

---

# Inhalt

---

<b>Vorwort</b>	<b>5</b>
<b>1. Einführung und Überblick</b>	<b>9</b>
<b>Teil A: Aufgaben und Orientierungen</b>	<b>13</b>
<b>2. Aktuelle Herausforderungen</b>	<b>13</b>
2.1 Die Vielfalt der Klagen	13
2.2 Verfestigte Strukturen	15
2.3 Bildungs- und Selektionsgerechtigkeit	20
2.4 Die Zukunft der Generationen	24
2.5 Aktuelle Aufgaben	27
<b>3. Offensive Wendungen</b>	<b>28</b>
3.1 Stärkung der Diskurs-Kultur	29
3.2 Persönlichkeit und Anerkennung	34
3.3 „Tüchtigkeit“	36
3.4 Lernen als „Arbeit“	38
3.5 Verantwortlichkeiten	41
3.6 Anspruchsvolle Ziele	47
<b>4. Theoretische Orientierungen</b>	<b>49</b>
4.1 Sensibilität für „Antinomien“	50
4.2 Mögliche „Wirksamkeiten“	52
4.3 Pädagogische Grundbegriffe	57
4.4 Erziehung und Gesellschaft	61
4.5 Felder der Persönlichkeits-Entwicklung	63
4.6 „Dispositionalität“ und „Lernen“	67
4.7 Formen der Erziehung	69
4.8 Schule in antinomie-sensibler Deutung	73
<b>Teil B: Eine diskursive Lernkultur</b>	<b>75</b>
<b>5. Offene Fragen und Prioritäten</b>	<b>75</b>
5.1 Persönlichkeits-Entwicklung und Schule	75
5.2 Individualität und Sozialität	77
5.3 Gleichheit und Differenz	78
5.4 Homogenität und/oder Heterogenität	79
5.5 Inhalte zwischen Pflicht und Kür	81
5.6 Erzieherisch-pädagogische Leitbilder	93
5.7 Gemeinsame und individuelle Lernzeiten	94
5.8 Ausblick	95

<b>6. Gemeinsame Lernzeit</b>	<b>98</b>
6.1 Ziele	98
6.2 Arbeitsformen und „Vorhaben“	102
6.3 Themen der gemeinsamen Lernarbeit	106
6.4 Entwicklung fachlicher Kompetenzen	112
6.5 Anleitung der eigenen Lernarbeit	114
6.6 Begleitende Beratung	115
6.7 Diskussion	116
<b>7. Eigene Lernzeit</b>	<b>118</b>
7.1 Ziele	118
7.2 Arbeitsformen und „Lern-Pläne“	120
7.3 Themen der eigenen Lernarbeit	123
7.4 Entwicklung fachlicher Kompetenzen	125
7.5 Beiträge zu Vorhaben der Gruppe	128
7.6 Begleitende Beratung	129
7.7 Diskussion	132
<b>8. Perspektiven der Umsetzung</b>	<b>135</b>
8.1 Variationen nach dem Alter bzw. der Stufe	136
8.2 Dokumentation der Kompetenz-Entwicklung	139
8.3 Eine Schule für alle Kinder?	145
8.4 Profession(en)	147
8.5 Die Mitwirkung der Eltern	149
8.6 Bildungspolitik und öffentlicher Diskurs	150
8.7 Sozialpolitik	155
<b>Biografisches Nachwort</b>	<b>157</b>
<b>Anhang: Anregungen und Beispiele</b>	<b>159</b>
(1.) Historische Prozesse und Konzepte	159
(2.) Literarische Anregungen	162
(3.) Beeindruckende Reformarbeiten	175
<b>Literatur</b>	<b>182</b>

# 1. Einführung und Überblick

„Das dürfen wir leider nicht!“  
sagt die Schulleitung.  
„Das will doch keine Schule!“  
sagt das Ministerium.  
„Wir müssen daran arbeiten!“  
sagen Reformwillige.\*

Kaum zu überschauen ist die Fülle der Publikationen und Vorschläge, die mit unterschiedlichen Begründungen und mit konkurrierenden Zielsetzungen zu einer „Erneuerung“ der Schule aufrufen und das Bildungswesen mehr oder weniger konsequent reparieren, verbessern oder „transformieren“ wollen. Und es gibt etliche Schulen, die solche Ideen entwickelt haben und in beeindruckender Praxis umsetzen.

