

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – bis zur Nummer 124 – vom Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Fakultät I Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **160**

Jörg Matzen

Grundrecht Bildung

Lernen auf Dauer
in Zeiten der Beschleunigung

mit einem Grußwort
von Wolf-Dieter Scholz

2005

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
Grußwort zur Eröffnung der Pädagogischen Woche 2004	7
Jörg Matzen Grundrecht Bildung. Lernen auf Dauer in Zeiten der Beschleunigung	11
<i>Autoren</i>	37

VORWORT

Die *Pädagogischen Wochen* sind seit nunmehr gut zwanzig Jahren ein fester Bestandteil der Bemühungen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, die Reform der Lehrerbildung innovativ zu gestalten und aktiv zu begleiten. Die Pädagogischen Wochen gehen zurück auf den in den 1970er Jahren an der Universität durchgeführten und national wie vor allem international viel beachteten Modellversuch *Einphasige Lehrerbildung (ELAB)*. Begleiteten die Veranstaltungen der Pädagogischen Woche anfangs die Vermittlung der bildungspolitischen Grundlagen und der reformerischen Leitideen in die Region, wurden sie ab Mitte der 1980er Jahre zum Motor für die berufliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte aller Schulformen zumindest in der Weser-Ems-Region. Vizepräsident Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz, im Präsidium bis zum Ausscheiden aus dem Amt zum Beginn des Jahres 2005 zuständig auch für den Bereich der Lehrerbildung, stellt in seinem Grußwort zur Eröffnung der Pädagogischen Woche 2004 zu Recht heraus, dass diese Einrichtung in den zurückliegenden Jahren „nicht nur Tausende von Lehrerinnen und Lehrer in dieser Zeit in die Universität hineinbewegt (hat)“, sondern vor allem zu „einer unverzichtbaren Schnittstelle zwischen der Schulpraxis, der Schulorganisation und der Theorie von Schule und ihren sozialen Bedingungen geworden (ist)“. Als in den Zeiten von ELAB für die bildungspolitische wie organisatorische Umsetzung verantwortlicher Prorektor sehe ich in den Pädagogischen Wochen auch (weiterhin) den Versuch, die positiven Erfahrungen – insbesondere in einer enge(ere)n Verknüpfung von Theorie und Praxis – des Modellversuches ELAB für eine moderne Lehrerbildung zu nutzen.

Die Pädagogischen Wochen werden unter einer breiter angelegten Rahmenthematik konzipiert und von MitarbeiterInnen

des Didaktischen Zentrums (DiZ) organisiert. In einem Eröffnungsvortrag wird die jeweils gewählte Rahmenthematik von einem kompetenten Wissenschaftler oder Bildungspolitiker aufgegriffen und zeit- und problemnah erörtert. Das Motto 2004 *Lernen auf Dauer – in Zeiten der Beschleunigung* war für Jörg Matzen Anlass, sich mit dem *Grundrecht auf Bildung* auseinander zu setzen. In seinen Ausführungen geht er insbesondere der Frage „nach der Struktur der Dauer und ihrer Dekonstruktion im Zuge des Wandels“ nach. Die Schule, jene gesellschaftliche Institution also, in der Bildung dauerhaft vermittelt werden soll, betrachtet er dabei aus einer „größeren Distanz“ – von ihren „grundlegenden gesellschaftlichen Signaturen, Rahmenbedingungen und Beschleunigungsfaktoren“ her –, um vor diesem Hintergrund zu erörtern, welches „Verständnis von Lernen in Zeiten der Beschleunigung für Schule (und Erwachsenenbildung) zukunftsfähig erscheint“.

Mit der Veröffentlichung des die Pädagogische Woche 2004 eröffnenden Vortrages von Jörg Matzen setzen die Herausgeber der Oldenburger Universitätsreden ihre Bemühungen fort, auch die überregionale Öffentlichkeit am notwendigen Diskurs über aktuelle bildungspolitische Sachverhalte und reformerische Impulse aus der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg teilnehmen zu lassen.

Oldenburg, im Januar 2005

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

Grußwort

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen
aus den Schulen und Hochschulen,

ich darf Sie im Namen des Präsidiums unserer Universität Oldenburg begrüßen, zugleich der 21. Pädagogischen Woche einen guten Start und gutes Gelingen wünschen. Sie alle und insbesondere die Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen, die sich für die vielen Veranstaltungen angemeldet haben, die das diesjährige Programm anbietet, sind der kraftvolle und überzeugende Beweis, dass die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zumindest in der Weser-Ems-Region ausgeprägt und lebendig ist – entgegen mancher kulturpessimistischen aber populären Aussage, die wir gerade auch wieder in jüngster Zeit in den Medien hören, sehen und lesen konnten. Trotz eher restriktiver Rahmenbedingungen gibt es ein nachdrückliches und nachhaltiges Interesse an den Schulen, an einer reflektions-, problem- und handlungsorientierten Weiterbildung für Lehrkräfte an allen Schulen. Die Pädagogische Woche erfüllt diese Erwartungen nunmehr schon seit über 20 Jahren. Sie hat in dieser Zeit nicht nur Tausende von Lehrerinnen und Lehrern in die Universität hineinbewegt, sie hat nicht nur die Lehrenden in dieser Zeit zur Mitwirkung motiviert, sie ist vor allem eine unverzichtbare Schnittstelle zwischen der Schulpraxis, der Schulorganisation und der Theorie von Schule und ihren sozialen Bedingungen geworden. Sie hat insofern wirklich den Charakter eines Leuchtturms an dieser Universität Oldenburg. Den Initiatoren und auch allen anderen, die sie ständig mit großen Mühen so lebendig gestalten, gilt meine Anerkennung und mein herzlicher Dank. Das diesjährige Thema der Pädagogischen Woche ist – wie immer –

zeit- und problemnah: „Lernen auf Dauer ... In Zeiten der Beschleunigung.“ Es kann nicht bestritten werden, dass die Institutionen von Bildung und Ausbildung den zum Teil beunruhigenden Wandlungsprozessen der modernen Gesellschaften bei weitem nicht nachkommen (können). Das Tempo der Veränderungen in vielen Bereichen unseres individuellen wie gesellschaftlichen Lebens ist ambivalent. Es eröffnet immer wieder neue Perspektiven und Horizonte, es führt aber auch zu Problemen der normativen Lebensorientierung und praktischen Lebensgestaltung. Ob man es nun eher pessimistisch oder optimistisch interpretiert, es ist ein Teil unserer Realität und deshalb sind auch wir in den Schulen und Hochschulen gezwungen, unser Verhältnis zur Zeit zu reflektieren und neu zu bestimmen verändern. Das betrifft die Kommunikations- und Lernprozesse unserer Schülerinnen und Schüler ebenso wie unsere eigenen.

Die vor wenigen Tagen veröffentlichte neue OECD-Studie „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern“ – Länderbericht für Deutschland, September 2004“ – enthält neben kritischen Anmerkungen über die Situation der Lehrer und Lehrerinnen an den deutschen Schulen und konstruktiven Vorschlägen zu ihrer Verbesserung auch viele anerkennende Aussagen über Fachqualität und Engagement der deutschen Lehrkräfte an allgemeinen und beruflichen Schulen – das entspricht nicht mancher Rezeption in der Presse. In diesem OECD-Bericht heißt es u. a., dass das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Grundwissenschaften neu bestimmt werden muss, und dass die Lehrkräfte an **allen** Schulen, Schulformen und Schulstufen sich als Vermittlungsexperten verstehen müssen, als hochqualifiziertes Fachpersonal, das Lernprozesse so organisiert, dass die Schülerinnen und Schüler mit Interesse, Freude und Erfolg die Voraussetzungen erwerben, die ihnen eine befriedigende Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erleichtern. Es geht im Kern um ein neues Lehrerleitbild! Ich kann dieser Forderung, die ja auch eine dringliche Mahnung an die Ausbildungskon-

zepte der Universitäten enthält, nur nachdrücklich zustimmen und bin sicher, dass das hier angebotene Programm dazu eine Vielzahl von Anregungen bieten und sicherlich auch nicht nur in einem abstrakten Sinne das Verständnis des Lehrens und Lernens in Schule und Hochschule befruchten werden.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, die 21. Pädagogische Woche findet in einer Zeit statt, in der unsere Universität vor einer gravierenden Veränderung ihrer Studienangebote und -strukturen steht, die in besonderer Weise die Lehrerbildung betrifft. Wir stellen mit dem Beginn des kommenden WiSe alle Lehramtsstudiengänge auf BAMA-Struktur um. Dieses mit einem Modell, das sehr stark die Handschrift Oldenburger Wissenschaftler trägt. Bei dieser Reform der Studienstrukturen ist unsere Lehrerbildung Vorreiter. Ab dem WiSe 2005/06 werden alle Diplom- und Magisterstudiengänge an unserer Universität auf gestufte Strukturen umgestellt. Das ist ein mutiger und nicht ganz unumstrittener Reformschritt, der m. E. den gravierendsten Einschnitt in die deutschen Universitäten seit der Reform durch Wilhelm von Humboldt bedeutet. Gleichzeitig wird mit ihm auch das Ende der Lehramtsstudiengänge als staatliche Studiengänge eingeläutet. Die Universität Oldenburg steht damit in vorderster Reihe bei der Umsetzung der sog. Bologna-Beschlüsse, und sie macht deutlich, dass sie reformbereit und reformfähig ist. Allen pessimistischen Erwartungen zum Trotz ist die Nachfrage nach Studienplätzen für das LA-Studium auf seinem hohen Niveau geblieben.

