

Mittelschule im Umbruch*

Walter Herzog

Wilhelm Dilthey hat in seinen „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ den einprägsamen Satz formuliert, die Erziehung sei eine Funktion der Gesellschaft. Das war wohl das erste Mal, dass eine Theorie der Bildung das Erziehungssystem – wie wir heute sagen – in Relation gesetzt hat zum Gesellschaftssystem. Seither bemühen sich Bildung und Erziehung, ihre relative Autonomie zu sichern, doch ist unübersehbar, dass erzieherische und unterrichtliche Prozesse in einem gesellschaftlichen Umfeld stattfinden, das sowohl deren Struktur als auch deren Inhalte beeinflusst.

Das gilt auch für das Gymnasium. Die Gesellschaft ist aufdringlich geworden, der Druck auf Reformen gestiegen, und die jüngste Zeit hat Veränderungen gebracht, die nicht überall gerne gesehen werden. Ich verweise auf die Verkürzung der Mittelschuldauer, die in verschiedenen Kantonen geplant oder schon vollzogen ist, auf die Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen und auf das neue Maturitätsanerkennungsreglement. Auf einer Tagung in Bern ist kürzlich geklagt worden, das Gymnasium werde zur Zeit weitgehend von aussen bestimmt, und es laufe Gefahr, seine Identität zu verlieren.

* Referat an der Tagung der Kommission für Schüler/innen- und Lehrer/innenberatung an den Mittelschulen in Zürich vom 10. April 1997.

Wenn der Druck der gesellschaftlichen Kräfte und der politischen Entscheidungen zunimmt, dann tut das Gymnasium gut daran, sich den Einflüssen, denen es ausgesetzt ist, vermehrt zuzuwenden, nicht um ihnen defätistisch stattzugeben, sondern um offensiv auf sie reagieren zu können. In diesem Sinne möchte ich die Formel Diltheys, die Erziehung sei eine Funktion der Gesellschaft, aufgreifen und einige Betrachtungen über das gesellschaftliche Umfeld des Gymnasiums anstellen. Dazu ermuntert mich auch der Titel Ihrer Veranstaltung: „Mittelschule im Umbruch“. Nimmt er doch Bezug auf Kennzeichnungen, die in jüngster Zeit auf Tagungen von Soziologinnen und Soziologen in bezug auf die Gesellschaft zu hören sind. Da ist die Rede von der „Gesellschaft im Wandel“, von der „Gesellschaft im Umbau“ und eben auch von der „Gesellschaft im Umbruch“. Ob Zufall oder nicht, die Wortwahl bestätigt das enge Verhältnis, das sich im Verlaufe der letzten Jahrzehnte zwischen Schule und Gesellschaft herausgebildet hat.

Ich gliedere meine Ausführungen in drei Teile. Im ersten Teil bediene ich mich einiger Etiketten, mit denen in der Soziologie unsere Gesellschaft versehen wird, um ein Bild des gesellschaftlichen Umfelds des Gymnasiums zu zeichnen. Im zweiten Teil gehe ich anhand von drei ausgewählten Themen auf aktuelle Probleme des Gymnasiums ein, wobei auch Lösungsmöglichkeiten zu Wort kommen sollen. Im abschliessenden und kürzeren dritten Teil werde ich einige Überlegungen zu einem veränderten Bildungsverständnis anstellen.

I.

Die Soziologie hat uns in den letzten Jahren mit einem breiten Fächer an Etiketten versehen, die unsere Gesellschaft auf den Begriff bringen sollen. Während Ende der 60er Jahre darüber gestritten wurde, ob wir in einer spätkapitalistischen oder in einer Industriegesellschaft leben, hat sich der Akzent in jüngster Zeit von strukturellen auf kulturelle Bezeichnungen verschoben. Schon der Begriff der postindustriellen Gesellschaft, wie er von Daniel Bell (1979) populär gemacht wurde, legt einen starken Akzent auf das Wissen, wie es den Dienstleistungen, die in der postindustriellen Gesellschaft expandieren, zugrunde liegt. Ganz auf die kulturelle Seite der Gesellschaft verschiebt sich der Akzent beim Begriff der Postmoderne. Postmodern wird eine Gesellschaft genannt, deren Kultur durch Vielfalt und Heterogenität ausgezeichnet ist. Postmodern ist die Skepsis gegenüber den „Metaerzählungen“ (Lyotard), die Dominanz der Ambivalenz und das „Ende der Eindeutigkeit“ (Bauman 1992).

Die Steigerung der kulturellen Vielfalt, die Blütenpracht der Lebensformen und der Lebensstile, haben Peter Gross dazu veranlasst, unsere Gesellschaft die *Multioptionsgesellschaft* zu nennen. Die endlose Ausfaltung von Möglichkeiten, so Gross, „... ist omnipräsent, nicht nur in den Regalen der Supermärkte, sondern auch im Reich des Geistes“ (Gross 1994, p. 11).

Die Verwandlung der Kultur in ein Spektrum von Optionen bedroht die Idee der Identität. Bedrückt von der Möglichkeitsform, ent-

schwindet dem Individuum die Wirklichkeit seines Selbst. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, bei Joyce, Kafka oder Musil, begegnen wir Menschen, die vergeblich nach dem Kern ihrer Persönlichkeit suchen, in dem sie Halt finden könnten. Später macht der Psychoanalytiker Erik Erikson mit seinem Begriff der Identitätskrise darauf aufmerksam, wie wenig selbstverständlich es ist, in der heutigen Gesellschaft zu sich selbst zu finden. Heute ist das Krankheitsbild der narzisstischen Persönlichkeitsstörung ein Hinweis auf die gesteigerte Schwierigkeit, heterogene Selbstanteile in einer geschlossenen Identität zu integrieren. Es mag übertrieben sein, wenn Christopher Lasch (1979) unsere Kultur als ganze eine narzisstische nennt. Doch die Vielfalt der Optionen macht es dem einzelnen schwer, mit sich in Übereinstimmung zu kommen. Ob er will oder nicht, er wird vermehrt zur Beschäftigung mit sich selbst gezwungen. Identität wird zur Sisyphusarbeit, zur unentwegten und unabschliessbaren Suche nach dem „wahren Selbst“.

