunliche Kompetenzen im Schreiben, Malen vermitteln konnten und quasi nebenbei auch gravierende soziale und moralische Störfaktoren entkrampfen konnten.

Die Zuwendung zu den Schwachen mit dem Ziel, ihre Stärken zu entdecken, hat für christliche Ethik eine programmatische Bedeutung. Sie ist zugleich ein Erfolgsgeheimnis christlich geprägter Pädagogik, das heute unter veränderten Bedingungen neu ins Spiel gebracht werden sollte. Bisher sind die Kirchen überproportional im Gymnasialbereich engagiert; es besteht Bedarf und wäre sozialetisch angemessen, die kirchliche Präsenz im Bereich von Haupt- und Brennpunktschulen zu stärken.

Im Bereich der außerschulischen Bildung hat insbesondere die Erlebnispädagogik zu neuen Methoden einer Bildung geführt, die über kognitive Inhalte hinaus auch soziale, emotionale und symbolische Kompetenzen vermittelt. Aufgrund ihrer ganzheitlichen, oft spielerisch ansetzenden Methode ist sie in unterschiedlichen Feldern



In einer Klippschule: Genrebild von 1830

Gisold Lammle: Karikaturen der Goethezeit, Berlin 1992, S. 310

wie Religionspädagogik und Umwelterziehung fruchtbar und wird gerade von Jugendlichen, die sonst schwer erreichbar sind, als attraktiv erlebt.^{xii} Insbesondere im Sport ist hier der Übergang zwischen Spiel und dem, was man „Bildung“ nennt, fließend. Das Wichtigste wird oft außerhalb der formalisierten Bildungsprozesse gelernt. Der erste Lehrmeister ist und bleibt das Leben selbst. Gerade in Bezug auf Wertevermittlung geschieht die entscheidende Prägung in der Regel durch Eltern, Geschwister, Freundinnen und Freunde sowie durch das soziale und kulturelle Umfeld, in dem und mit dem Erfahrungen gesammelt werden.

Bilanz nach drei Jahren „Bildungsrepublik“

Drei Jahre nach der von Bund und Ländern gemeinsam ins Leben gerufenen „Qualifizierungsinitiative für Deutschland – Aufstieg durch Bildung“ haben im Herbst 2011 viele eher ernüchtert Bilanz gezogen: „Visionäre Worte – laue Realität“, „Wenig greifbare Erfolge“, „Die Bildungsrepublik wird zur Fata Morgana“ lauten die Stichworte.^{xiii} Eine differenzierte Analyse zu Erfolgen und Defiziten der Bildungspolitik in Deutschland hat der Bildungsforscher Klaus Klemm in einer vom

DGB in Auftrag gegebene Studie vorgelegt.^{XIV} Als Defizite werden u. a. benannt: Zu wenig Geld, zu wenig Betreuungsplätze für Kleinkinder, zu viele Schulabgänger ohne Abschluss, zu wenig Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund, die in den großen Städten 40 – 50 % der Erstklässler ausmachen.

Trotz leichter Verbesserungen beträgt die Schulabbrecherquote immer noch 7 %. Diese Erfahrung des Scheiterns ist für die Jugendlichen oft eine lebenslange Bürde, die zu psychischen Defiziten und sozialen Ausgrenzungen führt und ihre Chancen auf den prekären Arbeitsmärkten schwinden lässt. 17 % der 20 – 29-Jährigen haben keinen Schulabschluss. 1,7 Millionen junge Menschen sind in Deutschland ohne Berufsabschluss. Der Status der Hauptschulen, die sich als „Restschulen“ abgehängt sehen, ist in der Diskussion. Die Hoffnungen, die der Dresdner Bildungsgipfel 2008 mit dem Versprechen „Bildung für alle“ und dem Ziel „Halbierung der Schulabbrecherquote bis 2015“ geweckt hat, drohen ins Leere zu laufen.

