

Vertrauen und Verantwortung

Grundlagen einer Gesellschaftsanalyse

Teil III: Staatswesen

Christoph Noebel

5.9 Bildungspolitik: Strukturen und Konzepte

In unserer Definition des Gemeinwohls wurde auf die gesellschaftspolitische Bedeutung der Bildung hingewiesen und einige ihrer wesentlichen Funktionen aufgezeigt [K3.8]. Sie bietet sowohl die Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben des Einzelnen als auch die Voraussetzung für eine menschliche Gesellschaft. Da die Beschreibung der Bildungsfunktionen auf abstrakten Sollzuständen beruhte, widmen wir uns nun einigen realen Gegebenheiten der deutschen Bildungspolitik. Nach einem kurzen Überblick des gesamten Bildungssystems konzentrieren wir uns jedoch nur auf den wichtigen Teilbereich des Schulwesens. Um dessen qualitativen Eigenschaften zu prüfen, bietet es sich an, die ideellen Funktionen der Bildung als Bewertungsgrundlage heranzuziehen. Daher lauten die zentralen Fragen der folgenden Analyse: Was ist unter einer *guten* Schule zu verstehen? Welche Faktoren tragen maßgeblich zum Erfolg oder Versagen eines Schulsystems und der entsprechenden Bildungspolitik bei?

Generell lässt sich das deutsche Bildungssystem in fünf Segmente aufteilen. Zuerst bilden die vorschulischen *Kindertagesstätten* oder *Kitas* das Fundament der institutionellen Bildung. Obwohl diese Einrichtungen zur Förderung früher Lernprozesse gesellschaftlich von erheblicher Bedeutung sind, werden sie in akademischen Kreisen und im öffentlichen Diskurs weitgehend als Teilbereich des Bildungssystems vernachlässigt. Diese Unterbewertung schlägt sich darin nieder, dass in Kitas das Personal anstatt als Lehrer die Rolle des Erziehers zugewiesen bekommt und dadurch trotz akademischer Ausbildung mit weniger Status und geringerer Vergütung ausgestattet ist. Ein Schulbereich, der kaum öffentliche Anerkennung genießt, betrifft die *Sonderschulen* für Jugendliche, die substantielle Lernprobleme auf Grund geistiger oder kommunikativer Behinderungen aufweisen. Da die Umsetzung der offiziellen Verpflichtung, *Inklusion* behinderter Jugendliche in Schulen aktiv zu betreiben, nur schleppend vorankommt und in einigen Fällen kaum möglich ist, kann das Schulsystem ohne diese notwendigen Spezialeinrichtungen nicht auskommen.

Der zweite Bereich des Bildungssystems bezieht sich auf die formelle Schulbildung, die in Deutschland auf einem Drei-Stufen-Modell beruht. Die erste *Primarstufe* bezieht sich auf die Grundschule, in der die ersten Schritte des strukturierten Lernens vollzogen werden. Dieser Schulbereich unterliegt ständiger Debatten darüber, ob er vier Schuljahre zu dauern hat oder ob nicht *gemeinsames Lernen* über den Zeitraum von sechs Jahren zu bevorzugen wäre. Auf die Primarstufe folgt die *Sekundarstufe I* oder auch *Unterstufe* genannt, die nach der zehnten Klasse zu einem Haupt- oder Realschulabschluss führt. Die nachfolgende *Sekundarstufe II*, traditionell auch *Oberstufe* genannt, führt zur Abiturprüfung und der *Hochschulreife*. Je nach Bundesland dauert die letzte Schulphase zwei oder drei Jahre. Die Versuche, die Sekundarstufe einheitlich auf acht Jahre zu begrenzen, scheiterten an fehlender Flexibilität der Politik und Schulbehörden, die Lehrpläne entsprechend anzupassen. Die Tatsache, dass ein G8-System möglich ist, belegen nicht nur die Schulen in ostdeutschen Bundesländern, sondern auch die gängige Praxis im Ausland. Wegen der föderalen Bildungspolitik herrschen unterschiedliche *Schulstrukturen*. Traditionell besteht das deutsche Schulsystem aus einer *Dreigliederung* der *Hauptschule*, *Realschule* und *Gymnasium*. Einige Bundesländer haben dieses System bereits reformiert

und *Gesamtschulen* eingeführt, in denen die Schüler die gesamte Schulzeit bis hin zum Abitur an einem Ort verbringen können. Dieser integrative Ansatz entspricht den bildungspolitischen Gewohnheiten in den meisten europäischen Ländern.

Der dritte oder *tertiäre* Bildungsbereich bezieht sich auf das Hochschulsystem, das sich wiederum in zwei Teile zerlegen lässt. Einerseits gibt es die *Universitäten* und *Akademien*, die das Privileg besitzen, wissenschaftliche Forschung mit der akademischen Promotion zu verbinden. Hiesige Bildungsexperten und Politiker bezeichnen mit Genugtuung Deutschland als *Bildungsnation*, doch dieser Befund trifft nur bedingt zu. Im internationalen Vergleich schneiden deutsche Universitäten nicht schlecht, aber keineswegs so gut ab, dass Lobhudelei berechtigt wäre. Nach dem *Times Higher Education World University Ranking 2021* liegt international die Ludwig-Maximilians-Universität München als beste deutsche Hochschule auf Platz 32, gefolgt von der Technischen Universität München auf Rang 41. Im Bereich der Sozialwissenschaften liegt die Universität Mannheim auf Platz 38 und die Humboldt Universität Berlin auf Rang 40. Die Positionen vor den deutschen Hochschulen werden fast ausschließlich von angelsächsischen Universitäten eingenommen, wobei sich mittlerweile auch fernöstliche Hochschulen zu höheren Positionen vorgearbeitet haben. Ein ernsthaftes Problem deutscher Hochschulpraxis scheint darin zu liegen, dass der Lehre im Vergleich zur Forschung nur ein untergeordneter Stellenwert eingeräumt wird. Diese Wahrnehmung lässt sich anhand der hohen Anzahl Studierender pro Lehrbeauftragte untermauern. Während die meisten deutschen Universitäten einen Wert weit über 30 einnehmen liegt er in angelsächsischen Hochschulen in der Regel unter 20. Demzufolge weist die Universität Bonn ein Studenten-Dozenten Verhältnis von 70,3 und die vergleichbare University of Manchester ein Verhältnis von 14,4 auf.