Dieses Buch soll dies alles *nicht noch einmal nacherzählen*, es nicht neu bündeln und nicht den einen oder anderen Aspekt hervorheben. Dies alles bleibt im Grunde gefangen in den vertraut gewordenen Strukturen des „Bildungswesens“ und seinen etablierten Inhalten. Ziel der hier vorgetragenen Überlegungen ist es vielmehr, tiefer liegende Ursachen für die immer wieder und zurzeit besonders heftig beklagten Probleme offenzulegen. Daraus sollen Ziele und Formen eines Lernens entworfen werden, das sich an den eigenen Bedürfnissen der Heranwachsenden und an ihren gemeinsamen zukünftigen Lebensbedingungen orientiert.

Dies soll insbesondere vor dem Hintergrund der *grundlegend veränderten Beziehungen zwischen den Generationen* erörtert werden: Bis vor kurzem konnten Erwachsene die Kinder und Jugendlichen in eine Welt einladen, die sich als immer besser und schöner darstellte und auch so erlebt wurde – jedenfalls bei der überwiegenden Mehrheit. Jetzt wird – wenn auch immer noch zögerlich – zur Kenntnis genommen, dass die Welt „aus den Fugen“ geraten ist. Jetzt müssen bzw. sollten die Älteren eingestehen, dass der vermeintliche Fortschritt den Jüngeren Probleme hinterlässt, die allenfalls mit sehr konsequenten Änderungen im Umgang miteinander und mit der Welt, aber möglicherweise auch mit neuen Ideen bewältigt werden können.

Eine Schule, die in Formen und Inhalten erstarrt ist, kann das nicht mehr gewährleisten. Ein „Neuanfang“ muss grundlegend anders erdacht werden. Vorgeschlagen wird deshalb das Leitbild (wenn man so will, die „Vision“) einer Organisation des Lernens, in der die anstehenden Aufgaben konsequenter in „eigener und gemeinsamer Lernarbeit“ bearbeitet werden können.

---

\* So ähnlich ist es immer wieder zu hören.

Das alles ist zweifellos *eine große Herausforderung* und ein anspruchsvolles Programm. Manche werden das eine oder andere als eine längst vertraute Praxis verstehen, andere es als ganz und gar unmöglich bzw. als ungewollt be-/verurteilen. Aber wenn es weithin Konsens wird, dass die Schule sich in einer „tiefen Krise“ befindet und dass es „so nicht weitergeht“, dann sollte radikaler nach den Ursachen gefragt und konsequenter nach Ansätzen gesucht werden, die wirklich zu einem „Aufbruch“ führen können.

Viele Details lassen sich sicherlich *nicht von heute auf morgen* ändern oder herstellen (wie z.B. der Verzicht auf enge curriculare Vorgaben oder ein gesellschaftlicher Konsens), aber es sollte zeitnah darüber geredet werden, nach welchen Zielen und unter welchen Bedingungen eine zukünftige Schule den aktuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und ihren zukünftigen Aufgaben besser gerecht werden soll. In diesem Sinne sollte dieses Buch nicht nur als unverbindliche Einladung, sondern als konstruktiv gemeinte Herausforderung gelesen werden.

Eigentlich ist vieles irgendwann, irgendwo und auch wiederholt gesagt worden. Aber diese Vielfalt *fügt sich nicht zu einem in sich stimmigen Bild*. In der öffentlichen wie in der wissenschaftlichen Debatte stehen sich Konzepte zum Teil kontrovers gegenüber, weil unterschiedliche Zielsetzungen und verschiedene Schwerpunkte nicht auf einen Nenner gebracht werden können. Bei alledem wird wie selbstverständlich die überkommene Grundstruktur schulischen Lehrens und Lernens als „gegeben“ gesetzt: die Organisation in Jahrgangsklassen und die daran geknüpfte, immer wieder „laufende“ Abfolge des zu behandelnden (und zu prüfenden) „Stoffes“, wie er in Lehrplänen (dem „Curriculum“; von lat. Wettlauf, Umlauf, Kreisbahn) als unumstößliche Grundlage festgeschrieben zu sein scheint.

Demgegenüber wird hier *für eine öffnende curriculare Vielfalt und eine entsprechende Gestaltung des Lernens und des Lehrens* plädiert. Sorgsam bedacht werden sollen dabei die Breite der möglichen Themen, die Vielfalt der Intentionen, das Spektrum der Perspektiven, die Besonderheiten der persönlichen Entfaltung und nicht zuletzt die Ungewissheit der zukünftigen Entwicklung. Im Diskurs darüber sollen die Beweggründe der Beteiligten erkennbar werden, bevor nach einem Konsens gesucht wird. Ebenso sollen mögliche bzw. wahrscheinliche „Wirksamkeiten“ genauer herausgearbeitet, als solche verstanden werden und in die Arbeit an Folgerungen einfließen.