Im Betreuungsjahr 2009/10 war das Platzangebot von Kinderkrippen für die unter Dreijährigen 23 %, für 2013 sind 35 % versprochen, aber es fehlt an Personal. Die geringe Bezahlung für Erzieherinnen passt nicht zu der vielfach verkündeten Wichtigkeit dieses Berufes. Wer das Thema „Werteerziehung“ ernst nimmt, weiß, dass entscheidende Prägungen im Vorschulalter stattfinden. Die Defizite an frühkindlicher Bildung haben darüber hinaus vor allem mit der sozial schwierigen Lage vieler Familien zu tun. Hier hängen Familien- und Bildungspolitik voneinander ab. Da die Grundlage jeder Bildung in der Familie gelegt wird, ist ihre strukturelle Benachteiligung (z. B. durch die zunehmend auf Flexibilität und Mobilität angelegten Arbeitsmärkte) ein entscheidender Hemmschuh auf dem weiten Weg in die Bildungsrepublik.

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Deutschland steigen zwar, reichen aber noch nicht an die internationalen Standards heran. Die Finanzierung wurde lediglich von 8,6 % (2008) auf 8,7 % (2009) des Bruttoinlandsproduktes gesteigert, ist also weit von den für 2015 versprochenen 10 % entfernt. Dennoch ist die den Sparzwängen der Finanzkrise abgetrotzte Steigerung der Bildungsausgaben als eine erfreuliche Trendwende einzustufen.

Ein erhebliches Hindernis auf dem weiten Weg in die Bildungsrepublik ist auch das Zuständigkeitsgerangel der Länder, deren Rechte in der Föderalismusreform gestärkt wurden. In der Bildungspartnerschaft zwischen Bund, Ländern und Kom-

munen fehlt es an Abstimmung, sodass eine kohärente Strategie kaum durchsetzbar scheint. Beim Sonderparteitag der FDP im November 2011 fand der Antrag, das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern aufzuheben, keine Mehrheit. Es ist dem Bund weiterhin versagt, sich finanziell und politisch in die Schulpolitik einzumischen. Wie unhaltbar die Situation auch von den Behörden selbst eingeschätzt wird, zeigt sich daran, dass im Konjunkturprogramm die Mittel zur Sanierung der Hochschulgebäude als „Wärmedämmmaßnahmen“ kaschiert wurden, um sie aus dem Bundeshaushalt begleichen zu können und das Kooperationsverbot zu umgehen.

Durch die Exzellenzinitiativen haben die Hochschulen zwar im Spitzenbereich aufgeholt, Klemm bescheinigt ihnen aber immer noch einen Rückstand gegenüber der angestrebten und dem wirtschaftlichen und kulturellen Standard von Deutschland angemessenen Maß. Für das Wissenschaftssystem wird mehr Internationalisierung gefordert. Aktuell macht den Universitäten vor allem die mangelnde Vorbereitung auf den doppelten Abiturjahrgang zu schaffen. Der gegenwärtige Umbau der Universität für die Stärkung ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit ist in vieler Hinsicht höchst ambivalent^{xv} und birgt die Gefahr, dass die Hochschulen als Produktionsstätten beschleunigter Wissensaneignung missverstanden werden. Bildung wird flach, wenn man sie externen Zwecken und dem Diktat zählbarer Erfolgsprodukte unterwirft. Es fehlt an Bewusstsein, dass Bildung nur in Teilbereichen und mit erheblichen Verzerrungen durch rankings zu messen ist. Ausbildungsethischer Sicht – sei es mit humanistischem oder mit christlichem Hintergrund – kann Universität nicht allein von Qualifikationen für erwartete Arbeitsmärkte her gedacht werden, sondern muss immer auch auf die Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Befähigung zu Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung ausgerichtet sein. Bei aller notwendigen Ausdifferenzierung sollte die erfolgreiche Humboldtsche Idee der Universität als Einheit von Forschung und Lehre nicht zerrissen werden.