Die Universität Oldenburg wird auch in Zukunft der Lehrerbildung die herausragende Bedeutung zukommen lassen, die ihr zusteht. Wir sind die wichtigste Lehrerbildungsuniversität in Niedersachsen und wollen es qualitativ und quantitativ auch bleiben. Wir wollen die beeindruckende Breite über alle Fächer, Schulstufen und Schulformen ebenso erhalten oder ausbauen wie die Ausbildungsqualität. Die Universität Oldenburg ist froh, dass sie dazu gleichsam als institutionalisierte Sicherungen das DiZ hat, das ja auch der eigentliche Träger der

Pädagogischen Woche ist. Ein wichtiges Komplement der Lehrerausbildung ist die Lehrerfort- und -weiterbildung. Auch sie ist hier in Oldenburg in vorzüglicher Weise institutionalisiert.

Neben der Pädagogischen Woche trägt dazu das Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) mit seinen Halbjahresprogrammen maßgeblich bei. Dazu gehören aber auch jährliche Fachtagungen (ich nenne beispielhaft die jährlichen Grundschultage) und das Engagement der Arbeitsstelle Schulreform (AS) mit den jährlichen Schulmanagement-Tagungen in Schortens und die vielen Vorhaben der „Forschungswerkstatt Schule und Lehrerbildung“.

Die Uni Oldenburg ist dem Schulbereich vielseitig vertraglich verbunden - u. a. über Rahmenvereinbarungen mit den Schulbehörden und einer Vereinbarung zum OFZ mit dem Land. Leider wurde dieser Vertrag zum Ende des Jahres gekündigt - aber die erfolgreiche Zusammenarbeit soll nach dem erklärten Willen des Staatssekretärs im Kultusministerium auch fortgeführt werden. Über die Zukunft der regionalen Fortbildung im Rahmen eines neu strukturierten Beratungs- und Unterstützungssystems kann zurzeit nur spekuliert werden. Es gibt viele Unkenrufe, in anderen Regionen wurden nur noch „Notprogramme“ erstellt. Wir setzen auf die Zusage des Ministeriums und hoffen, die nachweislich erfolgreiche Arbeit in der Lehrerausbildung und in der Fort- und Weiterbildung unserer Universität Oldenburg fortsetzen und ausbauen zu können.

Kurzum: Es lohnt sich für angehende Lehrerinnen und Lehrer, hier zu studieren, es lohnt sich für engagierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hier zu forschen und zu lehren, und es lohnt sich für Lehrerinnen und Lehrer den Kontakt mit ihr zu halten – z. B. durch die Pädagogischen Wochen.

JÖRG MATZEN

*Grundrecht Bildung.
Lernen auf Dauer in Zeiten der Beschleunigung*

„Der Umgang mit (...) Unsicherheit (wird) biografisch und politisch zu einer zivilisatorischen Schlüsselqualifikation und die Ausbildung der damit angesprochenen Fähigkeiten zu einem wesentlichen Auftrag der pädagogischen Institutionen“ (Beck 1986, S. 102).

Das Motto der diesjährigen Pädagogischen Woche *Lernen auf Dauer – in Zeiten der Beschleunigung* ist in mehrfacher Hinsicht missverständlich. Wenn mit der Frage nach der ‚Dauer‘ eine Antwort darauf erwartet wird, was beständig und dauerhaft ist, dann müsste mein Thema lauten: Was hat Bestand in Zeiten der Beschleunigung? Was sollte *überdauern*? Was sollten wir wissen? Wie müsste Bildung infrastrukturell ausgestattet sein? Diese Fragen sind komplex, und ich lege sie an dieser Stelle zur Seite – allerdings nicht, ohne vorläufig anzumerken, dass ich den Ruf nach einem Kanon des Wissenswerten unter den Bedingungen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zwar für nachvollziehbar, letztlich aber für anachronistisch halte.

Auf der anderen Seite könnte der Eindruck entstehen, es ginge um die Frage, ob und wie im Horizont beschleunigter Verhältnisse dauerhaft und ständig, sozusagen im Dauerlauf und mit der Höchststrafe ‚lebenslänglich‘, zu lernen sei. Lernen wäre in diesem Sinne immer nur nachholendes Lernen, das stets zu spät kommt.

Mich interessiert am Motto der Pädagogischen Woche vielmehr die Frage nach der *Struktur* der ‚Dauer‘ und ihrer Dekonstruktion im Zuge des ‚Wandels‘. Von daher werde ich die Situation der heutigen Schule aus einer größeren Distanz kenn-

zeichnen, nämlich von den grundlegenden gesellschaftlichen Signaturen, Rahmenbedingungen und Beschleunigungsfaktoren, um anschließend zu erörtern, welches Verständnis von Lernen in Zeiten der Beschleunigung für Schule (und Erwachsenenbildung) zukunftsfähig erscheint. Wenn ich im zweiten Teil nicht jede Überlegung bündig an die Schule anlege, dann geschieht das bewusst, um die über die Schule hinausweisende Bedeutung der Fragestellung herauszustellen.

Der Zweck von Bildung

Die Bildungslandschaft in Deutschland ist in den letzten Jahren in die Diskussion und ihre Architektur erheblich in Bewegung geraten. Internationale Vergleichsstudien, die Schaffung eines europäischen Bildungsraums und die Veränderungen und Anforderungen der wissensbasierten Arbeitsgesellschaft verweisen – so das herrschende Credo – auf die Notwendigkeit ‘durchgreifender Reformen’ in Schule, Hochschule und beruflicher Weiterbildung. Gesetzt wird auf Internationalisierung, Wettbewerbsfähigkeit, die Verwertbarkeit von Bildung und auf dauerhafte Anpassungsleistungen der Menschen an sich verändernde Qualifikationsanforderungen.

In der Falkensteiner Erklärung der Arbeitsgruppe *Bildung ist Menschenrecht* des Komitees für Grundrechte und Demokratie wird hingegen daran erinnert, „dass der Zweck des öffentlichen Bildungswesens nicht nur und auch nicht primär in der Ausbildung für den Arbeitsmarkt und in der Vorbereitung auf den Konkurrenzkampf um existenzsichernde Arbeitsplätze liegt. Der Begriff Bildung steht vielmehr für die Idee, dass jeder ein Recht auf eine umfassende Entfaltung seiner Fähigkeiten und den Erwerb eines Wissens hat, das ihm dazu verhilft, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bildung schließt die Entwicklung kritischer Urteilsfähigkeit ein. Es ist für eine demokratische Gesellschaft unverzichtbar, dass alle lernen, sich ihres eigenen Verstandes ohne Anleitung durch andere zu bedie-

nen. Hierin liegt der zentrale, in der aktuellen Reformdiskussion jedoch oft vergessene Auftrag öffentlicher Bildungseinrichtungen“ (1999).

Mit dieser Kritik an der Funktionalisierung von Bildung ist gleichsam das pädagogische Sinnzentrum berührt, eben durch Bildung einen Beitrag zu leisten, der es den Einzelnen ermöglicht, die großen Fragen zu beantworten: Wer bin ich? Wo stehe ich? Was ist die Welt von Morgen? Wo komme ich her, was sind meine Wurzeln, und was sind meine Ziele? Wo will ich hin? Was ist das *gute Leben*?

Seit sich der Mensch aus den fraglosen Tradierungszusammenhängen gelöst hat, zaghaft in der Renaissance, kraftvoll in der Aufklärung, überwältigend in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts, stellt er sich diese Fragen, durch deren Antwortsuche sich das Subjekt in seinen Eigenschaften als Individuum, Gruppenmitglied und Gattungswesen im Weltzusammenhang verortet und beheimatet wissen will, um schließlich Identität zu behaupten, und das heißt, in wechselnden Situationen begründet *Ich* sagen zu können. Oder, wie der Aufklärer Jean Jacques Rousseau formulierte, „sich zu wechselnden Umständen in Freiheit zu verhalten“.