Das Folgende ist also durchaus von der Zuversicht geleitet, *eine sinnvolle und machbare Perspektive aufzeigen zu können*, die zumindest bei jenen Zustimmung findet, die mit den etablierten Formen des Lernens und Lehrens nicht mehr einverstanden sind und etwas ändern wollen. Erforderlich ist eine gemeinsame Klärung der Leitbilder, an denen sich die pädagogische Arbeit orientieren soll und an denen sich die zu entwickelnde Praxis messen lassen muss. Erforderlich ist dabei eine Bereitschaft, vertraute Begriffe und etablierte Leitbilder zu relativieren.

Das kann emotional belasten und kognitiv durchaus irritieren, aber wenn am Ende zuvor umstrittene Begriffe und Konzepte in ihrem Zusammenhang ge- deutet werden, dann können – so ist zu hoffen – klarere Orientierungen entstehen. Und daraus kann nicht zuletzt der Mut erwachsen, vermeintliche Grenzen als überwindbar zu verstehen, alternative Gestaltungs- und Freiräume zu erkennen und sie zu gestalten. Dazu muss so *geduldig wie zielstrebig* erarbeitet werden, was die Beteiligten (bzw. die Zu-Beteiligenden) in diese Prozesse einbringen, aber auch welche Sorgen und Befürchtungen solche Ideen und Vorschläge auslösen können. Dazu ist eine konstruktive „Diskurs-Kultur“ (s.u.) zu entwickeln, in der Ziele verbindliche erarbeitet, Arbeitsschritte konkret vereinbart und Erfahrungen offen beraten werden.

Diese eher kurz gefasste Darstellung sollte in diesem Sinne als *Einladung zu einem „Diskurs“* gelesen werden. Dabei ist immer wieder aufzuzeigen, welche Kontroversen, Irritationen und „Widersprüche“ bedacht und bearbeitet werden müssen, damit Entwürfe und Pläne sich nicht in schönen Wünschen und Illusionen verirren und erschöpfen.

### **Zentrale Begriffe und Konzepte**

Zur ersten Orientierung werden (im Sinne eines „advance organizers“) im Folgenden zentrale Aspekte der theoretischen Orientierung und der vorgeschlagenen Veränderungen stichwortartig benannt:

► Als „Pädagogik“ bzw. als „pädagogisch“ können vier Ebenen unterschieden werden:

(1.) das alltägliche, eher weniger bewusste Tun, (2.) Versuche der begrifflich-theoretischen Deutung und Anleitung dieser Prozesse, (3.) die erkenntnistheoretisch kritische und methodisch fundierte Prüfung solcher Deutungen sowie (4.) die theoretisch reflektierte professionelle Praxis.

► In der pädagogischen Praxis und in deren Deutung sind mögliche bzw. wahrscheinliche „Wirksamkeiten“ zu bedenken und analytisch zu unterscheiden:

Etwas kann (1.) „gegeben“, (2.) „geworden“, (3.) „gestaltet“, (4.) „begriffen und benannt“, (5.) „gewünscht“ oder (6.) „verborgen bzw. verdrängt“ sein.

► Solche Wirksamkeiten können untereinander in Spannung stehen, aber auch in sich selbst widersprüchlich sein. Zu deren Verständnis soll eine „Antinomie-Sensibilität“ beitragen, die theoretisch angeleitet ist, aber ergebnisoffen reflektiert. Dazu soll zur Klärung der verwendeten Begriffe beitragen.

► Als „Erziehung“ ist alles zu verstehen, was in irgendeiner Weise in der Entwicklung der Persönlichkeit und ihrer Dispositionen unbewusst oder intentional geleitet eine Rolle spielt. Dies ist zunächst normativ offen zu verstehen. „Bildung“ und „Sozialisation“ sind im Medium der Kultur bzw. der Gesellschaft Teil dieser Prozesse. Diese können mit „freilassenden“ und/oder mit „engführenden“ Zielen und Prozessen verbunden sein.

► Erziehung ist zu verstehen als *ganzheitliche Persönlichkeits-Entwicklung* im Wechselspiel von Individualität und Sozialität. Es können fünf „Felder“ unterschieden werden:

(1.) Körperlichkeit, (2.) Emotionalität, (3) kognitive Kompetenzen, (4.) sozial-ethische Haltungen und (5.) ästhetische Achtsamkeit.