Neben den Universitäten bieten die *Fachhochschulen* zwar eine wissenschaftsbasierende Lehre und Forschung, sie sind im Vergleich zu den Universitäten jedoch realitätsnäher und praxisbezogener ausgerichtet. Die Zweiteilung der Hochschulen ist aus elitären Gründen umstritten und wurde daher 1992 in Großbritannien aufgehoben. Außer dem Festhalten an traditionellen Besitzständen lassen sich kaum Argumente nennen, die belegen, dass die praxisnahe Lehre und Forschung einen geringeren Beitrag zum Gemeinwohl leistet. In den vierten oder *quartären* Bildungsbereich fallen sämtliche Lehrangebote die der individuellen Weiter- und Fortbildung und der Idee eines lebenslangen Lernens dienen. Dazu gehören in erster Linie die *Volkshochschulen*, in denen Menschen mit der Teilnahme an diversen Kursen ihren Interessen nachgehen können sowie die Fachhochschulen, die Lehrprogramme für eine berufliche Zusatz- oder Fortbildung anbieten. Letztere sind im Vergleich zur Universität nicht nur praxisorientierter, sie genießen auch den Vorteil, für ein breites Spektrum an Möglichkeiten in der Weiterbildung und angewandter Forschung zu sorgen.

Nun stellt sich die Frage, ob die genannten Bildungsbereiche ausschließlich unter die Zuständigkeit staatlicher Institutionen fallen oder auch private *Träger* im Bildungswesen teilnehmen dürfen. Obwohl Politik und staatliche Behörden über die Gestaltungsrechte des Bildungssystems verfügen, schließen sie eine parallele Beteiligung kirchlicher und privat-marktorientierter Anbieter nicht aus. Folglich erlaubt das deutsche Bildungssystem, dass sich auf allen Ebenen, von Kita bis Hochschule, *private und gebührenpflichtige Bildungsinstitutionen* etablieren können. Sie zeichnen sich meist durch ein breites Angebot alternativer Lehrkonzepte aus. Zum privaten Schulsystem zählen daher Internate, Sonderschulen und freie Reformschulen. Besonders die Waldorfschulen und Montessori-Schulen setzen alternative reformpädagogische Lehrmethoden ein, die sich vom gängigen Unterricht in Staatsschulen unterscheiden.

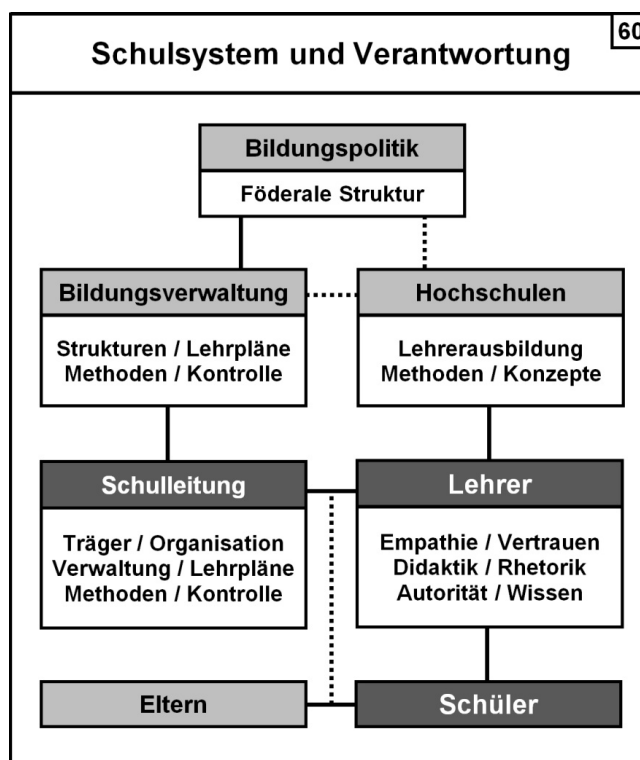
Auch auf der Hochschulebene bieten private Anbieter unorthodoxe Studienfächer und Lehrmethoden an. Egal, ob es sich um die Alanus Hochschule bei Bonn, die Witten-Herdecke Universität, die Leuphana Universität Lüneburg oder die Vielzahl an privaten Business Schools handelt, sie zeichnen sich durch ein normabweichendes Programm aus, das sich von den anonymen Massenveranstaltungen öffentlicher Universitäten unterscheidet. Trotz der Vorteile privater Lehrinstitutionen birgt ihre Ausbreitung jedoch eine gesellschaftspolitische Gefahr. Mit der Gebührenzahlung gehen in der Regel Privilegien einher, die das Problem ungleicher Bildungschancen verschärft und zu ökonomischer Ungleichheit beiträgt [K3.4.3]. Da mittellosen Menschen der Zugang zu privaten und oft hochwertigeren Lehrangeboten erschwert oder verweigert wird, spricht man sowohl im Bereich der Schule, als auch in Bezug auf die Hochschulen von der Existenz einer *Zwei-Klassen-Bildung*. Obwohl die privaten Bildungseinrichtungen in Deutschland eine weit geringere Rolle spielen als etwa in den USA oder Großbritannien, wirft dieser Aspekt dennoch kritische Fragen über die Qualität der öffentlichen Schulen und Universitäten in Deutschland auf.