Die Verhältnisse, in und unter denen die Fragen beantwortet werden können, sind natürlich einem ständigen Wandel unterworfen und in den Kontext umfassender Veränderungsprozesse gestellt – von den traditionsgebundenen Gemeinschaften bis hinein in die individualisierte Gesellschaft unserer Tage.

An einem biografischen Beispiel illustriert Klaus-Jürgen Tillmann die sozialen und kulturellen Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen. Der Erziehungswissenschaftler erinnert sich an die prägenden Einflüsse des Arbeitermilieus im Ruhrgebiet der 1950er Jahre:

„Man(n) arbeitet auf der gleichen Zeche, wohnt in der gleichen Siedlung, gehört wie selbstverständlich der Gewerkschaft – häufig auch der SPD – an, geht sonntagnachmittags gemeinsam zum Fußballspiel des örtlichen Vereins – und anschließend in die Bierkneipe. (...) Die Ehefrauen sind (fast) ausnahmslos nicht berufstätig; sie versorgen Haus, Kinder und Garten (...). Der größte Teil der Jungen beginnt eine Ausbildung als Berglehrling auf der örtlichen Zeche; wer hingegen schneller mehr Geld verdienen will, fängt dort sofort als Hilfsarbeiter an. Einige, die sich in der Schule als besonders klug erwiesen haben, scheren ein wenig aus: Sie bemühen sich um eine Lehre als Schlosser, Elektriker oder Modellschreiner in dem großen Stahlwerk, das zwei Stadtteile weiter liegt. Von den Mädchen sucht nur ein Teil nach der Schule einen Ausbildungsplatz – überwiegend als Friseurin und Verkäuferin. Nicht wenige gehen als Jungarbeiterin in eine nahe gelegene feinmechanische Fabrik. Die Hochzeit wird als großes Ereignis (...) gefeiert. Wenn noch keine Kinder da sind, arbeitet die junge Frau noch ein bis zwei Jahre mit, um die Möbel schneller abzahlen zu können. Der junge Mann nutzt aus gleichem Grund alle Möglichkeiten, um auf der Zeche Überstunden zu machen. (...) Spätestens im Alter von 24 oder 25 Jahren wird die junge Frau erstmals schwanger; mit der Geburt des Kindes scheidet sie für eine unabsehbare Zeit aus ihrem Beruf aus“ (Tillmann 1993, S. 257f.).

Dieses Zitat macht sehr deutlich: Die Zeiten der gesellschaftlich geregelten und planbaren Normalbiografien sind vorbei. Früher waren die Bildungsbiografien in den verschiedenen Sozialschichten großenteils vorprogrammiert. Diese Gradlinigkeit der Bildungs- und Berufskarrieren gehört inzwischen der Vergangenheit an. Die Traditionslenkung durch relativ homogene sozial-moralische Milieus und Großgruppenidentitäten wie etwa der Arbeiterschaft in der Montanindustrie hat entschieden abgenommen. Erodieren nicht allein die Großgruppenidentitäten und deren materielle Basis, sondern etwas, das als Signatur der Vormoderne bis in den Industrialismus der

1960er Jahre hineinwirkte: alltagszeitliche Gewissheit und lebenszeitliche Erwartungswahrscheinlichkeit. Alltagszeitliche Gewissheit vermittelt sich über selbstverständliche, nähräumliche Normalitätsstandards; lebenszeitliche Erwartungswahrscheinlichkeit über ebenso selbstverständliche wie normalbiografische Lebenslaufgarantien und eine Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungs-, Arbeits- und Ruhestandsphase. In diesem Kontext hatte Bildung in Schule und Erwachsenenbildung, aber natürlich auch die Politik, den Bezug auf einen gemeinsam geteilten Sinnhorizont und auf diesen bezogen sowohl integrierende als auch und vor allem herauslösende, emanzipatorische Wirkung.

Kurz: Bildung war der Königsweg, um vorgezeichnete Lebensbahnen verlassen zu können und persönliche Autonomie zu erlangen. Das bildungsoptimistische und wohlfahrtsstaatliche, sozialdemokratisch geprägte Integrationsmodell der Erreichbarkeit lautete noch bis tief in die siebziger Jahre hinein: Jeder kann Anschluss finden, die Zukunft ist offen, die Chancen sind prinzipiell da.

Heute hingegen, in Zeiten tief greifender gesellschaftlicher Umbrüche und kultureller Erosionen, entsteht ein wachsender Orientierungsbedarf. Derweil ist Bildung gerade in der Phase, da das Unabgeoltene der „Befreiung des Menschen zur Verantwortung der eigenen Geschichte“ (Gamm 1997, S. 90) schärfer herauszuarbeiten wäre, in die Defensive geraten: der Bildungsoptimismus ist verblasst, der emanzipatorische Überschuss verfliegen, das Integrationsmodell der Erreichbarkeit hat längst an Legitimation eingebüßt und die betriebswirtschaftlichen Ideologien haben nun auch von den Bildungsinstitutionen Besitz ergriffen.

Gleichzeitig ist die große pädagogische Frage zu beantworten, welchen Beitrag Bildung leisten kann, Jugendliche und Erwachsene darin zu unterstützen, begründet *Ich* sagen zu kön-

nen, Autonomie zu erlangen und eine konsistente Persönlichkeit in einer zunehmend inkonsistenten Welt herauszubilden.

Bevor diese Frage aufgegriffen wird, soll zunächst der Rahmen für die in Rede stehenden Veränderungsprozesse im Sinne von sechs Signaturen und Paradoxien der Gegenwartsgesellschaft grob abgesteckt werden.

Signaturen und Paradoxien der Gegenwartsgesellschaft

„Die (...) Verwandlung von Bildung in Ausbildung, von Wissen in ökonomisch verwertbares Wissen, von produktivem und befreiendem in destruktives Wissen prägte das gesamte 20. Jahrhundert“ (Gerhard Stapelfeldt).

Erste Signatur: Das Normativitätsproblem

Das Normativitätsproblem weist darauf hin, dass wir heute einen Überhang an Gesellschaftsdeutungen und Problembenennungen haben und gleichzeitig einen Normativitätsverlust.

Immer neue Signalbegriffe etikettieren den Zustand unserer Zeit: Industriegesellschaft, postindustrielle Gesellschaft, Freizeitgesellschaft, Verantwortungsgesellschaft, moderne oder postmoderne Gesellschaft, die vernetzte oder gespaltene, die Single- oder Beziehungsgesellschaft, Wissens-, Lern-, Informations- oder Bildungsgesellschaft, Risikogesellschaft, Bürger- oder Zivilgesellschaft, Multioptionsgesellschaft, multikulturelle, multiethnische oder transkulturelle Gesellschaft, Arbeits-, Erlebnis-, Übergangsgesellschaft, Tätigkeits- oder Kommunikationsgesellschaft, Mediengesellschaft usw. usf.

Darüber hinaus hören und lesen wir von Individualisierungsprozessen, Fragmentierungserscheinungen; wir kennen die sie-

ben, acht oder neun sozialen Milieus. Überhaupt wissen wir, dass es zu all diesen Themen und etlichen anderen eine hoch differenzierte Spezialdiskussion gibt. Wir wissen das alles, aber wir wissen vielfach nicht mehr, wohin die ‚Modernisierungsreise‘ geht, worin die gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben und deren normativen Zielideen bestehen, die *mehr* und *anderes* sind als die Idee einer Gesellschaft als Wirtschaftsgemeinschaft.

Auch die abgemagerten Reform-Debatten geben zu erkennen, dass Politik letztlich nicht mehr weiß, wohin sie à la longue und en detail will und was sie im Dickicht internationaler ökonomischer Verflechtungen zu bewerkstelligen vermag. In dieser Konstellation gewinnen derzeit neoliberale Positionen weiter an Gewicht. Wer aber das Motto verkündet, sozial sei, was Arbeit schafft, senkt die Schwelle zur Entregelung jener Sicherungssysteme, die in der Abfederung von Härten und Risiken der industriellen Moderne über Jahrzehnte zur Befriedung sozialer Konflikte beigetragen haben. In der Zuspitzung von Heinz Dürr, „ein Unternehmen ist sozial, wenn es Gewinne macht“, wird die instrumentelle Kapital- und Marktlogik gänzlich offenbar, die alles der Nützlichkeit und ökonomischen Verwertbarkeit unterwirft, gleichsam das ‚letzte Wort‘ beansprucht und zuletzt jede Beißhemmung in der Wahl der Mittel zur *Rationalisierung* verliert.