► Grundlegender Prozess der Entwicklung ist die besondere „*Dispositionalität*“ des Menschen: Das Gehirn speichert („lernt“) vielfältige Signale aus der Umwelt als *Dispositionen*“, die zum Teil „automatisch“ aktiv sind oder intentional im Denken und Handeln aktiviert werden können. Dispositionen sind in ihrer Wertigkeit wünschenswert und/oder problematisch.

► *Formen* der Erziehung können danach unterschieden werden,

(1.) ob sie unbewussten und ungeprüften Einfluss haben, (2.) ob sie im bewusst gestalteten Umfeld „verborgen“ wirken sollen, (3.) ob sie intentional transparent leitend einwirken sollen oder (4.) ob Heranwachsende als „Selbst-Erziehung“ einwirken wollen.

► In der Organisation des Lernens werden zwei Formen unterschieden:

(1.) die *individuelle* Erarbeitung eines je eigenen Kompetenz-Profiles und

(2.) die *gemeinsame* Arbeit mit heterogenen Kompetenzen. Beides wird miteinander verbunden und aufeinander bezogen.

► Für die Planung und Gestaltung der eigenen Fähigkeiten und Bereitschaften wird in „*Kompetenz-Aufbau-Modellen*“ vorgeschlagen, wie sachgerecht und zielorientiert geplant, gearbeitet und der Erfolg Schritt für Schritt verlässlich gesichert werden kann.

► Die individuelle Lernarbeit wird in professioneller Leitung begleitet und gemeinsam kompetenz-orientiert vertieft. Dabei sollen Themen insbesondere mit Blick auf zukünftige Herausforderungen und dafür erforderliche Kompetenzen bearbeitet werden.

► Die traditionell selektions-gebundenen Verfahren der Leistungsmessung, die „sozial“ vergleichende „Leistungs-Profile“ erstellen, werden ergänzt und zunehmend ersetzt durch „sachbezogene“ „Kompetenz-Profile“, die jene Fähigkeiten ausweisen, die vollständig und verlässlich erarbeitet wurden.

All dies wird in einer ergebnisoffenen „*Diskurs-Kultur*“ bedacht und beraten, die immer wieder neu zu erarbeiten, zu überprüfen und ggf. zu optimieren ist. Damit soll die administrativ verfestigte und nicht mehr zukunftsfähige Struktur von Schule und Unterricht abgelöst werden durch Lernarbeit in eigener und sozialer Verantwortung.

---

## Teil A: Aufgaben und Orientierungen

---

*„Mögen täten wir schon wollen,  
aber dürfen haben wir uns nicht getraut.“  
(Karl Valentin)*

In diesem Teil wird zunächst die aktuelle Situation des Lernens in den Schulen in wesentlichen Problemen benannt (Kap. 2), um dem „offensive Wendungen“ mit möglichen Folgerungen entgegenzusetzen (Kap. 3). Dabei sollen Probleme in ihren Ursachen und ihren Zusammenhängen aufscheinen. Es soll erkennbar werden, warum gut gemeinte und eigentlich doch plausible Konzepte und Programme häufig nur begrenzt wirksam werden bzw. unbedachte „Nebenwirkungen“ entstehen. Es soll deutlich werden, dass Prozesse des Lernens und Lehrens in den Schulen nicht immer eindeutig zu beschreiben sind: Man kann Probleme so oder anders benennen, diese oder jene Ursachen aufzeigen und verschiedene Personen bzw. Gruppen verantwortlich machen. Verbunden ist das häufig mit kontroversen Leitbildern, theoretischen Orientierungen, unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen.

## 2. Aktuelle Herausforderungen

Im Folgenden werden ausgewählte Problemfelder aufgerufen und – im Vorgriff auf spätere Erläuterungen – „antinomie-sensibel“ gedeutet. Dies soll die Bereitschaft öffnen, Spannungen und Widersprüche mit Geduld wahrzunehmen, die Wirksamkeit verschiedener Positionierungen zu bedenken und sich nicht zu rasch auf scheinbar eindeutige Lösungen festzulegen. Das dabei aufgezeigte Sowohl-als-auch kann ratlos machen und die Frage aufwerfen, was daraus folgen soll. Weil aber „Antinomien“ nicht einfach auflösbar sind, können erste Antworten lediglich denkbare Reaktionen aufzeigen. Ob die Betroffenen etwas für sinnvoll und machbar und nicht zuletzt für „wünschbar“ halten, müssen sie für sich selbst und im Diskurs entscheiden. Wichtig ist zunächst nur, dass nicht voreilig als „gegeben“ hingenommen wird, was im Grunde unbedacht „geworden“ sein kann oder „gestaltet“ wurde, dass die Begriffe geprüft und geklärt werden und „Gewünschtes“, aber auch „Verborgenes“ transparent wird.