(zuerst erschienen in „Kirche und Gesellschaft“, Nr. 386)

Anmerkungen

- I Vgl. dazu aus sozialetischer Perspektive: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. (Hrsg.) (2009): *Bildung, Politik und Menschenrecht – Ein ethischer Diskurs*, Bielefeld, S. 13, Siehe auch: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. (Hrsg.) (2007): *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld. Die aktuelle Koalition von CDU/CSU und FDP charakterisiert Bildung in ihrem Koalitionsvertrag lediglich als „Bürgerrecht“ (vgl. Wachstum, Bildung, Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP (2009) online: www.cdu.de/doc/pdf/c/091026-koalitionsvertrag-cdu-csu-fdp.pdf) und fällt damit hinter das Konzept des Menschenrechtes auf Bildung zurück. Besonders prekär gestaltet sich in diesem Zusammenhang die Situation von geduldeten Flüchtlingen.
- II Vgl. dazu Horster, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2005): *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden, 7-22 (Einleitung der Hrsg.), besonders S. 9 und S. 12.
- III 24. Parteitag der CDU Deutschland, Leipzig (2011): *Beschluss: Bildungsrepublik Deutschland*, online unter: www.leipzig2011.cdu.de; vgl. auch *Die Politische Meinung* 10/2011, 1-38 und 36-60.
- IV Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft VBW (Hrsg.) (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*, Wiesbaden.
- V Bueb, B. (2008): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, Berlin; Pfeiffer, Chr. u. a. (2007): *Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums: eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*, Hannover; Winterhoff, M. (2009): *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*, 23. Aufl. Gütersloh.
- VI Höffe, O. (1993): *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*, Frankfurt, S. 93 – 99.
- VII Oelkers, J. (1992): *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*, Weinheim, 19.
- VIII Felten, M. (2011): *Auf die Lehrer kommt es an. Nach zehn Jahren Bildungsdebatte bleibt die Erkenntnis: Papiere und Konzepte sind schön. Menschen sind besser*, in: *SZ* vom 21.12. 2011, S. 2 (Vorankündigung des Buches „Schluss mit dem Bildungsgerede!“ (Januar 2011).
- IX Beck, J. (2005): „Kinder werden oft nur als defizitäre Wesen gesehen“. Interview mit H. Levens, in: *Psychologie heute* 3/2005, 50 – 54, S. 50; zum folgenden Abschnitt vgl. dort S. 50 – 52.
- X Horster/Oelkers, 2005 (s. o. Anm. 2), 11, 21.
- XI Pfeiffer, Ch. (2008): *Umweltbildung – eine konstruktive Antwort auf die Leistungskrise der Jungen*, in: Brickwedde, F./Bittner, A./Geißinger, K. (Hrsg.): *Aus der virtuellen Welt in die Natur*, Osnabrück, 23 – 32, vor allem S. 23 – 26.
- XII Vogt, M. (2008 b): *Gott in den Geschöpfen entdecken. Erlebnispädagogische Zugänge im Spannungsfeld zwischen Computer und Natur*, in: Brickwedde, F./Bittner, A./Geißinger, K. (Hrsg.): *Aus der virtuellen Welt in die Natur*, Osnabrück, 65 – 78.
- XIII Vgl. Schulz, T.: *Fata Morgana Bildungsrepublik. Was den schönen Worten folgte*, in: *SZ* vom 20.10. 2011.
- XIV Klemm, Klaus (2011): *Drei Jahre nach dem Bildungsgipfel – eine Bilanz. Die Umsetzung der Ziele des Dresdner Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2008*, hrsg. vom Deutschen Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit, Berlin.
- XV Nida-Rümelin, J. (2009): *Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der Europäischen Universität*, in: A. Hutter/M. Kartheiniger (Hrsg.): *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Freiburg.