Vor diesem Hintergrund steht der öffentliche Diskurs – auch in den Bildungseinrichtungen – darüber aus, in welcher Gesellschaft wir zukünftig leben wollen und wie die Ökonomie in die menschlichen Zwecksetzungen einbezogen werden kann.

Zweite Signatur: Individualisierung und Globalisierung

Es handelt sich dabei – verallgemeinert gesprochen – um Prozesse, welche die Einzelnen aus ihren traditionellen Herkunftsmilieus herauslösen und in den Kontext der Weltgesellschaft

stellen. Die Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen und deren Einbettung in ökonomisierte Lebenswelten führen dazu, dass der Orientierungsbedarf erheblich steigt; auch der Qualifizierungsbedarf steigt. Aber die großen Orientierungssysteme erodieren, sie stehen als Hintergrundkonsens, als stumme Selbstverständlichkeiten, nicht mehr zur Verfügung, und der Qualifizierungsbedarf wird immer spezialisierter. In dieser Individualisierungsspirale differenzieren sich die Lebensverläufe immer weiter aus, so dass es – anders als in kollektiven Arbeits-, Lebens- und Bildungsprozessen – immer schwieriger wird, sich in der Bildungspraxis auf vergleichbare Wirklichkeitskonstruktionen, ja auf eine vergleichbare Sprache zu beziehen, also gemeinsame Begriffe zur Beschreibung von Wirklichkeit zu finden, die Identitätsbildung ermöglichen. Bildungsarbeit wird daher zunehmend Konstruktions- und Rekonstruktionsarbeit von Erfahrungen.

Dritte Signatur: Das Lebenszeit-Weltzeit-Dilemma

Das Lebenszeit-Weltzeit-Dilemma besteht im Widerspruch zwischen schier unendlichen Weltmöglichkeiten und begrenzter Lebenszeit.

In der 18. Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse spricht Freud davon, dass die Menschheit seitens der Wissenschaft drei massive Kränkungen ihrer naiven Eigenliebe hat erdulden müssen. Die erste, als sie erfahren habe, dass die Erde nicht das Zentrum der Welt sei, sondern ein winziges Teilchen eines in seiner Größe kaum vorstellbaren Weltalls. Die zweite, als die Evolutionstheorie das angebliche Schöpfungsvorrecht des Menschen zunichte gemacht und ihn auf die Abstammung und Untilgbarkeit seiner animalischen Natur verwiesen habe. Die dritte und empfindlichste Kränkung erfahre die menschliche Größensucht durch die psychologische Forschung, der zufolge das vernunftbegabte, sprechende und handelnde Subjekt größtenteils unbewussten Affekten und biologisch verankerten

Triebwünschen ausgesetzt ist, denen es nicht ausweichen könne (vgl. Freud 2003, S. 273).

Die vierte Kränkung diagnostizierte Hans Blumenberg 1986 in seinem Buch ‚Lebenszeit und Weltzeit‘ als das Bewusstsein, dass sich unser Denken unendlich viel weiter ausstreckt als unsere Physis – also in der Kontingenz von Möglichkeit und Wirklichkeit. Das ‚Lebenszeit-Weltzeit-Dilemma‘ besteht in der Kluft zwischen Lebenszeit und *Weltmöglichkeit*. Niemals zuvor wurden die Menschen im Durchschnitt so alt wie heute, nie zuvor haben die Menschen so viel gewusst wie heute, und nie zuvor war das Wissen so gering im Verhältnis zum Wissen, das nötig wäre, um die Welt zu ‚verstehen‘. Nie zuvor wurde durchschnittlich so wenig Lebenszeit für Erwerbsarbeit aufgewendet wie heute, und nie zuvor hatten die Menschen so wenig Lebenszeit, um Weltmöglichkeiten wahrzunehmen und zu ‚konsumieren‘. Lebenszeit und Weltzeit sind auf drastische Weise ungleich groß: Das Ausmaß an Wissen ist zum einen enzyklopädisch nicht mehr fassbar und gleichermaßen individuell nicht einmal zu erahnen (zu erinnern ist daran, dass etwa Johann Amos Comenius seiner Schrift ‚Große Didaktik‘ von 1632 noch den Untertitel gab: ‚Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren‘). Zum anderen entfernen sich die Lebenszeit als Lernbiografie und die Weltzeit als das Insgesamt aller Lernbiografien immer weiter voneinander. Die Weltmöglichkeiten übersteigen unser Einzelleben auf so frappierende Weise, dass die Einzelnen, statt in Muße Zeit zu verlieren, nun in Hektik Zeit zu gewinnen suchen, um mehr von der Welt zu haben. Das führt zu einer drastischen Beschleunigung der privaten Lebensführung – nicht von ungefähr ist ‚Zeit‘ das am häufigsten verwendete Substantiv im deutschen Sprachraum. Das Leben gerät unter Zeitdruck. Infolgedessen ‚zappen‘ wir uns, salopp formuliert, durchs Leben, verweilen in einem Programm und wissen doch – und vor allem Jugendliche wissen das: jede Entscheidung ist ein Ausschluss unzähliger Alternativen, die in immer kürzeren Zeitintervallen wechseln. Dabei ist es völlig unerheblich, ob die Alternativen eingedenk der

unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Voraussetzungen überhaupt wahrgenommen werden können. Das Mögliche wird wichtiger als das Wirkliche. Und allein schon die Potenzialität verändert das Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit.

Wenn nun die Geschwindigkeit des Wandels so hoch wird, dass wir nicht nur das uns wohlbekanntes Gefühl haben, dass alles fließt, dass morgen einiges und übermorgen anderes und in einigen Jahren entsprechend viel anders sein wird als heute, wenn wir vielmehr das Gefühl haben, morgen ist *alles* anders, dann sprechen wir von einer Revolution (vgl. O'Donovan 2000, S. 4). Man stelle sich nur vor, die letzten 25 Jahre verpasst zu haben: etwa die Einführung des PC im Jahre 1980, der die Arbeitswelt grundlegend verändert hat und als Medium der Globalisierung gilt; die Privatisierung und Kommerzialisierung von Radio und Fernsehen Mitte der 80er Jahre, mit der Folge einer wechselseitigen Überbietung marktgängiger, Markt prägender und das Bewusstsein bildender Formate, schließlich der Untergang eines politischen Imperiums ...

Die schier unendlichen und medial oder real verfügbaren Weltmöglichkeiten und Beschleunigungsprozesse von Produktzyklen, Warenumlaufzeiten, Wissensproduktionen sind gleichsam eine ständige Provokation für organisierte Lernprozesse, für Bildungskanons und Appelle, sich auf eine Sache zu konzentrieren.

Und jene Instanzen sozialer Integration, die als Familie, Ehe, als Normalerwerbstätigkeit, als Religion, Partei oder als Gewerkschaft Halt und Stabilität gegeben haben und wie Lotsen durch das Leben führten, irrlichtern in schöner Pluralität oder (re-)organisieren sich in mehr oder minder tragfähigen sozialen Netzwerken. Nur ergeben sich diese Netzwerke nicht von selbst; ‚networking‘ will gelernt sein.

Vierte Signatur: Tendenz der Ökonomisierung

Gibt es überhaupt noch Lebensbereiche, die nicht durch markt-förmiges Denken imprägniert sind? Immer stärker drängt sich der Eindruck auf, dass der ökonomische Funktionalismus dabei ist, die letzten weißen Flecken in unserer Gesellschaft zu kolonialisieren. Was sich nicht rechnet, gerät unter Rechtfertigungsdruck. Das gilt auch für Schule und Erwachsenenbildung. Einerseits gewinnt Bildung als ‚Megathema des 21. Jahrhunderts‘ in der politischen Rhetorik an Bedeutung. Andererseits schlägt die ‚Verbetriebswirtschaftlichung‘ zunehmend auch auf die Bildung durch: Wir sehen das

- an der Verkürzung der Schulzeit zur Erlangung des Abiturs und
- an der Diskussion um Eliten und Eliteuniversitäten.
- Bildungspolitisch erweisen sich nahezu alle staatlich propagierten Bildungsoffensiven und Beschwörungen der Lern- und Wissensgesellschaft als marktorientierte Qualifizierungsoffensiven.
- Gleichzeitig wird den Bildungseinrichtungen durch drastische Einsparungen sukzessive die materielle Basis entzogen und
- inhaltlich sehen sich die Bildungsinstitutionen heute zunehmend einer (Außen-) Steuerung durch Projektmittelförderung gegenüber.