### 2.1 Die Vielfalt der Klagen

Im begrenzten Raum können hier die vielfältigen Probleme nicht vollständig aufgerufen werden. Angesprochen werden Konzepte, die in der pädagogischen

Diskussion bedeutsam geworden sind und die Entwicklung der Schule mehr oder weniger beeinflusst haben. Die folgenden Hinweise können dies nur thesenartig benennen, sollen aber die Vielfalt der aktuellen Probleme und das Spektrum möglicher bzw. wahrscheinlicher Ursachen entfalten:

► Was einmal als „*Bildung*“ zur allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit gedacht war, ist weitgehend verkommen zu „*Wissen*“, das rasch angelehrt und bei Prüfungen in Zertifikate getauscht wird. Der Versuch, dies durch eine Orientierung an zuverlässig erworbenen „*Kompetenzen*“ zu ändern, ist rasch wieder in die vertrauten Selektions-Schemata eingebunden worden.

► Die Schülerinnen und Schüler sollen *erfolgreich(er) lernen* (können). Die immer wieder aufgezeigten Defizite im Kompetenzerwerb sollen nicht hingenommen werden. – Aber wie kann das bearbeitet werden?

► „*Lehrpläne*“ und Curricula häufen zu viel „*Stoff*“ an, der im raschen „Durchnehmen“ abgearbeitet werden muss und wenig Zeit für Vertiefungen lässt. Den Kindern und Jugendlichen ist nicht erkennbar, zu welchem Nutzen sie das alles lernen sollen – es ist halt *Prüfungsstoff*, über den sie „unterrichtet“ werden. Was in der Lebenswelt miteinander verbunden ist, wird in Unterrichtsfächer zergliedert. In welchen „Fächern“ was gelernt werden soll, ist in langer Tradition vertraut geworden und scheint alternativlos zu sein.\*

► Die *eng getaktete Folge der Lektionen* (von einer Klausur zur nächsten) gibt keinen Raum für ausgreifende Interessen und zu wenig Zeit für ein wirklich erfolgreiches (und nicht nur „ausreichendes“) Lernen. Im Wettbewerb um Noten lernt jeder für sich und tendenziell gegen die anderen. Gemeinsame Aktivitäten bleiben als nette Ergänzungen nebensächlich. Freude am Lernen und Motivation können dabei kaum entstehen.

► Die Schule ist als Institution *in administrative Abhängigkeiten eingebunden*, die Innovationen eher begrenzen (oder begrenzen sollen), als dass sie naheliegende Entwicklungen ermöglichen und stützen (oder stützen dürfen).

► Die Lehrenden werden zunächst *als akademisch-fachliche Experten in ihren „Disziplinen“ ausgebildet*, können diese Kompetenzen im Unterricht aber nur in verkleinerter Form entfalten. Es verwundert nicht, dass der Beruf an Attraktivität verliert. Dies wird verstärkt, wenn bzw. weil in der Schule häufig erst einmal eine Atmosphäre geschaffen werden muss, die eine inhaltliche Arbeit möglich macht. Dem aktuell und auf nicht absehbare Zeit bedrückenden *Mangel an Lehrkräften* wird eine (noch) höhere Bezahlung allein kaum abhelfen können.

► *Theorieorientierte Entwürfe* der (akademischen) Pädagogik verfangen sich häufig in pauschaler Kritik oder in idealisierenden Programmen, die den Wi-

---

\* In einer Karikatur, die vor einigen Jahren in der „Hör zu“ publiziert war, wird dies in drastischer Weise deutlich: Auf die Frage der Schülerinnen und Schüler, wozu sie Mathematik lernen sollen, fällt dem Lehrer nach langer Überlegung lediglich ein, dass dies wichtig sei, „damit ihr euren Kindern bei den Hausaufgaben helfen könnt“.



dersprüchen und Problemen der Praxis nicht gerecht werden. Die erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich überwiegend mit sich selbst (in immer wieder neuen Interpretationen ihrer Tradition) oder mit der Untersuchung von Detailfragen, deren Bedeutung für „das Ganze“ nicht mehr erkennbar wird.