Um die Übersicht des deutschen Bildungssystems abzuschließen, sei noch auf den Bildungsbereich der *betrieblichen Ausbildung* hingewiesen, der generell als *duales System* bekannt ist. Da dieser berufliche Bildungsansatz im Vergleich zum deutschen Schul- und Hochschulsystem weltweit Lob und Anerkennung genießt, ist es erstaunlich, dass er offiziell nicht als *quintärer* Teilbereich des Bildungswesens wahrgenommen wird. Dieser Sachverhalt entspricht womöglich der elitären Position vieler Bildungsexperten, beruflich anwendbares Lernen als minderwertig zu betrachten und somit eine qualitative Trennung zwischen *Bildung* und *Ausbildung* herzustellen [K3.8]. Die betriebliche Berufsausbildung beruht auf einer praktischen *Lehre* in meist technischen und kaufmännischen Bereichen, die in einem Gewerbe oder einem Unternehmen absolviert wird. Die Einzigartigkeit der dualen Berufsausbildung liegt in ihrer Vielfalt und Flexibilität. Durch die Zusammenarbeit der privaten Arbeitgeber mit öffentlichen *Berufsschulen* oder Fachhochschulen wird generell ein hoher Ausbildungsstandard garantiert. Durch diese *Partnerschaft* erhalten die Ausgebildeten eine anerkannte Qualifikation, die nicht nur praktisches Fachwissen gewährleistet, sondern auch das Humboldt'sche Bildungsideal individueller Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt. Darüber hinaus bietet die betriebliche Lehre die Grundlage für eine Weiterführung der Bildung, sodass dem Absolventen viele Möglichkeiten der Fort- und Zusatzbildung zur Verfügung stehen.

Nach dem kurzen Überblick der Strukturen des deutschen Bildungssystems widmen wir uns dem Bereich, der auf Grund seiner Bedeutsamkeit in der Öffentlichkeit viel Stoff für kontroverse Debatten liefert. Es handelt sich um das deutsche *Schulwesen*, das qualitative Schwächen aufweist und daher im internationalen Kontext vergleichbarer Industriestaaten im Mittelfeld angesiedelt ist. Diese Einschätzung beruht auf mehreren Ursachen. Sie geht zum Teil auf das föderale Staatssystem zurück. Die Hoheit der Länder hinsichtlich der Bildungspolitik schafft die Grundlage für ein heterogenes Schulwesen, das auf nationaler Basis nur bedingt ein einheitliches Bildungsniveau sichert. Ein konstruktiver Diskurs über das deutsche Schulsystem darf sich jedoch nicht nur am Föderalismus orientieren. In einer differenzierten *Qualitätsbewertung* müssen mehrerer Faktoren berücksichtigt werden, die in den täglichen Verlauf des Schulbetriebs einfließen.

Um eine Übersicht der Beschaffenheit und Funktionsfähigkeit deutscher Staatsschulen zu bieten, ist es dienlich, das öffentliche Schulsystem zuerst nach seinen Hauptmerkmalen und Verantwortungslinien hin zu untersuchen. Da es das breite Spektrum der Politik, öffentlichen Verwaltung, Universitäten, Schulen und letztlich einen Großteil der Bevölkerung betrifft, muss eine entsprechende Bewertung vielschichtig ausfallen. Die Verschiedenheit der Beteiligten und Betroffenen sorgt dafür, dass mediale Debatten

über das Schulwesen von einem hohen Grad an Emotionalität und Polarisierung geprägt sind. Auf den folgenden Seiten werden wir daher zuerst versuchen, das Schulsystem anhand seiner Strukturen und Institutionen zu skizzieren. Die daraus abgeleiteten Zusammenhänge lassen sich dann heranziehen, um nicht nur die Qualität und Funktionsfähigkeit des Schulwesens zu untersuchen, sondern auch anhand der Darstellung zentraler Verantwortungslinien einige Erklärungsansätze für entsprechende Missstände zu präsentieren.



Die Hierarchie des deutschen Schulsystems besteht vereinfacht aus drei Ebenen. Wie im Diagramm 60 illustriert, wird die oberste Ebene von der Politik eingenommen, da nur sie bildungspolitische Grundsatzentscheidungen trifft und dafür die volle Verantwortung trägt. Diesbezüglich ist es nützlich auf unser Portrait des *Homo politicus* zu verweisen [K5.2], denn obwohl seine Motive prinzipiell dem Gemeinwohl dienen sollten, nehmen sie oft eigennützige Züge an. Opportunistische Verhaltensmuster der Bildungspolitiker bieten somit einen ersten Anhaltspunkt, der die Gestaltung einer effektiven und zukunftsfähigen Schulpolitik gefährden kann. Hier kommt auch die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems ins Spiel, denn sie schürt den egoistischen Aspekt traditioneller *Besitzstandswahrung*. Nach Äußerungen vieler Bildungspolitiker zu urteilen, scheint die Unabhängigkeit der Landespolitik oft einen höheren Stellenwert als Bemühungen zugunsten eines modernen Schulwesens einzunehmen. Grundsätzlich sind Landespolitiker und ihre Berater der Bildungsministerien für die strukturellen und inhaltlichen Aspekte des Schulsystems verantwortlich. Sie stellen die Weichen für den organisatorischen Aufbau, die Lehrpläne, Pädagogik und Professionalität des Lehrpersonals. Politische Entscheidungsträger des Bildungssystems definieren somit nicht nur administrative Verfahrensprozesse, sondern auch die offiziellen Zielsetzungen einer universellen und schülergerechten Bildung. Sollte die Politik diesen Ansprüchen nicht gerecht werden und dadurch dem Gemeinwohl schaden, verdienen folgenschwere Fehlurteile und Missstände im bedeutsamen Gesellschaftsbereich der Schulbildung die Bezeichnung des *Staatsversagens*.

Auf der zweiten Ebene des Schulsystems liegen die Institutionen der *Bildungsverwaltung*, die sich durch bürokratische Strukturen und Verfahrensweisen auszeichnen. Auf die Schwächen der Verantwortungskultur in hierarchischen Bürokratien wurde bereits hingewiesen [K5.7.6], wobei zu bemerken ist, dass das politische Amt des Bildungsministers oder Staatssekretärs in seiner Rolle als Dienstherr stets die Hauptverantwortung für Missstände und Fehlverhalten ihrer Behörden zu tragen hat. Auf der zweiten Verwaltungsebene sind auch die *Hochschulen* und *Forschungsinstitute* angesiedelt, die zunächst unabhängig von politischen Vorlagen agieren, durch ihre Lehre und Forschung jedoch Einfluss auf die Bildungsbehörden und Bildungspolitik ausüben. Es ist dieses Dreigespann aus Politik, Verwaltung und Hochschuleinrichtungen, das die wesentlichen Rahmenbedingungen des Schulsystems entwickelt und in formelle Regelwerke gießt.