Auf dem Irrweg zu sich selbst scheint für viele der Körper eine letzte Rettung zu sein. Der Körper hat den Vorteil, dass er uns nicht entgleiten kann. Denn wie Helmuth Plessner sagt, *haben* wir nicht einfach einen Körper, sondern wir *sind* auch diesen Körper. Der Körper verspricht der Identität den notwendigen Halt. Wo die kognitive Integration der individuellen Selbstanteile zur vergeblichen Anstrengung zu werden droht, da imponiert der Körper als überdauerndes Kontinuum. Hat noch Arnold Gehlen die Persönlichkeit „eine Institution in einem Fall“ genannt (Gehlen 1957, p. 118), womit er die gesellschaftliche

Basis der Identität betonte, scheint sich inzwischen eine Bewegung vollzogen zu haben, die der amerikanische Soziologe Ralph Turner mit dem Etikett „From Institution to Impulse“ versehen hat (Turner 1976). Die Identität löst sich von ihrer gesellschaftlichen Verankerung und setzt auf die Spontaneität der Empfindungen und Gefühlen.

Die Entwicklung des Sports von den Olympischen Disziplinen zu Trend- und Erlebnissportarten wie River-Rafting, Bungee-Jumping, In-Line-Skating etc. ist lediglich ein Beispiel, das die Zuwendung zum Körper als Identitätstechnik illustrieren kann. Viele dieser neuen Sportarten verzichten auf ein klassisches Merkmal des Sports, nämlich den Wettkampf. Im Vordergrund stehen stattdessen fun, thrill und adventure. Der Sport wird zum Lebensstil und zum Medium der Selbsterforschung. Ähnlich illustrativ sind neuere Musikstile, wie Hip-Hop und Techno, die Attraktivität von Tätowierung und Piercing, die Fitnessszene, körperbetonte Gesundheitspraktiken etc. Auch das Geschlechterthema liesse sich hier einreihen, geht es doch dabei immer auch um die Frage, inwiefern der eigene Körper für die persönliche Identität von Bedeutung ist. Es erstaunt daher nicht, dass unter diesen Umständen ein anderer Soziologe, Gerhard Schulze, unsere Gesellschaft eine *Erlebnisgesellschaft* nennt (Schulze 1992).

Bei aller Plausibilität der Multioptions- und der Erlebnisgesellschaft ist vielleicht die *Risikogesellschaft* (Beck 1986) nach wie vor die treffendste Etikettierung unserer Situation. Nicht nur Ulrich Beck, der Schöpfer dieses Begriffs, sieht die Riskiertheit unserer Lebens-

bedingungen als das Hauptmerkmal unserer Zeit. Auch für Anthony Giddens und Niklas Luhmann bildet das Risiko so etwas wie die Kristallkugel, in der sich die vielfältigen Facetten unserer Gesellschaft brechen.

Risiken sind etwas anderes als Gefahren. Gefahren gehen von den natürlichen Bedingungen unserer Existenz aus: von der unzivilisierten Natur, von wilden Tieren, Naturkatastrophen, Hungersnöten, Krankheiten, Seuchen und Epidemien. Solche Gefahren scheinen wir, jedenfalls in unserem Teil der Welt, weitgehend unter Kontrolle zu haben. Doch der technologische Griff, in dem wir die Natur halten, hat seinen Preis. Er setzt Risiken frei, die als unkalkulierte Folgen unseres Handelns auf uns zurückfallen: Erschöpfung der natürlichen Ressourcen, Luftverschmutzung, Erwärmung der Erdatmosphäre, atomare Bedrohung, Verkehrskollaps etc. Risiken entstehen durch den ungewissen Ausgang der Handlungen, mit denen wir versuchen, unsere Lebensbedingungen zu kontrollieren.

Durch die Risiken, die wir ungewollt, aber unvermeidlich erzeugen, ist die Kontingenz in unser Leben zurückgekehrt.¹ Das zeigen das steigende Interesse an existentiellen Themen und die enorme Nachfrage nach Ethik. Die Kontingenz ist nicht nur eine Folge der Risikiertheit unserer Lebensbedingungen; sie ist auch ein Ausdruck der vervielfachten Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Kontingent nen-

¹ „To accept risk as risk, an orientation which is more or less forced on us by the abstract systems of modernity, is to acknowledge that no aspects of our activities follow a predestined course, and all are open to contingent happenings“ (Giddens 1991, p. 28).

nen wir, „... was weder notwendig noch unmöglich ist“ (Luhmann 1992, p. 96). Kontingent ist der Raum der Möglichkeiten, die abnehmende Garantie der Gewissheit.

Im semantischen Umfeld der Risikogesellschaft finden sich deshalb auch Ängste und Unsicherheiten. In demoskopischen Umfragen geben nicht nur Jugendliche, sondern zunehmend auch Erwachsene und alte Menschen an, von Ängsten geplagt zu sein. Hat die Existenzphilosophie noch im alltagsfernen Duktus der Eingeweihten verkündet, der Mensch sei wesensmässig Angst, so scheint heute die Angst vor der Zukunft zur alltäglichen Erfahrung zu werden.