Fünfte Signatur: Das Ende des industriegesellschaftlichen Expansionsmodells

Oskar Negt schrieb kürzlich, es sei „offensichtlich, dass die herkömmliche Arbeits- und Erwerbsgesellschaft ihr historisches Ende erreicht hat. Im Zentrum unserer gesellschaftlichen Umbruchsituation steht (daher) die Neubewertung von zwei grundlegenden Kategorien des Zivilisierungsprozesses der bürgerlichen Gesellschaft: von Arbeit und Lernen“ (Negt 2002, S. 51). Darüber hinaus ist eine weitere Grundannahme zu über-

prüfen: die Annahme, wirtschaftliche Entwicklung sei ausschließlich durch Wachstum zu bewerkstelligen. Das Erfolgsmodell des sozialstaatlichen Modernisierungsentwurfs des westdeutschen Nachkriegskapitalismus wurde als positive Anpassung der Lebensverhältnisse an die fortschreitende technisch-ökonomische Entwicklung der Gesellschaft verstanden und damit als verbesserte Gegenwart auf der Grundlage eines zugleich disziplinierten und gehegten ökonomischen Wachstums (vgl. Habermas 1989).

Dieses Modell ist, wenn nicht am Ende, so doch in der Krise; ethisch rechtfertigungsfähig im Kontext disparater globaler Entwicklungschancen war es nie.

Heute starren Politiker und Wirtschaftsleute erwartungsvoll auf den Geschäftsklimaindex, auf Steuerschätzungen und Sparquoten, um daraus positive Konjunkturprognosen herauszuorkeln. Die grundlegende, kaum gestellte Frage hingegen lautet: Wie ist Entwicklung ohne Wachstum möglich oder überhaupt denkbar? Damit ist ein gesellschaftliches Lernprojekt formuliert, das soziologische Fantasie erfordert, die wo sonst als in Bildungsprozessen zu fördern wäre.

Sechste Signatur: Exklusionsproblem

Was geschieht in unserer komplexen und hoch differenzierten Gesellschaft eigentlich mit den Langsameren, Andersbegabten, die den hohen Anforderungen einer schnell sich verändernden Welt nicht gewachsen sind? Was geschieht mit den 20 bis 25% derjenigen, die durch die Anforderungen, Überforderungen und Maßstäbe des Marktes aus der Mitte der Gesellschaft gedrängt oder an ihren Rändern am Eintritt gehindert werden?

Einige der genannten Signaturen haben auch Freiheitsgrade befördert, die von denen genutzt werden, die ohnehin gute Startchancen haben. Durch PISA ist uns indes eindrücklich vor Au-

gen geführt worden, dass herkunftsbezogene Ungleichheiten im Schulsystem reproduziert und an den Gelenkstellen des Bildungssystems verstärkt werden, mit dem Ergebnis einer sukzessiven Vergrößerung von sozialen Disparitäten. Benachteiligungen resultieren wieder aus der sozialen Herkunft. Wir sprechen daher schon wieder von vererbter Bildungsarmut, und die ist angesichts der demografischen Entwicklung in Deutschland einerseits und mangelnder niedrig qualifizierter Jobs andererseits gesellschaftlich gravierend.

Je mehr und je ungebrochener wir uns den Anforderungen des Marktes anpassen und der ökonomische Funktionalismus durchgreift, desto stärker werden die sozialen Ungleichheiten hervortreten – und zwar innergesellschaftlich, transnational und zwischen den Generationen.

Das Grundrecht Bildung in der Gegenwartsgesellschaft

„Wie der ganze Mensch ist Bildung in ihrem menschlich verpflichtenden Sinn unteilbar“ (EKD Denkschrift 2003, S. 65).

Die Signaturen haben einen hohen Aufforderungscharakter für Bildung und Bildungspolitik. Wie also lassen sich die Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft in Aufgaben der Bildungsarbeit übersetzen? Jetzt mögen Sie Lernzielbatterien und Spiegelstrichkaskaden erwarten. Aber die Anforderungen unserer Zeit können im Grunde durch Bildung nicht beantwortet werden, wenn wir der ‚Verzweckung‘ und Funktionalisierung von Bildung entgehen wollen. Bildung ist keine Qualifikationsmaschine im Vorfeld der Wirtschaft. Bildung steht an der Spitze der Zweckreihe; Bildung war und ist – ungeachtet wechselnder Aktualitäten – ein Beitrag zum Prozess der Selbst- und Weltwahrnehmung, der Selbst- und Welterkenntnis, der Selbst- und Weltdeutung und der Gestaltung unserer Lebensumstände. Heute – in Zeiten der Beschleunigung – kommt es

darauf an, diesem Grundauftrag wieder Geltung zu verschaffen und Bildung nicht als Feuer- oder Schadensabwehr, also instrumentell begründen zu müssen. Eltern und Lehrkräfte sollten daher viel mehr Gelassenheit aufbringen und sich nicht in Forderungen nach Leistungserbringung ihrer Kinder wechselseitig überbieten.

Gleichwohl: Wenn sich auch die Aufgaben von Bildung nicht umstandslos nach den gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen richten dürfen, so bleiben sie dennoch von ihnen nicht unberührt. Welche Chancen und Möglichkeiten (vielleicht sogar Hoffnungen) sind daher mit der Stärkung des Rechts auf Bildung verbunden?

Zunächst: Wie könnte auf einen fiktiven ökonomischen Modernisierer reagiert werden, der Bildung auf Qualifikation verkürzt und auch sonst die Welt, wie sie ist, für ziemlich in Ordnung hält?

Erstens wäre daran zu erinnern,

- dass der Mensch in anthropologischer Perspektive ein entwicklungsbedürftiges und entwicklungsfähiges Wesen ist. Aufgrund seiner Angewiesenheit auf Bildung ist im Zivilisierungsprozess das Grundrecht Aller auf Bildung erstritten worden;
- dass mit scharfer Gründlichkeit zwischen Qualifikation und Bildung zu unterscheiden ist. Qualifikation ist marktfähig, und das ist auch in Ordnung so; Bildung aber ist es nicht. Bildung ist auf die Entwicklung und Entfaltung der Gesamtheit der menschlichen Potenziale gerichtet;
- dass ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ Funktionsbegriffe sind. Sie geben von sich aus nicht zu erkennen, was gelernt werden soll, welches Wissen zu welchen Zwecken in welchen Dimensionen unbedingt notwendig ist und wie sich die Auswahlkriterien ihrerseits begründen. Bildung dagegen fragt umfassender nach der Substanz und den Zielen von Wissen

- und Lernen. Das heißt, Bildung muss Wissen und Lernen inhaltlich qualifizieren (vgl. EKD 2003, S. 90);
- dass Wissen als solches noch nicht verantwortungsbewusstes Handeln ermöglicht (Stichwort: ‚Wer wird Millionär?‘). Erst Bildung als Wertbewusstsein in der Einschätzung der für das ‚Überleben‘ und das ‚gute Leben‘ notwendigen Zwecke begründet vernünftige Mittel- und Ressourcenverwendung. Die alte Unterscheidung zwischen Wissen und Weisheit ist heute mehr denn je notwendig. Bildung meint den Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein und Handeln im Horizont sinnstiftender Lebensdeutungen;
 - dass ‚Lebensdeutungen‘ als Raum der Sinnfindung nicht machbar oder herstellbar sind, sie erwachsen aus geschichtlichen Erfahrungen. Sie verkörpern sich in Kunst, Musik und Religion, im Gedenken und Erinnern. Bildung ist auch als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische, musische und philosophische Bildung erforderlich. Die Marginalisierung der nicht verrechenbaren Seiten menschlichen Lebens, der so genannten ‚Nebenfächer‘ und ‚Nachdenkpausen‘, wäre im Sinne der Förderung und Entfaltung der Person als ‚ganzer Mensch‘ unverantwortlich (vgl. a.a.O.);
 - und schließlich, dass die Gesellschaft auf lebensbegleitende Bildung ihrer Mitglieder angewiesen ist; allerdings nicht im Sinne einer lebenslänglichen Lernanforderung und dauerhaften Anpassungsleistung an von außen vorgegebene Zwecke, sondern als Ermöglichung zu begreifen, was sich in der Welt verändert und was davon das eigene Leben berührt. Für eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist das unverzichtbar.