Auf der dritten Ebene des Systems befinden sich die *Schulen*, deren Organisation und Programmatik von den Trägern und der *Schulleitung* koordiniert werden. Wie das Diagramm 60 aufzeigt, bildet die Schulleitung das Bindeglied zwischen Schulverwaltung, Lehrern, Schülern und deren Eltern. Vieles was in der Schule gut oder schlecht abläuft, fällt immer auch auf die Fähigkeit der Schulleitung zurück. Neben den Verwaltungsaufgaben liegt es in ihrem Pflichtbereich, für hohe pädagogische Maßstäbe und deren Realisierung zu sorgen.

Vor dem Hintergrund der Strukturen und Entscheidungsebenen des öffentlichen Schulsystems stellt sich die Frage, wie sich die *Qualität* der Schulbildung bestimmen lässt. Nimmt man die in Teil I der Studie genannten Funktionen der Bildung als Grundlage, sollte die Schule zur Förderung der Persönlichkeit, Selbständigkeit, Neugier, analytischer Denkfähigkeit sowie zu Verantwortungsbewusstsein und kooperativem Verhalten beitragen. Neben diesen ideellen und kaum quantifizierbaren Eigenschaften bieten Schulabschlüsse einen messbaren Ansatz, um die Effektivität des Schulwesens zu bewerten. Nach Angaben des Bundesbildungsministeriums verfügten im Jahr 2018 mit 2,837 Millionen Menschen 4% der erwachsenen Bevölkerung über keinen anerkannten Schulabschluss. Für ein entwickeltes Industrieland bedeutet diese Statistik, dass im deutschen Schulsystem Missstände herrschen. Demzufolge verweisen die internationalen Vergleichsstudien PISA, TIMSS und IGLU und nicht nur auf Schwachstellen in einigen Fachbereichen, sondern auch in der Gewährleistung gleicher Bildungschancen unabhängig von kultureller und sozioökonomischer Herkunft. Obwohl die Testergebnisse deutscher Schulen meist über dem OECD-Durchschnitt liegen, belegen die Studien signifikante Probleme in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund. Dem Menschenrecht auf universelle Bildung und den Gesellschaftsprinzipien sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe wird das deutsche Schulwesen somit nicht hinreichend gerecht.

Die Tatsache, dass die deutsche Bildungspolitik Probleme aufweist, wirft Fragen nach dem *warum* auf. Welche Faktoren tragen zur Entwicklung von Missständen im Schulsystem bei? Mit Bezug auf unsere Darstellung im Diagramm 60 lassen sich vier Bereiche nennen, die besonderen Einfluss auf die Qualität der Schulbildung ausüben und daher als Erklärungsansätze für Fehlleistungen im Schulbetrieb heranzuziehen sind. Im Folgenden werden wir uns daher mit der *Ausstattung* und *Kultur* der Schule, den *pädagogischen Konzepten* der Lehre, der *Qualität des Lehrpersonals* und zuletzt mit inhaltlichen Aspekten der *Lehrpläne* befassen.

Beginnen wir mit der Ausstattung der Schulen. An Lippenbekenntnissen von Politikern aller Parteien für eine zeitgemäße Schulausrüstung fehlt es nicht. Trotzdem beklagen sich viele Schulen über unzureichende Mittel und zu wenig Unterstützung von Politik und Verwaltung. Wie bereits im Kontext der Wirtschaftspolitik und Daseinsvorsorge beschrieben [K5.8], unterliegt Bildungspolitik dem gängigen Selektionsproblem, auf Grund knapper Finanzmittel politische *Prioritäten* setzen zu müssen. Obwohl Politiker

ständig den hohen Stellenwert der Bildung betonen, scheint ihnen häufig der Wille zu fehlen, Taten auf Worte folgen zu lassen. Nicht nur im Gesamthaushalt stellt sich die Frage, ob nicht vielleicht Gelder aus anderen Budgets effektiver in den Bildungsetat der Länder fließen sollten. Auch innerhalb des Bildungssektors könnte öffentlichen Schulen im Vergleich zu anderen Kulturausgaben eine Vorrangstellung eingeräumt werden. Die Finanzierungs- und Verwaltungsprobleme manifestieren sich in maroden Schulgebäuden, der Schließung ländlicher Schulen und im oft beklagten Personalmangel. Hinzu kommt, dass trotz finanzieller Unterstützung des Bundes die Einführung digitaler Hilfsmittel äußerst schwerfällig vorankommt. Da für die Schulausstattung die Kommunen und Städte zuständig sind, ist das Problem größtenteils auf die komplexen Zuständigkeitsverordnungen und Verantwortungslinien der unterschiedlichen Verwaltungsebenen zurückzuführen [K5.7.6].