Während wir noch in den 70er und 80er Jahren eine Zukunft vor Augen hatten, die überblickbar war, an die wir im Rahmen von Projekten denken konnten, hat sich die Zukunft in jüngster Zeit der planenden Vernunft entzogen. Es braucht keiner tiefschürfenden Begründung, wenn auf die Unsicherheit heutiger Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven hingewiesen wird. Die Berufswelt befindet sich in einem rasanten Wandel. Schätzungsweise 60% der heutigen Berufe werden bereits im Jahre 2010 ein neues Profil aufweisen. Die Zukunft, nicht nur die gesellschaftliche, sondern auch die je individuelle, ist unkalkulierbar geworden. Pointiert formuliert Niklas Luhmann, das einzige, dessen wir noch sicher sein könnten, sei die Einsicht, „... dass wir nicht sicher sein können, ob irgendetwas von dem, was wir als vergangen erinnern, in der Zukunft so bleiben wird, wie es war“ (Luhmann 1992, p. 136).

Die Risikogesellschaft und die Multioptionsgesellschaft schwächen die Orientiertheit unseres Handelns. Dafür spricht auch der Attraktivitätsschwund der politischen Utopien. Die Zukunft hat an Glanz verloren. Das heisst nicht, dass wir uns stattdessen an der Vergangenheit orientieren könnten. Die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels nimmt uns beide Möglichkeiten der Orientierung: die Orientierung an der Zukunft ebenso wie die Orientierung an der Vergangenheit. Unser Leben findet immer mehr im Rahmen dessen statt, was Helga Nowotny die *erstreckte Gegenwart* nennt (Nowotny 1993, p. 52f.). Was vor unseren Augen aufbricht, ist die Struktur der Zeit. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft trennen sich und offenbaren ihre je eigenen, qualitativ voneinander verschiedenen Modi. Das Vergangene als das Fremde und das Zukünftige als das Ungewisse rücken näher an das Gegenwärtige heran und werden uns dadurch in ihren Besonderheiten allererst bewusst. Heute erinnern wir uns bereits der 50er, 60er und 70er Jahre als vergangener Zeiten. Ich verweise nur auf den erstaunlichen Erfolg der Ausstellung „A Walk on the Wild Side“ in Lenzburg.

Tatsächlich umfasst die Diagnose diese beiden Erfahrungen: Die Zahl der Jahre, die uns rückblickend von einer Vergangenheit trennen, die uns fremd ist, nimmt ebenso ab wie die Zahl der Jahre, die uns vorausblickend an eine Zukunft stossen lassen, von der wir erwarten, dass sie ganz anders sein wird (Lübbe 1995, p. 53f.). Die Zeit verliert an Überschaubarkeit. Das Kontinuum zwischen Vergangenheit und Zukunft bricht auf. Wie Jean Gebser bereits Ende der 40er Jahren

formulierte, ist das grosse und einzigartige Thema unserer Weltstunde der *Einbruch der Zeit in unser Bewusstsein* (Gebser 1986, p. 379).

Wobei Zeit nicht die lineare, objektive Zeit der Uhren meint, sondern – ganz im Sinne der Erlebnisgesellschaft – die unanschauliche, subjektive Zeit des Empfindens.

Eine der Zeit ausgesetzte Gesellschaft ist eine *Wissensgesellschaft*. Schon Daniel Bell hat von der „Zentralität theoretischen Wissens als Quelle von Innovationen und Ausgangspunkt der gesellschaftlich-politischen Programmatik“ (Bell 1975, p. 32) in der postindustriellen Gesellschaft gesprochen. Das Wissen ist – wie man mit einem nicht gerade schönen Wort sagt – zur Produktivkraft geworden. Das zeigt sich etwa daran, dass die Universitäten ihr Monopol auf die Erzeugung von Wissen verloren haben. Forschung und Entwicklung sind unverzichtbare Ressourcen moderner Unternehmen geworden. Innovationen in Wirtschaft und Gesellschaft sind nicht mehr denkbar ohne wissenschaftliche Begleitung und Evaluation. Das wird uns in zunehmendem Masse auch im Bildungssystem bewusst.

Die gestiegene Bedeutung des Wissens für die Gesellschaft geht zusammen mit einer Beschleunigung des Veraltens der Wissensbestände. Erwin Chargaff stellte vor ein paar Jahren fest, die Lebensdauer von wissenschaftlichen Fakten liege heute ähnlich derjenigen von Schuhen bei drei bis fünf Jahren (Chargaff 1989, p. 360). Beides gehört zusammen: Je mehr sich eine Gesellschaft auf wissenschaftliches Wissen stützt, desto schneller verändert sie sich. Denn eine Be-

sonderheit der Wissenschaft liegt darin, dass sie nicht auf Ergebnisse fixiert ist, sondern auf Methoden. Nichts veraltet rascher als wissenschaftliches Wissen. Deshalb wächst die Geschwindigkeit, mit der unsere Wissensbestände veralten, komplementär mit der wissenschaftsabhängigen Rate unserer gesellschaftlichen Innovationen (Lübbe 1988, p. 134).

Das rasche Veralten des Wissens macht aus der Wissensgesellschaft eine *Lerngesellschaft* (Moore & Anderson 1976, p. 42ff.). In einer Lerngesellschaft – und das ist eine folgenreiche Bemerkung – „... wird ... nicht erwartet, dass man als Erwachsener praktiziert, was man in der Jugend gelernt hat. In einer Lerngesellschaft ist Bildung ein kontinuierlicher Prozess, der nie aufhört“ (ebd., p. 44). Wir sprechen von *éducation permanente*, *life-long learning* und *rekurrenter Bildung*. Der Wissensbegriff teilt damit das Schicksal des Identitätsbegriffs. Wie Identität in der heutigen Gesellschaft nicht mehr abschliessend erreichbar ist, kann Wissen nicht mehr als Bestand gedacht werden. Stattdessen steigt die Bedeutung der permanenten Bereitschaft, immer wieder umzulernen und neu dazu zu lernen.

II.