Zweitens wäre in Erinnerung zu rufen, dass die Wirtschaft es nicht schafft, für all das zu sorgen, was sie langfristig braucht, etwa Zusammenhalt, Bürgersinn, Kontinuität und Beständigkeit, Gedächtnis, kulturelle Identität und gefestigte Persönlichkeiten. Sie lebt von den Voraussetzungen, die sie fortwährend untergräbt und die sie selbst nicht schaffen kann. Insofern ist eine Perspektive, die in arbeitenden Menschen vor allem *Humankapital* oder *Humanressourcen* sieht, sogar ökonomisch

dysfunktional. Ökonomisch funktional hingegen sind Investitionen in Bildung als lohnende Anlagen in die Stabilität der Gesellschaft.

Drittens wäre eine antizyklische Intervention vorzuschlagen: Bei noch weiter steigender Wandlungsgeschwindigkeit der Gesellschaft und der Arbeitswelt sollte Lernen unter eben dem Gesetz des schnellen Wandels ein *Lernen für die lange Dauer* sein. Für die Addition von Faktenwissen von hoher Durchlaufgeschwindigkeit ist die Bildungsinstitution Schule (und auch die Erwachsenenbildung) nicht zuständig. Schule etwa hat für Informationsbeschaffungskompetenz zu sorgen, für Kategorienbildung, die Verarbeitungsfähigkeit von Informationen, für kritische Reflexion und für das, was bleibt, etwa Dreisatz, Bach und das geschichtliche Ringen um Würde ...

Gefragt ist heute der nachhaltige Wissenstyp. Wer nur dem flüchtigen Informationsbedarf nachläuft, bleibt abhängig, unmündig. Der kritik- und urteilsfähige Mensch hingegen bedarf gleichsam der Reserven oder eines Sockels gültiger Vorbildung oder der Kategorien, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen und Interpretationen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen.

Bildung ist wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Unterscheidungsvermögen, von Wissens- und Urteilsvorräten oder -hintergründen, die nicht immer gleich vernutzbar oder anwendungsfähig sind. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Verführungen (vgl. Negt, a. a. O., S. 55).

Den relativ flüchtigen Definitionen des bildungsökonomischen Bedarfs muss in der Schule ein Konzept von Lebenskompetenz, von nachhaltigem Wissen entgegengestellt werden, das u. a. auch dem Umstand Rechnung trägt, dass heute durchschnittlich gerade mal die Hälfte der Lebenszeit in Erwerbsarbeitsverhältnissen verbracht wird. Das heißt, wir alle werden uns angesichts dynamischer Biografien und demografischer

Veränderungen zukünftig immer wieder lebensphasenorientiert vergewissern müssen. Wichtig sind dabei entgegenkommende Strukturen der Bildungsorganisationen. Sie müssen punktuelle, kontinuierliche und lebensphasenorientierte Bildungsangebote bereithalten – also die Lebens- und Orientierungsfragen der Menschen aufnehmen.

Lernen für die *longue durée* kann Lernen für die Zukunft sein. „Eine Bildungspolitik, die den ernsthaften Versuch unternimmt, aus dem verengten Horizont der Konjunkturverläufe (...) auszubrechen und eine tragfähige Konzeption für die Zukunft zu entwickeln, muss von der Umbruchsituation dieser Gesellschaft ausgehen und einen Begriff des Lernens formulieren, der die Menschen befähigt, die künftig zu erwartenden Probleme dieser Gesellschaft zu begreifen und Lösungswege ins Auge zu fassen“ (Negt, a. a. O., S. 52).

Viertens: Im Zukunftsbezug von Bildung wird ein entscheidender Punkt berührt. Denn Bildungs- und Erkenntnisprozesse folgen einer anderen Zeitlogik als ökonomische Abläufe. Die Vorstellung von Bildung in der Wissensgesellschaft, wonach Menschen in einem zeitlich festgelegten Durchlauferhitzungsverfahren überraschungsfrei von A nach B gebracht werden könnten, ist eine Fiktion. Bildung ist Aufklärung mit offenem Ausgang. Erkenntnis- und Lösungswege verlaufen stets umwegig, sie schlingern durch den Irrtum, generieren Risiken für das Bestehende, und sie sind zeitintensiv und darauf angewiesen, sich aus der Umzingelung pausenloser Arbeit zu befreien. Für Erkenntnisprozesse brauchen wir Abstand, einen freien Kopf und eine den Irrtum bejahende, fehlerfreundliche Lernkultur. „Zukunftsfähige Bildung braucht Raum für das Unerwartete, für das nicht Vorhersehbare, in diesem Sinne Neue“ (EKD 2003, S. 73) – und andere Zeit-Räume, einen anderen Umgang mit Zeit und mehr Ruhe für Reflexionsprozesse.

Wir brauchen – in Schulen wie überall in unserer Gesellschaft – Enklaven, die nicht beherrscht sind vom Kalkül des Nutzens,

Orte und Gelegenheiten, in denen das Nutzenkalkül aufgehoben wird und wir vom Beschleunigungszwang entlastet werden. Wir brauchen das Prinzip der Unterbrechung: den Sonntag, den Sabbat, die Unterbrechung des Alltags durch Bildung. Leo O'Donovan spricht vom transfunktionalistischen Paradox, dem Sabbatparadox: „Die Aufhebung des Zwangs zur Nützlichkeit gibt dem Nutzenkalkül ein positives Vorzeichen, ermöglicht die Frage nach dem Nutzen des Nutzens und eröffnet eine lange Perspektive. Die Auszeit, die die Zeit der Arbeit unterbricht, wird zur Agentur der langen Zeit“ (O'Donovan, a. a. O., S. 9). Ähnlich plädiert auch Oskar Negt: Dringend – sagt er – „benötigen wir, was ich öffentliche Ruhe-Institutionen für Reflexionsprozesse nennen möchte“ (Negt, a. a. O., S. 5).

Fünftens: Was in Ruhe-Institutionen für Reflexion, in Pausen, Auszeiten – auf Reisen, in Erwachsenenbildungseinrichtungen, bestenfalls und zunehmend auch in Schulen – möglich scheint, ist Zusammenhänge herzustellen. Das mutet fast banal an, ist heute aber keineswegs selbstverständlich, wenn wir uns das Ausmaß an Fragmentierung des Wissens und des Bewusstseins – etwa durch Medien – vor Augen führen.

Wir brauchen – wäre dem fiktiven ökonomischen Funktionalisten entgegenzuhalten – Orte und Gelegenheiten, um verstreute Erfahrungen zusammenzuführen, zu verknüpfen, auf den Lebenszusammenhang zu beziehen und in einen Sinnzusammenhang zu stellen. Wie bereits gesagt: Bildungsarbeit wird zunehmend Konstruktions- und Rekonstruktionsarbeit von Erfahrungen. „Wo also die Möglichkeit des Lernens besteht, muss vor allem die Kompetenz ausgebildet werden, Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, also orientierende Zusammenhänge zu stiften“ (a. a. O., S. 53) – und das in einem sozialen, kommunikativen Zusammenhang. Warum ist der so wichtig?

Ich nenne nur vier Gründe:

- In Deutschland wurde die Idee der Bildung geschichtlich vor allem von ihrer individuellen, gleichsam privaten Seite her gedacht. Dem entgegen steht das Verständnis von Bildung als gesellschaftliche Daseinsvorsorge und öffentliche Gestaltungsaufgabe, der Gedanke von Bildung als Aufklärung, als ein öffentlicher und offener Prozess. Die Form des Lernens und Lehrens, die der Bildung entspricht, ist daher der Dialog: das Zusammendenken Verschiedendenkender.
- Die Endtraditionalisierung von Lebensweisen, der Umstand, dass eigene Lebenslagen, Krisen oder Schicksale aus einem kollektiven Verweisungszusammenhang herausgelöst und individualisiert werden, hat mit dazu beigetragen, dass die Bewältigung gesellschaftlicher Widersprüche zunehmend in die einzelnen Subjekte verlegt wird. Das macht erwiesenermaßen krank.

Die Rekonstruktion von Erfahrungen in einem kommunikativen Zusammenhang sowie Bildung als ein Lernen von und in der Differenz zu anderen fördert das Unterscheidungsvermögen zwischen dem, was jeder und jede selbst zu verantworten hat und dem, was primär in den sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnissen begründet liegt.

- Von diesem Standpunkt ist der Enthusiasmus zu kritisieren, mit dem das so genannte ‚Selbstgesteuerte Lernen‘ gefeiert wird; zumindest dann, wenn mit Selbststeuerung der Gedanke verbunden ist, man könne auf Bildung als sozialen, kommunikativen und dialogischen Akt verzichten.
- Schließlich wäre mit Blick auf die Schule auf gute Erfahrungen mit der Verklammerung von disparaten Gegenstandsbereichen zu verweisen. Die Schlüssigkeit des Prinzips, wonach ein Vormittag in vielen Schulen durch das Stakkato: Klingeln – Deutsch: Grammatik – Pause – Kleine Nachtmusik – Pause – Geschichte: Nahostkonflikt – Pause – Biologie: Aminosäure – Pause – Mathe: Dreisatz – Pause – Französisch: ‚Le petit Nicola‘ – Pause – Kunst: Goethes Farbenlehre usw. strukturiert werden muss, leuchtet jedenfalls nicht ein. Lernen vollzieht sich eher trotz, nicht wegen dieser Struktur.