Es wäre jedoch unzutreffend, die existierenden Missstände in Schulen ausschließlich dem Föderalismus, fehlenden Finanzmitteln, Lehrermangel und der schleppenden Digitalisierung zuzuschreiben. Die entscheidenden Probleme liegen in der herrschenden Bildungskultur und den praktizierten Lehrkonzepten, die vom Dreigespann der Hochschulen, Bildungspolitik und Schulverwaltung verordnet werden. Im Vergleich zu skandinavischen und angelsächsischen Schulsystemen lassen sich drei kritische Aspekte herausheben, die das deutsche Schulwesen prägen. Erstens fällt auf, dass sich die pädagogische Lehrtätigkeit stark an autoritären Vorbildern der Vergangenheit ausrichtet. Sie tut sich immer noch schwer, auf zeitgemäße Weise Vertrauensverhältnisse und konstruktive Partnerschaften zwischen Lehrer und Schüler zu pflegen. Die deutsche Schule wird vorwiegend mit Pflicht assoziiert und weniger mit Neugier und Freude am Lernen. Schon der römische Denker Seneca beschrieb diesen Zustand mit dem ironischen Zitat: „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“. Dieses autoritäre Lehrkonzept schlägt sich in der offiziellen Position nieder, die Autorität des Lehrers stehe im Vordergrund, denn nur sie garantiere, dass Kinder und Jugendliche eine fachliche und zukunftsorientierte Bildung genießen. Die Popularität internetbasierender Lehrvideos deutet jedoch darauf hin, dass der Schulunterricht erhebliche Mängel aufweist. Die traditionelle Haltung deutscher Schulen wird dadurch veranschaulicht, dass der klassische *Frontalunterricht* weiterhin die Pädagogik dominiert, während sich im Ausland das *selbstbestimmte Lernen*, oft mit digitalen Hilfsmitteln, bereits seit Langem bewährt hat. Hierzulande wird von Experten reflexartig auf die humanistischen Ideale Wilhelm von Humboldts verwiesen. Trotz Ausnahmen hat die deutsche Schulpraxis jedoch insgesamt wenig mit den noblen Vorstellungen Humboldts gemein.

Eine Bestätigung der weitgehend verkrusteten Pädagogik deutscher Gymnasien bietet das unterhaltsame Werk der Journalistin Hanna Fecht (2021). Mit der autobiografischen Beschreibung ihrer Schulzeit an einer *Problemschule* zeichnet sie ein ambivalentes Bild des deutschen Bildungswesens. Unter den pädagogisch beschränkten Umständen habe sie in Anlehnung an Senecas Zitat nicht für die „Lehrer, sondern für die Straße gelernt“. Lebensnahe Erfahrungen, Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen, soziales Verhalten und multikulturellen Respekt gewinne man nicht im, sondern neben dem Schulunterricht. Mit der Schilderung ihres Milieus in einem Brennpunktbezirk zeigt sie auf, dass die Sozialisierung durch ihr enges Umfeld einen wichtigeren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistete als die schulische Lehre. In Bezug auf pädagogisch wertvolle Bildungspraktiken bietet die Journalistin Verena Friederike Hasel (2019) konkrete Erkenntnisse. Sie beschreibt die jugendgerechte Schulpolitik in Neuseeland und betont, dass die dortigen Lehrer in der Festlegung der Ziele zwar konsequent vorgehen, sie in deren Ausgestaltung den Schülern jedoch viel Freiheit ließen. Das Ziel moderner Pädagogik sei nicht die reine Faktenvermittlung, sondern das Umsetzen origineller Lehrpraktiken, eines konstruktiven Fehlermanagement und letztlich eine Verwirklichung des li-

beralen Bildungsideals Humboldts, das die freie Entfaltung der Persönlichkeit propagiert.

Zu den *pädagogischen Konzepten* im deutschen Schulbetrieb gehören zwei Aspekte, die sich von der Praxis im Ausland unterscheiden. Erstens richtet sich das deutsche Bildungswesen stark am Prinzip der *Wissensquantität* aus, sodass die qualitativen und analytischen Ziele des selbständigen Lernens und kritischen Denkens, der unabhängigen Problemlösung und konstruktiven Kritikführung nachrangig verfolgt werden. Verschärft wird das Problem durch ein Lehrmodell, das auf kurzen und intensiven Lernabschnitten mit sofortigen Prüfungen beruht. Für ein Bildungskonzept mit dem Anspruch an Schüler, viel Lehrstoff aufzunehmen, um ihn zeitnah in benoteten Prüfungen wieder auszuspuken, beschreibt der Begriff des *Bulimielernens* ein wesentliches Merkmal des deutschen Bildungswesens. Zweitens leiden deutsche Schüler im Gegensatz zu vielen Ländern Europas unter dem Risiko des Sitzenbleibens. Folglich ist zu hinterfragen, ob die demotivierenden Lehrkonzepte des 19. Jahrhunderts heutzutage noch zielführend sind, um bei Schülern Neugier und Freude am Lernen zu wecken, damit sich daraus Charakterstärke und Denkvermögen entwickeln kann.

Wie im Diagramm 60 darstellt, spielt die Schulleitung eine wichtige Vermittlerrolle im Bildungssystem. Zusätzlich zu Verwaltungsaufgaben liegt es in ihrer Verantwortung, die vorgegebenen Lehrpläne zu organisieren und umzusetzen. Sie muss einen freundlichen Kontakt zu Schülern und Eltern pflegen und letztlich das Lehrerkollegium motivieren, unterstützen, kontrollieren und kritisieren. Wie die ehemalige Schulleiterin Enja Riegel (2004) beschreibt, gehört es zu den Hauptaufgaben der Schulleitung, Maßstäbe für didaktische Verfahrensweisen und Lehrmethoden zu setzen. Obwohl diese noch weitgehend aus dem klassischen Frontalunterricht bestehen, fordert sie zusätzlich alternative Formen des Lernens. Dazu zählen Gruppen- und Projektarbeit, Rollenspiele, erkenntnisreiche Ausflüge, kreative Beschäftigung, regelmäßige Debatten und selbständiges Lernen. Der Unterricht soll für alle Beteiligte Freude bereiten. Darüber hinaus gehöre es zur Grundausstattung guter Schulen nicht nur für eine kollegiale Zusammenarbeit im Lehrerzimmer zu sorgen, sondern auch Engagement der Schüler zu fordern und zu fördern. Diese Zielsetzung verlangt von Lehrern ein hohes Maß an Weltoffenheit, Empathie und Respekt gegenüber den Schülern. Umgekehrt wird von Schülern soziales Verantwortungsbewusstsein, die Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Unterrichts und schulischer Leistungen abverlangt. Mit ihrem Plädoyer für ein abgewogenes Mix aus Kreativität, Spaß am Lernen und Disziplin könne *Schule gelingen* und Jugendlichen die Möglichkeit verschaffen, nicht für die Schule, sondern fürs Leben zu lernen.