► Die *Bildungspolitik* blockiert sich in den Eitelkeiten der Länder und den Sorgen um ihre föderale „Hoheit“. Sie kontrollieren sich gegenseitig, keiner traut den anderen und keiner wagt sich mit weitgreifenden Neuerungen hervor.

Diese Liste ließe sich zweifellos fortsetzen. Manches wäre hinzuzufügen bzw. zu präzisieren. Es sollte aber deutlich sein, dass dringend und notwendig etwas getan werden muss. Auf dem Weg zu möglichen Antworten soll zunächst aufgezeigt werden, welche Prozesse in der Vergangenheit und welche Konzepte in der aktuellen Situation mit den genannten Problemen mehr oder weniger ursächlich verbunden sind.

## 2.2 Verfestigte Strukturen

Vieles, was als „gegeben“ behauptet oder als „geworden“ hingenommen wird, *sollte noch einmal danach befragt* werden, welche Kräfte, welche Gruppen und Personen (unbewusst oder gar ungewollt) dabei eine Rolle gespielt haben. Mit welchen Intentionen wurde das „gestaltet“, was gegenwärtig als unveränderlich erscheint und hingenommen wird?

Es wäre natürlich müßig, die Geschichte noch einmal von vorn denken zu wollen und sich einiges anders zu wünschen. Aber wenn man den einen oder anderen Wendepunkt, diesen oder jenen Konflikt und mögliche alternative Entscheidungen bedenkt, kann deutlicher werden, warum es zu den jetzigen Verhältnissen und den damit verbundenen (oben angesprochenen) Grenzen einer gewünschten Entwicklung gekommen ist. Und es kann erkennbar werden, zwischen welchen Positionen, welchen Kräften und Antinomien Perspektiven der weiteren Entwicklung zu suchen sind und zu finden sein können. – Dies kann hier jeweils nur angedeutet werden, aber es soll ein roter Faden erkennbar werden, der durch das oben angedeutete Labyrinth leiten kann.

Es wird mit keinem Konzept der Pädagogik ganz einfach möglich sein, dies alles zu ändern. Und nicht alles gehört in ihre Zuständigkeit. Aber zum einen sollten Fehlentwicklung bzw. die unvollendeten Prozesse in ihren mehr oder weniger intensiven und möglicherweise problematischen Einflüssen bedacht und problematisiert werden. Und zum anderen sollte in pädagogischer Verantwortung für die Zukunft der Heranwachsenden geprüft werden, ob die gängige Praxis solche Entwicklungen (gewollt oder unbewusst) verfestigt bzw. wann und wie dem entgegengewirkt werden sollte und könnte. – Die folgenden Hinweise können zunächst an nur wenigen Beispielen andeuten, welche Impulse in der historischen Entwicklung dauerhaft wirksam geworden sind. Das soll

dazu anregen, solche Verfestigungen noch einmal zu bedenken und neu zu prüfen:

► Die Menschheit hat sich seit ihren Anfängen aus *Angst vor unverstandenen Ereignissen* und drohenden Gefahren an mutmaßlichen „Göttern“ orientiert und sich ausgeliefert an deren Vermittler. Die Orientierung an Herrschaft hat ihnen emotionale Geborgenheit in einer schützenden Gemeinschaft vermittelt, sie aber auch deren Zwängen und Einschränkungen unterworfen lassen.

► Die biblische Aufforderung, der Mensch solle sich *die Welt* „untertan“ *machen* (Genesis 1,28), ist weithin als Aufforderung und als Alibi für einen eigensinnig-egoistischen Umgang mit den begrenzten Ressourcen missverstanden worden. Dass man dabei an bleibende Folgen denken sollte, ist kaum bewusst geworden.

► In dem viel zitierten *Höhlengleichnis von Platon* sitzen Menschen gefesselt mit dem Rücken zu einem Licht, sodass sie von Dingen, die hinter ihnen vorübergetragen werden, lediglich Schattenbilder sehen können. Einige wenige haben sich aus ihren Fesseln gelöst und sind in der Höhle „nach oben“ gestiegen. Dort haben sie im hellen Licht mit Schmerzen gesehen, was den anderen verborgen bleibt: die wahren Ideen der Menschwerdung. Sie wollen dies dann auch denen zugänglich machen, die in ihrer Schattenwelt verharren. Diese verweigern sich dem aber hartnäckig. Nur wer unter Mühen und Schmerzen zur Wahrheit emporsteigt, darf sich als wertvoller verstehen und sich von den anderen abgrenzen.