Wenn ich einleitend zu meinem Referat das Diktum Diltheys zitiert habe, die Erziehung sei eine Funktion der Gesellschaft, so dürfte der

Begriff der Gesellschaft nun soweit mit Inhalt gefüllt sein, dass sich die Frage stellen lässt, was daraus für die Schule, insbesondere das Gymnasium folgt. Ich möchte im zweiten Teil meiner Ausführungen drei Probleme aufgreifen, die dem Gymnasium in jüngster Zeit zugewachsen sind und in enger Beziehung stehen zu einer Gesellschaft, in der das Kontinuum der Zeit aufgebrochen ist. Es geht um die Probleme der Autorität, der Entdifferenzierung von Karrieremustern und der Paradoxie von Wachstumsprozessen.

(1) Mit der Aufdringlichkeit der Gegenwart verändert der Begriff der *Autorität* seine Bedeutung. Das traditionelle Verständnis von Autorität impliziert Gehorsam. Diesbezüglich konnte sich ein Ahnherr der Schulpädagogik, nämlich Johann Friedrich Herbart, noch ungeniert ausdrücken: „Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigentümliche Bewegung; und so kann sie treffend dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken“ (Herbart 1964, p. 20). So lässt sich Autorität heute nicht mehr begründen. Das Ansinnen, den Willen des Schülers zu beugen und zu brechen, gilt heute als zutiefst unpädagogisch. Dies aus verschiedenen Gründen; zwei davon möchte ich kurz diskutieren.

Ein erster Grund für den Bedeutungswandel von Autorität liegt im sozialen Umfeld der Schule. In der Familie ist in den letzten Jahren eine eigentliche Auflösung des Autoritarismus zu beobachten. Liberale Erziehungsstile und kommunikative Erziehungspraktiken haben die Oberhand gewonnen. Wie der amerikanische Soziologe James Co-

leman bemerkt, hat sich die Eltern-Kind-Beziehung von einer Autoritäts- in Richtung einer Freundschaftsbeziehung verschoben (Coleman 1987, p. 35). Dabei liesse sich eine weitere Etikettierung unserer Gesellschaft aufgreifen, die Alexander Mitscherlich bereits Anfang der 70er Jahre andeutete, als er uns auf dem Weg zu einer Geschwistergesellschaft währte (Mitscherlich 1973, p. 337). Die „vaterlose Gesellschaft“, die Mitscherlich nicht nur in einem wörtlichen Sinne als physische Abwesenheit der Väter verstand, sondern auch im Sinne des Schwindens von patriarchalem Autoritarismus, diese vaterlose Gesellschaft hat gewissermassen ihre vertikale Ausrichtung verloren und ist im Begriff, sich in ein Geflecht von horizontalen Beziehungen zu verwandeln.² Der antipädagogische Slogan, der die Erziehung durch Beziehung ersetzen will, bringt auf andere Weise zum Ausdruck, dass das Generationenverhältnis seine Abschüssigkeit verloren hat, so als wollte die Erziehung gewisse Rezepte der neuen Unternehmungsführung („lean production“) nachahmen.

Der zweite Grund, weshalb der Herbartsche Autoritätsbegriff nicht mehr haltbar ist, liegt in der Dynamik der Wissensgesellschaft, die eine Schwächung der epistemischen Autorität der Lehrkräfte zur Folge hat. Unter der Bedingung einer Steigerung der Wissensproduktion, einer Vervielfachung der Produktionsstätten von Wissen und eines erleichterten Zugangs zu Wissen verliert der Besitz von Wissen den

² Dem entspricht die Charakterisierung der modernen Gesellschaft durch Luhmann, der den Wandel der Gesellschaft als Abbau von hierarchisch geordneten ständischen Strukturen in Richtung einer funktionalen Differenzierung darstellt, bei der heterogene Sozialsysteme nicht mehr einander übergeordnet sind, sondern sich je in einem Verhältnis von System und Umwelt befinden.

Charakter der Macht. Angesichts zunehmender Möglichkeiten, sich Wissen ausserhalb der Schule zu beschaffen, und angesichts eines sowohl inflationären Wachstums von Wissen als auch einer beschleunigten Wissensalterung, bietet das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer als solches nur mehr bedingt eine Basis für die Legitimation von Autorität. Wie Luhmann bemerkt, kann von Autorität, die auch erzieherisch nutzbar ist, „... heute immer weniger die Rede sein“ (Luhmann 1994, p. 633). Die Folge ist, dass wir – wie ein anderer Soziologe, Wolf Lepenies, kürzlich bemerkt hat – „ausbrechen (müssen) aus unserem traditionellen Kontext, der ein Kontext der Belehrungskultur ist“ (Lepenies 1995, p. 2).

Das heisst nicht, dass Autorität und Belehrung nicht mehr möglich sind. Doch müssen sie in zunehmendem Masse errungen werden. Der Rückgang des Autoritarismus in den Familien bedeutet, dass die Schule nicht mehr damit rechnen kann, von den Schülerinnen und Schülern verstanden und von den Eltern unterstützt zu werden, wenn sie auf formale Autorität pocht. Die pädagogischen Kulturen von Familie und Schule haben sich auseinandergeliebt; sie stimmen nicht mehr ohne weiteres überein, was die Schule in die ungewöhnliche Lage versetzt, den Schülerinnen und Schülern weit mehr als früher den Sinn ihres Schulbesuchs zu verdeutlichen, um auf diese Weise für ihre Autorität Legitimation zu beschaffen.

Die Forderung nach neuen Lehr- und Lernformen und mehr Individualisierung des Unterrichts, die auch die Gymnasien erreicht hat, ist

ein Versuch, die pädagogischen Kulturen von Schule und Familie wieder etwas näher zusammenzubringen. Doch das Ansinnen hat seine Grenzen, denn eine Schulklasse wird sich – gerade beim heutigen Spardruck des Staates – nicht auf die Grösse einer durchschnittlichen Familie mit 1.4 Kindern reduzieren lassen. Trotzdem werden sich Autorität und Disziplin ihre Legitimation vermehrt aus der Beziehung zu denjenigen holen müssen, von denen Disziplin erwartet wird. Eine echte Gefahr der heutigen Schule liegt darin, dass sie ihre Autoritätsschwäche durch den illegitimen Gebrauch didaktischer Mittel kompensiert. Gerade das Gymnasium, das sich von erzieherischen Ansprüchen leichter freisprechen kann als die Pflichtschule, kann in Versuchung geraten, Noten und Zensuren als Machtsubstitute einzusetzen, um auf diesem Weg soziale Ordnung im Unterricht durchzusetzen.