Die Quintessenz des Schulbetriebs bildet der Unterricht und folglich das Verhältnis zwischen *Lehrer und Schüler*. Das Kernstück des Schulsystems stellt somit der Lehrer dar. Man kann diesen Beruf nicht nur auf Grund seiner gesellschaftlichen Bedeutung, sondern auch wegen seiner enormen Herausforderungen und Verantwortung nicht hoch genug wertschätzen. Wie Studien des Bildungsforschers John Hattie unter dem Konzept „Bildung sichtbar machen“ aufzeigen, ist es die Qualität der *Lehrer-Schüler-Interaktion* im Unterricht, die den größten Einfluss auf schulische Leistung ausmacht. Zu diesem Ergebnis kam auch die international ausgerichtete Studie der Analysten Michael Barber und Mona Mourshed (2007), in der sie feststellten, dass externe Umstände und Formen des Schulsystems einen geringeren Einfluss auf die Leistungen der Schüler ausübt als die Qualität des Unterrichts. Da dieser Aspekt von Lehrpersonen selbst beeinflusst werden kann, bietet er insbesondere für deutsche Bildungsexperten wichtige Grundlagen, um über aktuelle Sachverhalte und mögliche Veränderungen des Unterrichtsformats nachzudenken.

Die Kunst des Lehrens besteht also darin, im Rahmen der äußeren Umstände und Erwartungen den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler sich wohl fühlen, Neugier entwickeln und motiviert werden, gute Leistungen zu erbringen. Dies wird unterstützt, wenn sie sich vom Lehrpersonal wahrgenommen und verstanden fühlen. Lehrer sind nur dann in der Lage, Vertrauensverhältnisse aufzubauen und den hohen Ansprüchen ihrer Arbeit gerecht zu werden, wenn sie pädagogisch wirksame Lernmethoden anwenden und bereit sind, sich intensiv mit den schwächeren Schülern persönlich zu befassen. Wie die Erzählung von Hanna Fecht verdeutlicht, tragen sozialer Hintergrund und kulturelle Vielfalt der Schüler dazu bei, der schulischen Lehrpraxis spezielle Aufmerksamkeit zu schenken. Eine homogene Klasse mit aufnahmefähigen und kooperativen Schülern erleichtert die Arbeit des Lehrers, während desinteressierte und unkonzentrierte Schüler, womöglich aus bildungsfernen Milieus, ein weit höheres Maß an pädagogischem Geschick abverlangen. Die Tatsache, dass Schüler aus fremden Kulturkreisen stammen und die Zusammensetzung der Klassen stetig multikultureller und heterogener wird, bedeutet einen Wandel vom traditionellen Konzept des Lehrers als *Wissensvermittler* hin zu einer Einflussperson. Über den Lehrstoff und das pädagogische Können hinaus übernimmt er zunehmend die Funktion eines *persönlichen Betreuers*. Gleichzeitig steigen die Erwartungen der Eltern in das Schulwesen und führen zu höherem Leistungsdruck auf Schüler und Lehrer. Die doppelten Erschwernisse stellen eine enorme Herausforderung für den Lehrer dar, besonders wenn gleichzeitig der Respekt für ihn zu sinken scheint. Im Global Teacher Status Index 2013 der Varkey GEMS Foundation landete Deutschland nur auf Platz 16 von 21 OECD-Ländern. Auch die jährlichen GfK-Studien zur Untersuchung des Vertrauens in Berufsgruppen vergeben deutschen Lehrern keine schlechten, aber vergleichbar mittelmäßige Noten. Im Jahr 2018 nahmen deutsche Lehrer mit einem Wert von 80% Platz 11 von insgesamt 32 Berufen ein und lagen damit wesentlich niedriger als die Kollegen mit 89% im internationalen Vergleich. Diese Positionierung scheint einige Schwächen des deutschen Schulwesens und ihrer Lehrer zu bestätigen.

Um seine schwierigen Aufgaben zu meistern, muss der Lehrer oder *Homo scolasticus* zunächst über die pädagogischen Techniken der Didaktik und Rhetorik verfügen. Über sein *Fachwissen* hinaus benötigt er Kenntnisse der Psychologie, Organisationsfähigkeiten, Flexibilität, Anpassungswille, Durchhaltevermögen und Motivation sowie die Fähigkeit der Selbstreflexion und Selbstkritik. Um das Vertrauen der Schüler zu gewinnen und zu wahren, müssen Lehrer in erster Linie die Charaktereigenschaften der Empathie, Glaubwürdigkeit und Fairness mitbringen. Ein wesentlicher Aspekt der schulischen Bildung bezieht sich auf den Umgang des Lehrers mit Fehlern der Schüler. Anstatt Empörung und Sanktionen kann eine spielerische Handhabe als Grundlage für neue Erkenntnisse und Lernprozesse dienen. Obwohl sich die persönlichen Merkmale des Lehrpersonals kaum formell aneignen lassen, gehören sie zur Grundausstattung des praxisorientierten *Homo scolasticus*. Folglich argumentiert der preisgekrönte Gymnasiallehrer Robert Rauh (2015), dass Lehrer mit den genannten Charaktereigenschaften trotz widriger Umstände in der Lage seien, den oft anstrengenden Schulalltag zu bewältigen. Sei es die Umsetzung der Lehrpläne, ein konstruktives Arbeitsverhältnis mit den Schülern auf Augenhöhe, der Kontakt mit Eltern oder Umgang mit Kollegen, der Lehrer kann die Leistungen nur zufriedenstellend erbringen, wenn er persönliches Engagement mitbringt und sich ausschließlich einer schülerausgerichteten Pädagogik verschreibt.