► In der deutschen Bildungs-Tradition spielt seit dem 17. Jahrhundert *das von Comenius entwickelte Konzept einer Bildung für alle* eine wichtige Rolle: Aus tiefer religiöser Überzeugung ging der Bischof davon aus, dass Gott allen Menschen die Fähigkeit gegeben habe, seine wunderbare Schöpfung zu verstehen und in ihr heimisch zu werden. Deshalb sei es Aufgabe und Ziel pädagogischer Bemühungen, „omnes omnia omnino“ (allen alles vollständig) zu vermitteln. Er ging davon aus, dass „alles“ (zumindest alles wichtige) in entsprechenden didaktischen Materialien (Bildern und Begriffen) präsentiert werden solle und dass die Lernenden sich dies alles zu eigen machen können. Man müsse es ihnen nur anschaulich und nachvollziehbar darstellen. Dies hat die Vorstellung von richtigem Unterricht wesentlich geprägt.

► Wilhelm von *Humboldt* (ähnlich wie andere zu seiner Zeit) hatte in seinen schulpolitischen Vorschlägen 1806 das Ziel vertreten, dass für den heranwachsenden Menschen zuallererst die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ wichtig ist und dass niemand „unter der Menschenwürde roh“ bleiben dürfe. Erst später solle und dürfe dies in eine berufsbezogene Ausbildung münden. Deshalb hatte Humboldt eine strikte Abgrenzung zwischen allgemeiner Bildung und Berufserziehung gefordert: Die allgemeine Bildung sollte ausschließlich zur „Stärkung“, „Läuterung“ und „Regelung“ der inneren Kräfte dienen, damit „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete ... in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt“

werde. Nach vollendetem allgemeinen Unterricht solle die Berufsausbildung mit speziellen Zielen darauf aufbauen. Zunächst müsse „das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt das sittliche Gefühl verfeinert“ werden. – Entgegen dieser Leitvorstellung ist im preußisch-deutschen Bildungssystem eine Gliederung herrschend „geworden“, in der die Heranwachsenden frühzeitig nach „niedrig“ und „höher“ getrennt wurden, Und derselbe Humboldt hat mit seiner begeisterten (und viele begeisternden) Wertschätzung der alten Sprachen dem aufstrebenden Bürgertum die Legitimation dafür geliefert, sich von denen abzugrenzen, die sich dieser Mühe nicht unterziehen wollen oder können, und sich selbst als wertvoller und zu höheren „Weißen“ berechtigt zu überhöhen.

► In der *Reichsschulkonferenz nach dem Ersten Weltkrieg* ist es nicht gelungen, die zuvor etablierten standesorientierten grundständig trennenden Schulformen konsequent aufzulösen und über eine immerhin für vier Schuljahre verbindliche gemeinsame „Grundschule“ hinaus eine anschließende „Schule für alle“ zu etablieren. Vielmehr musste nach langen Kontroversen akzeptiert werden, dass die Heranwachsenden mit etwa zehn Jahren in „weiterführende“ Bildungsgänge getrennt werden und die sozial-kulturelle Spaltung sich verfestigt.

► Auch *nach 1945* ist es nur begrenzt gelungen, in den Schulen *Demokratie* über ihre Rolle als politisches Organisationsverfahren hinaus als eine an Solidarität orientierte verbindliche Grundhaltung für den Umgang der Menschen miteinander zu etablieren.

► In den *Bildungsreformen* der 1960er und 1970er Jahre wurde mit dem Versprechen geworben, dass sich „mehr Bildung“ in höherem Einkommen und sozialem Prestige „auszahlen“ werde. Ein Abschluss „unterhalb“ des Abiturs und eine nicht-akademische Berufs-Ausbildung musste den Schüler:innen danach als „Scheitern“ erscheinen. Und dies wurde in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung weitgehend zum Kriterium „guter“ und „erfolgreicher“ Schulen.