Hier ist eine Ihrer Diskussionsgruppen unmittelbar angesprochen: Der Aufbau einer Feedback-Kultur, die über den blossen Austausch von Noten hinausgeht, bezieht seine Notwendigkeit aus dem Bedeutungswandel von Autoritätsverhältnissen in unserer Gesellschaft und am Gymnasium. Autorität kann nicht mehr mit Macht erzwungen werden, vielmehr muss um ihre Anerkennung in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern gerungen werden.

(2) Ich komme auf ein zweites Problem zu sprechen. Aus der Diskontinuierung der Zeit in unserer Gesellschaft erwächst der Schule eine Schwierigkeit, die sich in der Form einer *Entdifferenzierung von Kar-*

rieremustern darstellt. Karriere bedeutet, dass wir Lebensabschnitte aneinander anschliessen können, z.B. Schule und Beruf. Mit der Öffnung der Zukunft verlieren solche Anschlussmöglichkeiten immer mehr an Sicherheit. Die Kontingenz bestimmt in zunehmendem Masse auch die zeitliche Abfolge der Lebensphasen. Das Leben in der erstreckten Gegenwart tangiert die Kontinuität der Lebenszyklen, die faktisch nicht mehr gegeben ist. Die Rede von Lebensstufen und Lebensphasen verliert ihren sozialen Gehalt in einer sich beschleunigt verändernden Gesellschaft. Wer heute in ein Gymnasium oder eine Universität eintritt, der kann nicht mehr mit Bestimmtheit sagen, ob er das, was er lernen wird, in eine berufliche Tätigkeit wird umsetzen können. Dies gilt selbst unter der Voraussetzung, dass wir den Bildungsbegriff auf Allgemeinbildung festschreiben. Auf den Fahrkarten, die man an den Schulen lösen kann, sind die Destinationen heute nur mehr verschwommen eingetragen. Wohin die Reise geht, nachdem man das „Ticket“ bezogen hat, bleibt in vielen Fällen offen. Es findet eine Entkoppelung von Bildungserwerb und Lebensperspektive statt.

In der Auflösung verbindlicher Karrieremuster sehe ich einen wesentlichen Grund für den gelegentlich hart beklagten Motivationsverlust heutiger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Schleiermacher vertritt in seinen Pädagogischen Vorlesungen die Ansicht, man dürfe die Zukunft der nachwachsenden Generation nur insofern ihrer Gegenwart opfern, als man berechtigterweise davon ausgehen könne, dass ein Zeitpunkt eintreten werde, wo die Betroffenen dieses Verhalten billi-

gen würden (Schleiermacher 1983, p. 47). Genau davon können wir heute nur mehr beschränkt ausgehen. Unter der Voraussetzung einer offenen Zukunft, haben wir wenig Anlass anzunehmen, die Zukunft werde eine Legitimation für eine Handlungsweise bringen, die darin besteht, den Jugendlichen Gegenwart zu entziehen. Schule ist aber immer ein Stück entzogener Gegenwart. Insofern ist auch das pädagogische Handeln riskant geworden.

Was können wir tun? Einen möglichen Ausweg aus dem Dilemma, in das uns die Diskontinuierung von Gegenwart und Zukunft bringt, sehe ich in der stärkeren Orientierung der Unterrichtsziele an reflexiven Kompetenzen. Nicht zufällig ist heute viel von Schlüsselqualifikationen die Rede, d.h. von Kompetenzen, die gewissermassen eine Ebene oberhalb des schlichten Wissens liegen. Gefragt ist nicht mehr nur Wissen, sondern (auch) Wissen, wie man zu Wissen gelangt, nicht mehr nur Lernen, sondern (auch) Lernen, wie man lernt. Dadurch rückt auch das Problem der Autorität in ein anderes Licht. Wie Ernst von Glasersfeld bemerkt, besteht die Autorität des Lehrers heute darin, „... dass er bessere Methoden hat, um Probleme zu lösen, um neue Fragen zu beantworten, aber nicht darin, dass er viele Antworten auswendig kann“ (von Glasersfeld 1996, p. 318). Das heisst nicht, dass die Wissenschaftsorientierung der Didaktik obsolet wäre. Sie muss jedoch neu interpretiert werden. Die Orientierung der gymnasialen Fächer an den Wissenschaften ist vermehrt methodisch auszurichten. Bildung kann nicht mehr über einen Kanon von Wissenswertem allein definiert werden. Es genügt nicht mehr, das Ziel des Unterrichts über

einen Vorrat an Errungenschaften, die in einer Gesellschaft Wertschätzung finden, zu definieren. Es gilt vermehrt, den Prozess des Wissenserwerbs im Sinne der Erkenntnisfindung in die Idee von Bildung aufzunehmen. Dadurch wird der Begriff des Wissens in seiner reflexiven Form zur Grundlage von Unterricht, d.h. als Methode der Wissenserzeugung und Wissensverwendung.

Ich denke, dass sich sowohl Ihre erste als auch Ihre vierte Diskussionsgruppe mit diesem Thema beschäftigen werden.