Wie heutige und ehemalige Schüler bestätigen, erfüllt nur ein geringer Prozentsatz der Lehrer die hohen Erwartungen an seine pädagogischen Fähigkeiten. Während talentierte Lehrer bei Schülern nachhaltig und oft lebenslang positive Eindrücke hinterlassen, verblasst das breite Mittelfeld mit durchwachsenen bis unzufriedenen Bewertungen. Darüber hinaus werfen Schüler regelmäßig einem hohen Lehreranteil didaktisches und charakterliches Versagen vor. Da die subjektive Beurteilung der Lehrerschaft äußerst

gemischt ausfällt, erscheint es notwendig, sich kurz mit ihrer Ausbildung zu befassen. Schließlich legt sie den Grundstein für die Befähigung des Lehrers und die Qualität seines Unterrichts. Obwohl die Schule nicht nur für den einzelnen Schüler, sondern auch aus gesellschaftspolitischer Sicht von weitreichender Bedeutung ist, wird der Eignung des Lehrers und seiner pädagogischen Ausbildung im öffentlichen Diskurs kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Da ein Unterschied zwischen den Lehrbeauftragten der Grundschule und der Oberstufe existiert, werden wir uns nur auf die Ausbildung des Gymnasiallehrers beziehen und in einen internationalen Kontext stellen.

Im Vergleich zu anderen Ländern weist die deutsche Lehrerausbildung einige Besonderheiten auf. Zunächst ist sie vom Föderalismus geprägt und folglich herrscht kein einheitliches Konzept auf nationaler Ebene. Anders als in anderen Ländern werden zweitens vor der Ausbildung kaum *Eignungstests* des Lehreranwärters gefordert, die Auskunft über seine Charaktereignung und Motivation geben könnte. Drittens ist die Ausbildung etwa im Vergleich zu Großbritannien relativ lang, denn auf das Bachelor- und Masterstudium folgt das praktische Referendariat, das bis zu zwei Jahre dauern kann. Die Länge des Studiums hat zum Teil mit der deutschen Praxis der Verbeamtung zu tun. Schließlich lässt sich eine lebenslange Einstellung im Staatsdienst leichter mit der Quantität an Ausbildungsjahren und entsprechender Qualifikation rechtfertigen als mit Annahmen seiner realen und praxisnahen Fähigkeiten. Obwohl die Verbeamtung des Lehrers grundsätzlich zu hinterfragen ist, wäre es möglich, sie erst dann zu vollziehen, wenn sich der Lehrer bereits in der Praxis als fähiger Pädagoge bewiesen hat. Wenn Leistung von Schülern erwartet und geprüft wird, warum nicht auch vom Lehrer? Die Tatsache, dass sie in einigen Bundesländern nicht verbeamtet, sondern wie im Ausland unbefristet angestellt werden, zeigt, dass alternative Angestelltenverhältnisse im Schulwesen möglich und sinnvoll sein können. Wie Verena Friederike Hasel berichtet, müssen Lehrer in Neuseeland alle drei Jahre ihre Lehrerlaubnis erneuern, wobei dies nur möglich ist, wenn sie an vorgegebenen Fortbildungen teilgenommen haben. In Deutschland wird dagegen kaum überprüft, ob Lehrer den offiziellen Forderungen der Weiterbildung nachkommen.

Die deutsche Lehrerausbildung zeichnet sich auch durch das Studium zweier Lehrfächer aus, während im Ausland meist nur eine Disziplin erforderlich ist. Die Qualifikation des deutschen Lehrers beruht somit primär auf der Aneignung fachlichen Spezialwissens und weniger auf pädagogischen Fähigkeiten, die auf Praxisnähe beruht. Die starke Ausrichtung des Studiums auf Fachdisziplinen basiert nach Meinung vieler Bildungsexperten auf der Prämisse, dass Spezialwissen das Selbstbewusstsein des Lehrers stärkt und somit das Wesentliche seiner Lehrbefähigung ausmacht. Im Ausland geht man in der Regel davon aus, dass die Betonung der Lehrerausbildung auf den Techniken der Pädagogik zu liegen hat. Auch wenn Lehrmethoden an deutschen Universitäten thematisiert werden, fällt nach Angaben vieler Beteiligten der pädagogische Anteil des Lehramtsstudiums zu gering und theoretisch aus. Anstatt Pädagogik wird Bildungswissenschaft studiert, was dazu führt, dass deutsche Lehrer nicht die Rolle des *sozialen Dienstleisters*, sondern eines *Gelehrten* einzunehmen haben. Obwohl diese traditionell elitäre Haltung noch verbreitet ist, werden mittlerweile Modelle der Lehrerausbildung angeboten, die alternative Wege gehen. Wie etwa die TU München in Bezug auf Mint-Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik praktiziert, wird die Lehrerausbildung nicht als fünftes Rad am Wagen der unabhängigen Fachfakultäten behandelt, sondern auf das Lehramt zugeschnitten, um eine ausgewogene Gewichtung zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

Neben Pädagogik, Fachdidaktik und Argumentationsführung benötigen Lehrer in der Regel praktisches Wissen über *Stress- und Zeitmanagement*, Techniken der *Selbstreflek-*

tion, Rollendistanz und Unsicherheitsbewältigung sowie sozialpsychologische Kenntnisse über die Bereiche der *Gruppendynamik*, *Konfliktmanagement* und *Integrationsvermittlung*, um für die realen Gegebenheiten des täglichen Unterrichts gerüstet zu sein. Diesbezüglich scheinen steigende Angebote privater Coaching-Kurse auf ein Bedürfnis engagierter Lehrer hinzuweisen. Trotz ihrer formellen Ausbildung benötigen Sie Unterstützung von außen, um verbleibende Lücken mit praxisnahen Schulungen zu schließen.