► In der deutschen Tradition hat sich mit dem *Begriff „Bildung“ ein nationales kulturelles Alleinstellungsmerkmal* etabliert: Im Unterschied zu (fast) allen anderen Sprachen und Kulturen wird zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ unterschieden – ohne dass deren Beziehung zueinander eindeutig geklärt ist. Überwiegend wird „Bildung“ gegenüber „Erziehung“ als Beitrag zur „Höherentwicklung der Menschheit“ bewertet, sodass kulturelle und soziale Privilegierungen der „Gebildeten“ als legitim erscheinen. Neben diesem Anspruch hat der *Begriff „Erziehung“ seinen emanzipatorischen Gehalt nicht erhalten* können: Häufig wird er verengend missverstanden als Unterwerfung, Dressur oder Indoktrination. In diesem Sinne beeinträchtigt „Erziehung“ die Entwicklung der Persönlichkeit – und dies müsse durch „Bildung“ wieder rückgängig gemacht oder ausgeglichen werden.

► Schließlich sei darauf verwiesen, dass die im Grundgesetz (in Artikel 14.2) festgeschriebene „soziale Verpflichtung“ *nicht einmal für ökonomisches und*

*finanzielles Eigentum konsequent durchgesetzt* ist und für geistiges Eigentum und „kulturelles Kapital“ nicht einmal angedacht wird.

Diese Hinweise auf historische Altlasten und ihre Deutungen legen die Vermutung nahe, dass das deutsche Bildungssystem mit seiner Spaltung zwischen niederen und höheren Schulen eine *Fehlentwicklung dessen ist, was von Comenius über Humboldt bis zu Klafki, von Hentig und vielen anderen gedacht und vorgeschlagen wurde*. Ist all dies mehr oder weniger „gewollt“ oder unbeachtet nach gesellschaftlich-ökonomischen Interessen instrumentalisiert „geworden“? Ist das Bildungswesen in seiner aktuellen Gestalt gerade deshalb so verfestigt und funktional, weil es trotz oder gerade mit seiner selektiven Leistungsorientierung den Interessen der Mehrheit entspricht? Offenbar wird hinreichend glaubhaft versprochen, dass seine Segnungen irgendwann und irgendwie allen zugute kommen werden. – All dies gilt es kritisch zu prüfen unter der Frage, ob bzw. in welcher Weise und mit welchen Wirkungen es zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt.

In einer von Antinomie-Sensibilität (vgl. 4.1) geleiteten Deutung dieser Entwicklungen wird erkennbar werden, *dass die schönen, plausibel entfalteten, gut gemeinten Konzepte mit Nebenwirkungen einhergehen* bzw. im Nachhinein so eingehegt wurden, dass sie sich nicht konsequent entfalten konnten. Verantwortlich ist dafür vor allem ein Verständnis von „Bildung“, das im Sinne einer „Höherentwicklung“ jene heraushebt, die dazu in besonderer Weise beitragen. Dass sie dazu aufgrund ihrer Kompetenzen fähig sind, kann als „gegeben“ und „geworden“ akzeptiert werden, aber eine gesellschaftlich-ökonomische Sonderstellung muss damit nicht verbunden sein. Denn zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Lebenswelt tragen auch und nach ihrer Anzahl vor allem jene bei, die im schulischen Selektionsprozess nach den herrschenden Kriterien weniger erfolgreich sind.

Dieses privilegierende Verständnis der „Bildung“ ist gesellschaftlich weit hin so anerkannt, dass seine *Nebenwirkungen „verborgen und verdrängt“ bleiben*. Wenn man daran rütteln wollte, müsste ein Verständnis von Bildung entwickelt bzw. gestärkt werden, das für alle bedeutsam ist. Dabei kann man durchaus an den oben genannten Konzepten anknüpfen und jene Aspekte herausheben, nach denen Bildung „für alle“ zu fordern ist. In Bezug auf „Kompetenzen“ würde dies bedeuten, dass alle „gebildet“ sind, wenn sie die ihnen verfügbaren Möglichkeiten (ihre „Dispositionen“, vgl. 4.6) so weit wie möglich entfalten und mit diesen Fähigkeiten und Bereitschaften zur gemeinsam zu leistenden Arbeit beitragen. Sie sollen „konstruktiv“ an ihren Fähigkeiten arbeiten und sie „kooperativ“ für andere einsetzen.

Dies wird kaum gelingen, wenn der Bildungsbegriff so eng gefasst bleibt und in der Bildungsforschung nur an kognitive Kompetenzen gedacht wird. Nicht in den Blick kommen dann erforderliche emotionale Aspekte (u.a. das Selbstwertgefühl und die Motivation) und vor allem sozial-ethische Haltungen (u.a. Verantwortlichkeit, vgl. 4.5 und 5.2). Ein erweitertes Verständnis von