(3) Ich möchte ein drittes Problem ansprechen. Die Diskontinuierung der Zeit, d.h. die Riskiertheit von Festlegungen auch im Bildungsbereich, geht paradoxerweise mit einer deutlichen Verschärfung der Instrumentalität schulischer Abschlüsse zusammen. Während das Wissen inhaltlich in seinem Zukunftsbezug geschwächt scheint, hat die Funktionalität von Zertifikaten und Diplomen an Bedeutung gewonnen. Das ist wenigstens zum Teil das Ergebnis der Expansion des Bildungssystems, nicht zuletzt auf der Ebene des Gymnasiums. Das Gymnasium hat für schweizerische Verhältnisse eine geradezu revolutionäre Phase des Wachstums hinter sich. Verfügte um die Jahrhundertwende gerade *ein* Prozent der 19jährigen Wohnbevölkerung über eine Maturität, und waren es noch 1960 nicht mehr als fünf Prozent, so stieg die Maturitätsquote seither rasant an und liegt heute bei rund siebzehn Prozent.³

³ Dabei geht die Expansion der gymnasialen Bildungsgänge stark auf das Konto der jungen Frauen. Diese haben innert kürzester Zeit das Beschulungsniveau der Männer erreicht, so dass gesamtstaatlich und gesamtschweizerisch gesehen deren Anteil an den Maturandinnen und Maturanden inzwischen sogar leicht über demjenigen der jungen Männer liegt.

Ein expandierendes Bildungssystem ist eine zweiseitige Sache. Dies vor allem dann, wenn Bildung zertifiziert wird und die Bildungszertifikate als Gutscheine für noch mehr Bildung fungieren. Tatsächlich beruht das Bildungssystem in den meisten Ländern auf der Idee, dass der Erfolg die Berechtigung schafft, noch etwas länger im System zu verweilen. Insgesamt wird das Ausmass von Bildungskonsum von der Gesellschaft als eine Art Versprechen auf Leistung wahrgenommen, so dass Absolventinnen und Absolventen von Schulen entsprechend ihren Bildungsausweisen sozial plaziert werden. Der Bildungsabschluss wird zur Eingangskarte, die Zugang zu den verschiedenen Statuszonen der Gesellschaft verschafft. Allerdings erschliessen sich dem Schulabgänger angesichts der Entdifferenzierung der Karrieremuster nur mehr die Vorräume der Statuszonen. Wie weit das Versprechen des Zertifikats trägt, hängt nicht von diesem selbst ab, sondern von der Bereitschaft des Zertifizierten, seine Leistungsfähigkeit auch ausserhalb der Schule unter Beweis zu stellen.

Wenn ein Bildungssystem unter der Bedingung einer hohen Instrumentalität von Bildungsabschlüssen für Lebenschancen expandiert, dann stellt sich als ungeplante Folge eine relative Entwertung von Bildung ein. In den Wirtschaftswissenschaften spricht man vom Gesetz des abnehmenden Grenznutzens. Je mehr Menschen ein Auto erwerben, desto verstopfter werden die Strassen und desto geringer ist der Nutzen, den der einzelne aus seinem Vehikel ziehen kann. *Ceteris paribus* steigt der Anreiz, in die nächsthöhere Kategorie der Ver-

kehrsmittel aufzusteigen und sich ein Flugzeug zu kaufen. Übertragen auf das Bildungssystem bedeutet der Ausbau der höheren Bildung die relative Entwertung des Nutzens von Bildung für Karriere. Wo theoretisch alle über ein Maturitätszeugnis verfügen, da verliert das Gymnasium seinen Wert als sozialer Aufstiegskanal. Dementsprechend steigt die Nachfrage nach noch mehr Bildung, und das Bildungssystem wird zu einer weiteren Expansion genötigt. Tatsächlich finden sich in den USA und in Frankreich, beides Länder mit hohen Maturandenquoten, entsprechende Differenzierungen im tertiären Bildungsbereich (in Form von Hautes Ecoles oder Eliteuniversitäten).

Jugendliche wissen heute, wie wichtig eine gute Bildung, sprich: ein Schulabschluss auf einem möglichst hohen Niveau ist. Und falls sie es selbst nicht wissen, so wissen es garantiert ihre Eltern. Die geschärfte Wahrnehmung der instrumentellen Bedeutung von Bildung in unserer Zeit wird verstärkt durch die Vielfalt der Optionen und die Offenheit der Lebensläufe. Diese erzeugen den Eindruck, der soziale Raum sei in seiner vertikalen Dimension zugänglicher geworden. Die Aspirationen auf sozialen Aufstieg sind in jüngster Zeit deutlich gestiegen. Die Jugendlichen stehen nicht nur unter einem hohen Erwartungsdruck seitens der Eltern, darüber hinaus sehen sie sich mit der Tatsache konfrontiert, dass sie einen höheren Schulabschluss erreichen müssen als ihre Eltern, wenn sie den Status der Familie halten wollen. Denn durch die Expansion des Bildungssystems haben die Schulabschlüsse auch über die Generationen an Wert verloren.

Wir haben es mit einer doppelt *paradoxen* Entwicklung zu tun. Erstens – auf der formalen Seite der Berechtigungen – vernichtet die Expansion des Bildungssystems den instrumentellen Wert von Bildungsabschlüssen, was das System zu weiterem Wachstum antreibt. Zweitens – auf der inhaltlichen Seite – wächst das Bildungssystem ausgerechnet in einer Zeit, in der die Veraltengeschwindigkeit des Wissens zunimmt, was den langfristigen Wert von Bildung reduziert.

Für die bildende Funktion des Gymnasiums, d.h. für das, was Sie wohl alle als Kern ihrer Tätigkeit ansehen, entsteht dadurch eine schwer erträgliche Situation. Die Bildung verliert nicht nur formal, sondern auch inhaltlich an Wert. Wer nur mehr zur Schule geht, um die Segnungen ihrer Selektionsvorzüge zu geniessen, der verliert das Interesse am inhaltlichen Angebot, das ihm gemacht wird.