Abschließend soll noch ein wichtiger Aspekt der Schulpolitik aufgegriffen werden: das kontroverse Thema des *Lehrinhalts*. Diesbezüglich stellt sich zunächst die Frage, wie sich die Zusammensetzung der Lehrpläne gestaltet und welchen Sinn oder Zweckmäßigkeit sie verfolgen. Als Ausgangspunkt einer Antwort lässt sich der mediale Dialog zweier Kommentatoren heranziehen (ZEIT Online, 2015). Zuerst plädierte der Journalist Ulrich Greiner für das Lernen vermeintlich *nutzloser* Schulfächer, um sich mit der Ästhetik des *Schönen* ohne ökonomisches Nützlichkeitsdenken zu befassen. Dieser ideelle Ansatz widerspricht jedoch der gängigen Praxis des Faktenpaukens an deutschen Schulen, die jeglichen Genuss am Schönen zunichtemacht. Dagegen vertrat der Harvard-Dozent Yascha Mounk das Argument, eine Front zwischen Schönheit und Nützlichkeit zu errichten, sei irreführend. Er legte insofern den Finger auf die Wunde deutscher Pädagogik, als er sich anstatt des Einpaukens faktischer Details für das praktische Lernen analytischer Denkweisen aussprach. Die deutsche Allgemeinbildung solle sich von ihren verstaubten Lehrkonzepten lösen, indem sie dem Verständnis von Zusammenhängen und dem Lernen analytischer Fähigkeiten eine höhere Bedeutung einräumt. Es handle sich daher nicht um eine Vorrangstellung geistiger oder praktischer Disziplinen, sondern dass sie im Sinne einer umfassenden Bildung gemeinsam und in angemessenem Maße im Lehrplan vorkommen. Obwohl der Ansatz, eine Mischung aus geistigem, analytischem und praktischem Wissen zu vermitteln, auch im deutschen Schulwesen zunehmend Anklang findet, scheint das traditionelle Gedankengut weiterhin der vorwiegenden Position vieler Bildungswissenschaftler, Schulverwaltungen und Politiker zu entsprechen.

Die offiziellen Lehrpläne werden von den Bildungsbehörden der jeweiligen Landesregierung zusammengestellt und den Schulen zur Umsetzung vorgelegt. Die Auswahl und Gewichtung der Fächer unterliegen daher zwangsläufig politischen Motiven. Deswegen ist es notwendig, kontinuierlich Debatten über die gesellschaftspolitische Relevanz aktueller und neuer Schulfächer zu führen. Besonders soziokulturelle Veränderungen in der Gesellschaft werfen die Frage auf, ob nicht vielleicht Philosophie, logisches Denken, Debattenführung und Ethik zeitgemäßer als der Religionsunterricht sei und wie in Frankreich eine höhere Priorität verdiene. Hinsichtlich der Bildungsfunktion, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, bietet es sich in Bezug auf die zunehmende Bedeutung der sozialen Netzwerke an, regelmäßige Debatten über den Konflikt zwischen *Individualität* und *Konformität* in die Schulbildung zu integrieren. In vergleichbarer Weise erscheint es sinnvoll, den Gesellschaftsthemen des *Vertrauens* und der *Verantwortung* eine größere Gewichtung im Unterricht einzuräumen. Auch die neuzeitlichen Konzepte der *Medienkompetenz* und *Informationsbewertung* oder der Umgang mit *Ungewissheitstoleranz* und *Risikobewältigung* könnten in den Schulunterricht aufgenommen werden. Diesbezüglich bietet das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) einen interessanten Ausgangspunkt, denn es fordert eine interdisziplinäre Wissensvermittlung, damit Schüler lernen, selbständig an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilnehmen zu können.

Wenn Literatur, Mathematik, Biologie, Geschichte und Fremdsprachen wichtige Elemente des Lehrplans darstellen, warum sollten nicht auch die Bereiche der Ökologie, Medien, Volkswirtschaft und des Staatswesens einen prominenten Platz im Unterricht einnehmen? Obwohl Diskussionen über die Relevanz der Wirtschaft als Unterrichtsfach

in Schulen stattfinden, begrenzt sich die aktuelle Lehre auf einen eng gefassten und oberflächlichen Unterricht als Teil der Sozialwissenschaften. Wie die Autoren Michael Schuhen et al. (2012) aufzeigen, greift dieser Ansatz für einen breiten Überblick wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse zu kurz. Grundkenntnisse der sozialen Marktwirtschaft gehörten in das Konzept des Allgemeinwissens und leisteten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der individuellen Mündigkeit. Wie in unserer Beschreibung der Ökonomik dargelegt [K4.1], wirft die Wirtschaftslehre grundsätzlich kritische Fragen der Ausrichtung und Didaktik auf. Daher böte unser integrativer Ansatz einen sozialen und realitätsnahen Einstieg in die Wirtschaftslehre. Ein ähnliches Argument gilt auch für den Bereich der politischen Bildung. Die Standardmethode, sich ausschließlich mit formellen Strukturen und Aufgaben des Staates zu befassen, erscheint heutzutage kaum mehr zeitgemäß. Demzufolge könnte die Schulbildung zur Förderung der Meinungsbildung und kritischer Denkweisen auf einige Schwächen der Demokratie [K5.6] und Formen des Staatsversagens [K5.7] eingehen. Zur politischen Bildung im Klassenzimmer zählen intensive Debatten über die Rolle und Verhaltensmuster des Wählers sowie seine Verantwortung als Zivilbürger. Vor dem Hintergrund zukünftiger Herausforderungen ökologischer und gesellschaftspolitischer Art müsste daher ein moderner Lehrplan den Bereich des zivilgesellschaftlichen Engagements in den offiziellen Lehrplan aufnehmen und Schüler zu entsprechenden Diskussionen einladen.

Literatur

- Barber, Michael und Mona Mourshed (2007): "How the world's best-performing school systems come out on top", McKinsey&Company, 9, 2007
- Fecht, Hanna (2021): „Was für Ghettoschule?!: Nicht für die Lehrer, für die Straße lernen wir. Vom Überleben an einer sogenannten Problemschule“, Ullstein, 2021
- Hasel, Friederike Verena (2019): „Der tanzende Direktor: Lernen in der besten Schule der Welt“, Kein & Aber, 2019
- Rauh, Robert (2015): „Schule, Setzen, Sechs“, Kösel-Verlag, 2015
- Riegel, Enja (2004): „Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen“, S. Fischer Verlag, 2004
- Schuhen, Michael et al. (2012): „Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung“, Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft, Band 96, Lucius & Lucius, 2012