Stellen wir uns dagegen einmal folgende Schule vor (vgl. Heinemann 2002): Die Kinder werden bereits mit fünf eingeschult, sie lernen in jahrgangsgemischten Gruppen, herkömmliche Fächer gibt es ebenso wenig wie das 45-Minuten Stakka-to. Alle Schüler/innen bleiben bis Klasse zehn zusammen. Es werden nicht einmal Leistungsgruppen gebildet. Noten gibt es erst ab Klasse neun. Wenn dennoch nicht alle 15-Jährigen in Klasse neun sind, hängt das mit der Eingangsstufe zusammen. Die Kinder können schon nach zwei oder auch erst nach vier Jahren in die nächste Schulstufe wechseln. Es gehört zum Prinzip dieser Schule, darauf zu achten, wie viel Zeit jedes einzelne Kind braucht; keine Eile also, sondern viel Vertrauen in die Lernlust, Entdeckerfreude und Wissbegier der Kinder, mehr, als selbst gutwillige Eltern ertragen. Eine Frage, die vorkommen kann, lautet: Wieso kann mein Kind nach zwei Jahren immer noch nicht ordentlich schreiben? Die Antwort der Pädagogin lautet dann: Es beschäftigt sich halt gerade mehr mit den Kaninchen aus dem Schulzoo. (Weshalb fällt es uns so schwer, die Subjektivität und den Eigensinn von Kindern anzuerkennen? Zumal Eigensinn der Kinder, wenn, ja wenn er auf Resonanz bei den Lehrkräften stößt, erwiesenermaßen leistungsfördernd wirkt!).

Zurück in die Schule: Wie gelingt es dieser Schule, hervorragende Leser/innen zu fördern und gleichzeitig die Schwächeren auf die so wichtige PISA-Kompetenzstufe 2 zu heben? Das Prinzip an dieser Schule: Alle Schüler/innen einer jahrgangsgemischten Gruppe arbeiten an der gleichen Aufgabe, aber sie können sie unterschiedlich lösen, die Zugänge sind so verschieden wie die Kinder. Da gehen in Geschichte die einen in die Stadt und befragen Leute, andere arbeiten in der Bibliothek, dritte suchen etwas im Internet. Dann wird darüber geschrieben, gemalt, fotografiert, dokumentiert. Es muss ein Produkt herauskommen, etwas zum Anschauen und Vorzeigen für jeden.

Einzel- und Gruppenarbeit, Recherchen in Projekten, Zwischenergebnisse dokumentieren, ein Produkt erstellen, der Gruppe präsentieren usw. Das sind Methoden und Fertigkeiten, die der Wissensgesellschaft angemessen sind und vor allem den Kindern zugute kommen.

Was erfahren Kinder und Jugendliche an einer solchen Schule, die übrigens nicht in Finnland liegt, sondern mitten in Deutschland – und Top-Ergebnisse erzielt? Es ist die Laborschule in Bielefeld. Aber mittlerweile sind ja viele Schulen dabei, sich von der Instruktionpädagogik und der Orientierung an Lernzielbatterien zu lösen.

Das Erste, was Kinder und Jugendliche also an einer solchen Schule erfahren können ist das, was mir ein schwedischer Kollege als Motto seiner Schule beschrieb: „Wir wollen, dass die Kinder spüren ‚Ich kann, ich will, es ist gut so, wie ich bin‘.“

Das Zweite: Lernen können wir da am besten, wo wir Probleme lösen, die sich uns in konkreten Zusammenhängen stellen und nicht da, wo man übernimmt, was andere für richtig halten. Was die Kinder also in einem solchen Lernumfeld erfahren ist das, was Martin Buber 1925 das „urheberische Leben“ nannte (Buber 1995, S. 18). Er sagte: „Wonach das Kind verlangt, ist der eigne Anteil an diesem Werden der Dinge; (...) worauf es ankommt, ist, dass durch die intensiv empfundene eigene Handlung etwas entsteht, (...) was es eben erst noch nicht gegeben hat“ (ebd., S. 16). Wolfgang Edelstein, der Berliner Bildungsforscher, spricht – ähnlich wie Buber – von der Erfahrung der *Selbstwirksamkeit*. Und die fehle halt an vielen deutschen Schulen. In denen werde vielfach noch nach dem Prinzip gelernt: reinziehen – wiedergeben – vergessen. *Selbstwirksamkeit* allerdings ist mehr als ein didaktisches Prinzip; Selbstwirksamkeit ist Ausdruck einer optimistischen Auffassung der eigenen Handlungsfähigkeit und Voraussetzung für die Entfaltung selbstbewusster Menschen, die potenziell in der

Lage sind, eine konsistente Persönlichkeit in einer inkonsistenten Welt herauszubilden.

Das Dritte, das die Kinder an dieser Schule erfahren, ist die *Anerkennung von Differenz*, nicht die Selektion, diese schreckliche Vorentscheidung über Lebenslaufchancen 10-jähriger Kinder. Wir müssen lernen, Kinder und Jugendliche in ihren konkreten Lebenslagen wahrzunehmen und als Subjekte zu stärken. Wir brauchen auch und gerade in Schulen eine Kultur der wechselseitigen Anerkennung und des Respekts. Dabei wissen wir längst, dass Anerkennung von Differenz und Leistungsbereitschaft in einem inneren, aber nicht instrumentellen Zusammenhang stehen. Menschen sind unterschiedlich, und sie benötigen für die Verrichtung von Tätigkeiten und für Lernprozesse unterschiedliche Zeit und bisweilen auch verschiedene Zugänge. In unserem kulturellen Gedächtnis ist aber noch eine andere Maxime tief verankert: Danach haben unbestimmte Menschen einen bestimmten Stoff auf eine bestimmte Weise in einer festgelegten Zeit zu lernen.

Darin spiegelt sich der Geist der Industrialisierung und der Moderne. Es ist eine Kultur der Machbarkeitsansprüche, ein Geist, der vom Versprechen getragen ist, Widersprüche aufzuheben. An die Stelle von Mehrdeutigkeit, so das Versprechen der Moderne, sollte die Eindeutigkeit treten, an die Stelle der Indifferenz die Identität. Aber die Welt hat sich verändert. Wir leben in einer Gesellschaft, in der eine der größten Herausforderungen darin besteht, wie es uns gelingen wird, mit Ungewissheit und mit Differenz umzugehen.

Als Viertes lernen die Kinder an dieser Schule, *eigene Erfahrungen machen* zu können. Die Fähigkeit, als erwachsener Mensch in eine komplexe Welt gestaltend eingreifen zu können und das Vermögen, Herausforderungen und Problemstellungen einer prinzipiell ungewissen Zukunft mit Neugier und im Vertrauen darauf zu begegnen, sie gemeinsam mit anderen Menschen anpacken und lösen zu können, setzt zwei grundle-

gende Erfahrungen im Kindesalter voraus: zum einen die Erfahrung, eigene Erfahrungen in der tätigen Auseinandersetzung mit der sozialen, dinglichen und kulturellen Umwelt gemacht zu haben und darin zum anderen vertrauensvoll unterstützt und herausgefordert worden zu sein. In diesen Voraussetzungen kommt – pädagogisch gesprochen – ein humanes Verständnis zum Ausdruck, das Lernen als einen aktiven Prozess der Aneignung, Verarbeitung und Deutung der uns umgebenden Wirklichkeit sieht. Hirnforscher untermauern dieses Verständnis, indem sie zeigen, wie unter diesen förderlichen Bedingungen neuronale Netze besonders gut aufgebaut und stabilisiert, neue Verschaltungsmuster ermöglicht und begünstigt werden. Und sie weisen nach, dass „Angst, Stress, Überforderung und äußerer Druck die Herausformung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn ebenso behindern wie Unterforderung, mangelnde Anregungen oder Vernachlässigung“ (Hüther 2004, S. 494).