Der schleichenden Entwertung der gymnasialen Bildung kann meines Erachtens nur dadurch Einhalt geboten werden, dass die Schülerinnen und Schüler vermehrt in die Verantwortung genommen werden. Die Tatsache, dass die Schule nicht mehr auf einen impliziten Vertrag mit der Familie zählen kann, dass die Familie also nicht mehr ohne weiteres bereit ist, der Schule stellvertretend Autorität zu delegieren, wirft die Frage auf, ob der Vertrag nicht gewissermassen mit den Schülerinnen und Schülern selbst zu schliessen ist. Wir haben das Mündigkeitsalter vor kurzem auf 18 Jahre hinabgesetzt. Warum nicht einen Schritt weitergehen und bereits die 15- und 16jährigen in schulischen Angelegenheiten als volljährig anerkennen?

Das ist ein radikaler Vorschlag, der ausgiebig diskutiert werden müsste, bevor an seine Umsetzung zu denken wäre. Wenn wir davon ausgehen, dass es in schulischen Situationen um Menschen und Sachen geht, genauer: um Menschen, denen Sachen vermittelt werden soll, dann haben wir im Prinzip zwei Möglichkeiten, die Situation zu verändern: indem wir auf seiten der Sachen oder auf seiten der Menschen ansetzen. Was die Sachen anbelangt, so bin ich nicht der Meinung, das Problem des Gymnasiums liege in seiner Lebensferne, als Therapie sei folglich mehr Alltagsnähe zu verschreiben. Schule gibt es genau deshalb, weil der Alltag als solcher nicht bildet. Die historisch beispiellose Entwicklungsdynamik der heutigen Gesellschaft ist nur zu bewältigen, wenn wir einen Ort haben, wo ein Verständnis für die Struktur und Dynamik der modernen Welt entwickelt werden kann. Dieser Ort ist die Schule. Die Schule kann nur in der Differenz zum Alltag auf das Leben vorbereiten, wobei es allerdings fraglich ist, ob wir die Floskel von der Vorbereitung auf das Leben heute noch sinnvollerweise gebrauchen können. Vielleicht geht es nicht mehr so sehr um eine Vorbereitung auf das Leben als um eine Nachbereitung von Erfahrungen: um ein Reflektieren und Analysieren der Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in die Schule mitbringen.

Wie auch immer, Bildung – so hat es Hegel gesehen – geschieht im Medium der Entfremdung. Nur das Fremde, das uns irritiert, kann uns motivieren, etwas neues oder anderes zu lernen. Deshalb ist nicht mehr Alltagsnähe gefragt, sondern mehr Selbstvertrauen in die Eigenlogik der – vom Alltag aus gesehen – fremden Kulturen der Schulfä-

cher. Die Kultur der gymnasialen Fächer ist eine Kultur der Skepsis, der Kritik und der Argumentation. Wenn wir die reflexive Seite unserer Fachkulturen stärker in den Unterricht einbeziehen, dann stärken wir zugleich die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler. Dann aber könnten wir sie auch als verantwortliche Subjekte anerkennen, d.h. als Partner, mit denen wir einen Bildungsvertrag abschliessen.

Das neue Maturitätsanerkennungsreglement kommt der Idee eines Bildungsvertrags zwischen verantwortlichen Personen durchaus nahe. Durch Wahlmöglichkeiten, die genutzt werden müssen, entsteht Verbindlichkeit, weil Entscheidungen erzwungen werden, die zu Festlegungen führen. Ich erachte die grössere Eigenverantwortung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und die Stärkung ihres Verantwortungsbewusstseins für die eigenen Lernprozesse als ein wichtiges Reformanliegen des Gymnasiums. Daraus ergeben sich neue Aufgaben für die Lehrkräfte: mehr Beratung der Schülerinnen und Schüler und mehr Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern. Auch dies kommt in den Themen Ihrer Diskussionsgruppen klar zum Ausdruck.

Zu hoffen ist, dass durch die Stärkung der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler die Paradoxien, unter denen das Gymnasium zur Zeit leidet, zwar nicht aufgelöst, aber in ihrer Wirkung abgefangen werden können.

III.

Lassen Sie mich zum dritten und letzten Teil meiner Ausführungen kommen.

Die Welt hat sich im Verlaufe der letzten 100 Jahre in einem Ausmass verändert wie nie zuvor. Clifford Geertz, der amerikanische Ethnologe, spricht mit Bezug auf das zu Ende gehende 20. Jahrhundert von einer „Welt in Stücken“ (Geertz 1996). Die Diagnose ist nicht so neu wie sie sich gibt. Die Pädagogik hat schon zu Beginn des Jahrhunderts eine Zersplitterung des Lebens wahrgenommen, der sie mit der Idee der Bildung begegnen wollte. Die Trennungen der Kultur sollten pädagogisch überwunden werden. So sah Herman Nohl im „einheitlich geformte[n] Leben in den Individuen“ den „echt pädagogische[n] Kern des Gymnasiums“ (Nohl 1933, p. 27). Ich glaube, dass es uns, ähnlich wie im Falle des Autoritätsbegriffs, nicht mehr möglich ist, so zu denken.

Es kann nicht die Aufgabe des Gymnasiums sein, eine Welt in Stücken mit pädagogischen Mitteln zu reparieren. In einer Welt, die zum Flickwerk geworden ist, wäre es vermessen, vom einzelnen eine stromlinienförmige Identität zu erwarten. In Begriffen wie Ganzheit, Harmonie und Vollkommenheit ist Bildung nicht mehr angemessen zu begreifen. Es mag schmerzlich sein, von den neuhumanistischen Idealen Abschied zu nehmen. Doch in einer sich beschleunigt verändernden Gesellschaft, in der die Wissensproduktion exponentielle Wachstumsraten zeigt, schwinden die Möglichkeiten des einzelnen,

sich der Welt in ihrer Ganzheit zu versichern. In einer Situation, in der selbst Wissenschaft und Philosophie nicht mehr in der Lage sind, die Einheit der Welt zu denken, kann Bildung nicht mehr als gleichmässige Entfaltung individueller Kräfte und zweckfreie Aneignung von Welt begriffen werden.