Was die Kinder an dieser Schule zudem erfahren ist das, was Horst Siebert *„Systemisches Denken und vernetztes Lernen“* nennt (Siebert 2003). „Sinnvolles Wissen“, sagt Siebert, „ist vernetztes Wissen, das in Zusammenhänge eingebettet ist. Isoliertes (lineares, J.M.) Wissen dagegen ist (meist) ‚träges Wissen‘, das äußerlich bleibt und nicht ‚zweckmäßig‘ ist“ (ebd., S. 22). Vernetztes Lernen ist vor allem Perspektivverschränkung, und das heißt die Wirklichkeitswahrnehmungen anderer zur Kenntnis zu nehmen, zu akzeptieren und mit den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen in Beziehung zu setzen – so wie es mit dem Beispiel unterschiedlicher Zugänge zur Lösung einer Aufgabe beschrieben wurde. Systemisches Denken erkennt an, dass mehrere Sichtweisen, oft sogar mehrere Lösungen denkbar und begründet sind. Es ist fehlerfreundlich und so organisiert, dass sich Kinder und Jugendliche ohne Nachteil irren können; es ist auf Rückkopplungen, Wechselwirkungen und Fehlertoleranz bedacht, vorsichtig im Urteil und verzichtet auf absolute Wahrheitsansprüche. Die Lernergebnisse gelten auf Widerruf, nichts ist endgültig und unwiderruflich. Sich in ei-

nem Netz zu bewegen, erfordert eine fast tänzerische Leichtigkeit, ein ständiges Probedenken und Probehandeln. Vernetztes Lernen ist suchendes Lernen, das offen ist für ungewöhnliche Sichtweisen und für ein Querdenken, das angemessen scheint in Zeiten der Beschleunigung und prinzipieller Ungewissheit (vgl. ebd., S.23f.).

Ist das vielleicht das Zukunftsbild einer ‚lernenden Gesellschaft‘, die an der Bildung ihrer Mitglieder und an ihrer eigenen Zukunftsfähigkeit interessiert ist? Sich in einem Netz von Beziehungen und Bedeutungen tänzerisch zu bewegen, zu probieren und zu verwerfen, Selbstwirksamkeit in einer Gemeinschaft der Verschiedenen zu erleben, Erfahrungen zu machen in einem vertrauensvollen Umfeld, in dem man ohne Angst verschieden sein kann?

„Eine emanzipierte Gesellschaft“, schrieb Adorno, „wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik (oder Pädagogik, J. M.), der es darum im Ernst noch ginge, sollte deswegen die abstrakte Gleichheit der Menschen nicht einmal als Idee propagieren. Sie sollte stattdessen auf die schlechte Gleichheit (...) deuten, den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno 1986, S. 130f.).

Ohne Angst verschieden sein zu können, das wäre freilich wert, Motto einer anderen Pädagogischen Woche zu sein.

Literatur

Adorno. Th. W.: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt/M. 1986 (1951).

Arbeitsgruppe ‚Bildung ist Menschenrecht‘ des Komitees für Grundrechte und Demokratie (Hrsg.): *Falkensteiner Erklärung*. In: *Widersprüche* 73 (1999), S. 11-15.

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- Buber, M.: Reden über Erziehung, Heidelberg 1995 (1953).
- Baumert, J./ Schümer, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 323-407.
- Blumenberg, H.: Lebenszeit und Weltzeit, Frankfurt/M. 1986.
- Freud, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Frankfurt/M. 2003 (1917).
- O'Donovan, L.: tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Vortrag beim Bildungskongress der Kirchen am 16.11.2000 in Berlin, Hannover 2000.
- Gamm, H.-J.: Ernst Blochs ‚Pädagogica‘. In: Bloch, J. R. (Hrsg.): „Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst.“ Perspektiven der Philosophie Ernst Blochs, Frankfurt/M. 1997, S. 87-103.
- Habermas, J.: Volkssouveränität als Verfahren. In: Merkur, Heft 6 (1989), S. 465-477.
- Heinemann, K.-H.: Jeder Schüler ein kleiner Experte. In: taz, Nr. 6906 vom 20.11.2002, S. 14.
- Hüther, G.: Soziale Erfahrungen und die Strukturierung des Gehirns. In: ZfP, Heft 4 (2004), S. 487-495.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.
- Negt, O.: Was sollen unsere Kinder und Jugendlichen lernen? In: Forum Jugendhilfe, Heft 4 (2002), S. 50-58.
- Siebert, H.: Systemisches Denken und vernetztes Lernen. Wie sich Bildung in komplexen Zusammenhängen vollzieht. In: eb (Erwachsenenbildung), 1 (2003), S. 22-26.
- Stapelfeldt, G.: Geist und Geld. Von der Idee der Bildung zur Warenform des Wissens, Münster – Hamburg – London 2003.

Tillmann, K.-J.: Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek 1993.

Der Autor

JÖRG-C. MATZEN (1959)

Dipl. päd., Dr. phil., Leiter des Evangelischen Bildungszentrums Bad Bederkesa.

Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie in Hamburg. Promotion mit einer Arbeit über eine „Didaktik der Risikogesellschaft“.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 142 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 143 Lauterbach, Wolfgang: Armut in Deutschland und mögliche Folgen für Familien und Kinder. – 2003. – 71 S.

ISBN 3-8142-1143-X

€ 3,10

Nr. 144 Hillig, Götz: Aufschwung und Krise der Kibbutzbe-
wegung. Ein lehrreiches komunitäres Experiment. Zwei Vor-
träge. – 2003. – 111 S.

ISBN 3-8142-1144-8

€ 3,50

Nr. 145 Risse, Erika: Lernkultur als Ziel einer systemischen Ent-
wicklung der Schule. – 2003. – 95 S.

ISBN 3-8142-1145-6

€ 3,50

Nr. 146 Rheinländer, Kathrin: Zur Veränderung der Lehr- und
Lernkultur durch Neue Medien. Ergebnisse der empirischen
Bildungsforschung. – 2003. – 65 S.

ISBN 3-8142-1146-4

€ 3,10

Nr. 147 Sack, Fritz: Governing through crime? Helge Peters zur
Emeritierung. Mit einer Laudatio von Walter Siebel. – 2003. –
51 S.

ISBN 3-8142-1147-2

€ 3,10

Nr. 148 Boeder, Winfried / Hentschel, Gerd / Panitz, Florian /
Calbert, Joseph P.: Sprachliches Zeichen - Semantik, Ikonizität
: zum Gedenken an Joseph P. Calbert. – 2003. – 81 S.

ISBN 3-8142-1148-0

€ 3,10

Nr. 149 Loeber, Heinz-Dieter: Wissen sie, was sie tun? Mut-
maßungen über die aktuellen Strategien in der Hochschulpolitik.
– 2003. – 35 S.

ISBN 3-8142-1149-9

€ 3,10

Nr. 150 Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen
gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individu-
ellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungs-
praktischen Handelns. – 2003. – 39 S.

ISBN 3-8142-1150-2

€ 3,10

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Nr. 151 Kreuzer, Johann: Über Philosophiegeschichte. – 2004.
– 37 S.
ISBN 3-8142-1151-0 € 3,10

Nr. 152 Wernstedt, Rolf.: Wie lernt die Bildungspolitik?. – 2003.
– 41 S.
ISBN 3-8142-1152-9 € 3,10

Nr. 153 Heyen, Heye: Glaubenssicherheit und Wunschverleugnung als Themen religionspädagogischer Kritik. – 2004. – 41 S.
ISBN 3-8142-1153-7 € 3,10

Nr. 154 Stern, Frank / Wißmann, Friedrich: Judentum und europäische Identität. Zur Bedeutung jüdischer Studien an der Universität Oldenburg. – 2004. – 41 S.
ISBN 3-8142-1154-5 € 3,10

Nr. 155 Busch, Barbara: Berthold Goldschmidt und Felix Mendelssohn Bartholdy. Querverbindungen in ihrem Schaffen. – 2004. – 39 S.
ISBN 3-8142-1155-3 € 3,10

Nr. 156 Nullmeier, Frank: Soziale Gerechtigkeit und Wettbewerbsfähigkeit. – 2004. – 30 S.
ISBN 3-8142-1156-1 € 3,10

Nr. 157 Karwath, Ingo / Toppe, Sabine / Werner, Birgit: Erziehung im historischen Prozeß. Jost von Maydell zur Verabschiedung. – 2004. – 55 S.
ISBN 3-8142-1157-X € 3,10

Nr. 158 Schneidewind, Uwe: Authentizität und Exzellenz – Perspektiven für die Universität Oldenburg. – 2004. – 21 S.
ISBN 3-8142-1158-8 € 3,10

Nr. 159 Oelkers, Jürgen / Czerwenka, Kurt / Wellenreuther, Martin: Erziehen – Lehren – Lernen. Zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierungen im Pädagogischen Denken. – 2005. – 104 S.
ISBN 3-8142-1159-6 € 5,00