Genausowenig wie Clifford Geertz seine Rede von der „Welt in Stücken“ negativ meint, braucht ein Bildungsverständnis, das sich von der Ambition auf Totalität und Harmonie befreit, defensiv zu sein. Der Versuch, Bildung auf Gesellschaft zu beziehen, d.h. die Erziehung im Sinne Diltheys als eine Funktion der Gesellschaft zu betrachten, kann zeigen, dass der Verzicht auf die allseits gebildete Persönlichkeit auch ihre positiven Seiten hat. Hermann Lübke hat vor nicht langer Zeit festgestellt, nie zuvor habe eine Zivilisationsgenossenschaft ihre Lebensbedingungen weniger verstanden als heute. „Zwar sind wir alle Fachleute, aber doch auf einem anderen Gebiet als der Fachmann, der neben uns sitzt“ (Lübke 1988, p. 117). Aus dieser Tatsache des partiellen Nichtwissens und des Eklektizismus individueller Bildung folgt die enorme Bedeutung, die in unserer Gesellschaft sozialen Beziehungen und der Kommunikation zukommt.

In einer Gesellschaft, in der Angst und Unsicherheit zunehmen, sind wir dringend auf Mechanismen angewiesen, die uns aufeinander beziehen. Einer dieser Mechanismen, der auch in der soziologischen Literatur zunehmend diskutiert wird, ist das Vertrauen. Die Wirklichkeit des Vertrauens wächst mit dem Stückwerkcharakter unserer Bildung.

Während der klassische Bildungsbegriff, wie er von Humboldt und Schleiermacher entwickelt wurde, eskapistische Züge trägt, insofern er das Individuum zum Spiegel der Welt machen wollte⁴, baut eine Bildungstheorie, die sich den Herausforderungen der Gesellschaft stellt, auf die Sozialität des Menschen. In der Unvollständigkeit der je persönlichen Bildung anerkennen wir die Beschränktheit der menschlichen Existenz.

Das Gymnasium erleidet dadurch keinen Gesichtungsverlust, im Gegenteil. Die Sozialität des Menschen im Rahmen eines Bildungsprogramms zur Artikulation zu bringen, halte ich für eine faszinierende und zukunftsweisende Idee, die dem Gymnasium ein neues Profil geben kann.

Das sind zweifellos nicht mehr als Andeutungen. Ich verstehe es jedoch nicht als Aufgabe der Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Praxis Vorschriften zu machen. Eine erneuerte Theorie der gymnasialen Bildung kann nur in enger Kooperation mit den Betroffenen entstehen. Allerdings, als Vertreter der Erziehungswissenschaft würde ich mir wünschen, dass die Aufgaben, vor denen das Gymnasium steht, mit etwas mehr Unterstützung durch die bildungswissenschaftliche Forschung angegangen würden. Wir haben in der Schweiz einen grossen Nachholbedarf in Sachen Bildungsforschung, insbeson-

⁴ In seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ schreibt Humboldt, die „letzte Aufgabe unsres Daseins“ sei es, „... dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen ...“ (Humboldt 1984, p. 28f.). Deshalb „... sucht er [der Mensch, W.H.] soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (ebd., p. 28)

dere im gymnasialen Bereich. Der Anteil an der Gesamtheit der pädagogischen Forschung, der auf das Gymnasium entfällt, liegt bei unter 5%. Es wäre schön, wenn das Gymnasium, das zu recht auf seine Wissenschaftsorientierung stolz ist, sein Bekenntnis zur Wissenschaftlichkeit auch etwas stärker im pädagogischen Bereich zum Ausdruck bringen würde.

Mit diesem etwas persönlich gefärbten Wunsch möchte ich schliessen. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Bauman, Zygmunt: *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junius 1992.

Beck, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp 1986.

Bell, D.: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt: Campus 1975.

Coleman, J.: *Families and Schools*, in: *Educational Researcher* 1987 (16), Nr. 6, p. 32-38.

Gebser, J.: *Ursprung und Gegenwart*, 3 Bde. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986.

Geertz, C.: *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien: Passagen Verlag 1996.

Gehlen, A.: *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt 1957.

Giddens, A.: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press 1991.

Glaserfeld, E. von: *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt: Suhrkamp 1996.

Gross, P.: *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp 1994.

Herbart, J.F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in: ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 2. Hrsgg. von K. Kehrbach und O. Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 1-139.

Humboldt, W. von: *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Hrsgg. von A. Flitner. Frankfurt: Ullstein 1984.

Lasch, C.: *The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton 1979.

Lepenies, W.: „Man kann unendlich viel tun“. R. Köppel und Th. Frisch im Gespräch mit W. Lepenies, in: *Tages Anzeiger*, 17. Oktober 1995, p. 2.

Lübbe, H.: *Die Universität im Geltungswandel der Wissenschaft*, in: *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin: Springer 1988, p. 113-137.

Lübbe, H.: *Schrumpft die Zeit?* in: K. Weis (ed.): *Was ist Zeit? Zeit und Verantwortung in Wissenschaft, Technik und Religion*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995, p. 53-79.

Luhmann, N.: *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.

Luhmann, N.: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp 1994².

Mitscherlich, A.: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München: Piper 1973.

Moore, O.K. & A.R. Anderson: Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens, in: J. Lehmann & G. Portele (eds.): Simulationsspiele in der Erziehung. Weinheim: Beltz 1976, p. 29-73.

Nohl, H.: Die Theorie der Bildung, in: H. Nohl & L. Pallat (eds.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza: Julius Beltz 1933, p. 3-80.

Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger. Frankfurt: Ullstein 1983.

Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt: Campus 1992.

Turner, R.H.: The Real Self: From Institution to Impulse, in: American Journal of Sociology 1976 (81), p. 989-1016.

Prof. Dr. W. Herzog
Institut für Pädagogik
Abteilung Pädagogische Psychologie
Muesmattstrasse 27
3012 Bern
Tel. 031 631 82 75
E-mail: herzog@sis.unibe.ch