

Herbert Hörz

## **Bildungsdebatte: Erfahrungen, Probleme, Aufgaben (Resümee)**

Gegenwärtig findet eine umfangreiche öffentliche Diskussion zum Verhältnis von Bildung und Gesellschaft statt, in der auch die verschiedenen „Baustellen“ in den Schulen und in der Bildungspolitik thematisiert werden. Bundesministerin Johanna Wanka kündigte eine Strategie „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ mit einem Digital-Pakt zwischen Bund und Ländern an. Danach will der Bund in den kommenden fünf Jahren fünf Milliarden Euro zur Verfügung stellen. Schülerinnen und Schüler sollen digital lernen und arbeiten können. Doch was nützen, zugespitzt formuliert, Computer in maroden Gebäuden und hohem Unterrichtsausfall wegen erschreckendem und selbstverschuldetem Lehrermangel? Außerdem steht wieder der Föderalismus in der Bildungspolitik der BRD auf dem Prüfstand. In dieser Tagung ging es darum, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die vor 70 Jahren erlassenen Gesetze zur Demokratisierung der Schule in der SBZ, einschließlich der besonderen Stellung Berlins, zu charakterisieren, das Recht auf Bildung, festgeschrieben in Konventionen, Gesetzen und Verordnungen, als Menschenrecht zu begründen, Unterschiede in der Bildungspolitik der BRD und der DDR zu analysieren und aktuelle Herausforderungen zu bestimmen. Das ist gelungen.

Es war eine interessante und anregende Tagung mit vielen Informationen über historische Erfahrungen, aktuelle Probleme und Aufgaben. Verdeutlicht wurden dabei an konkreten Maßnahmen wichtige Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Bildungsanforderungen und erziehungswissenschaftlich begründeten Zielstellungen. Dank gebührt dafür allen Vortragenden und Diskutanten. Wir erhielten heute Antworten auf die Frage: Was wurde wie unter konkret-historischen Bedingungen in Deutschland, erst noch in Besatzungszonen gegliedert, dann staatlich geteilt, und mit negativen Folgen für die Demokratisierung der Schule wieder vereinigt, realisiert?

Die Initiatoren der Tagung, Christa Uhlig, Dieter Kirchhöfer und Bernd Meier, nahmen den vor 70 Jahren mit den Gesetzen zur Demokratisierung der deutschen Schule in Gang gesetzten Reformprozess in der SBZ und dann in der DDR zum Anlass, damit die Leibniz-Sozietät sich mit dieser Tagung konstruktiv-kritisch zur Bildungsdebatte positioniert. Sie betonten zu den Gesetzen: „Intendiert war ein demokratisch strukturiertes, soziale Chancengleichheit anstrebendes und wissenschaftlich begründetes Schulkonzept, das ungeachtet seiner widersprüchlichen Realisierungs- und Entwicklungsgeschichte Anregungspotentiale für gegenwärtige Bildungsdebatten enthält.“ Dazu wurden heute Traditionen, Geschichte, Generationsprobleme, Vorhaben, Auswirkungen gesellschaftlicher Umwälzungen, Schwierigkeiten mit der Demokratisierung, Hemmnisse, die zu überwinden waren und sind, umfassend dargelegt und diskutiert. Für die Publikation sind weitere ergänzende Ausführungen zu wesentlichen Aspekten des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft sowie Zeitzeugenberichte zu den Auswirkungen des Gesetzes vorgesehen. Das Resümee ist also: Wir haben wichtige Schritte auf dem Weg zu einer allgemeinbildenden demokratisch strukturierten Schule in Deutschland analysiert, Anzeichen einer Bildungsmisere charakterisiert und Problemlösungen aufgedeckt. Die Bildungsdebatte wird uns weiter beschäftigen.

Ich möchte einige Überlegungen zu Erfahrungen, Problemen und Aufgaben vortragen, die sich meines Erachtens aus der heutigen Tagung und aus den vielen Diskussionen in Gremien, unter Spezialisten und in der Öffentlichkeit ergeben, denen wir kaum ausweichen können. Das wollen und werden wir auch nicht, wie die heutige Tagung und andere Veranstaltungen der Sozietät zur Bildung und zur Schule zeigen. Die Reaktion von Verantwortlichen auf Kritik und Vorschläge reicht dabei von Zurückhaltung bis zur Prüfung und eventuellen daraus sich ergebenden Maßnahmen. Wir werden weiter unsere Stimme erheben, um Probleme aufzudecken und Lösungen anzubieten.

Kommen wir zuerst zu den Erfahrungen, die wir alle in unterschiedlichen Schulen, Regionen, zwei deutschen Staaten und nun in verschiedenen Bundesländern als Betroffene, Akteure und wissenschaftlich damit Befasste gemacht haben.

### **Erfahrungen**

Erfahrungen mit der Umsetzung des demokratisch strukturierten, soziale Chancengleichheit anstrebenden und wissenschaftlich begründeten Schulkonzepts haben mehrere Generationen in der SBZ und DDR gesammelt. Ich gehörte zu denen, die mit dem zweiten Weltkrieg Angst, Bombenhagel und Leichen erlebten, Schulausfall verkrafteten und mit Hoffnung dem Neuanfang nach 1946 begegneten. Die gegenwärtig politisch Herrschenden kennen die Schrecken eines Weltkriegs nicht mehr. Man erschrickt über die Leichtfertigkeit von Maßnahmen, mit denen militärische Auseinandersetzungen geführt und gefördert werden, die einen globalen Krieg auslösen könnten. Er wäre in den Folgen auf Mensch, Kultur und Natur weit schlimmer als der letzte Weltkrieg. Massenvernichtungskapazitäten, Waffen zur gezielten Tötung von Personen und Gruppen, autonome Systeme mit angeblich eigener Moral zur Zerstörung von Leben und Kulturgütern stehen zum Einsatz bereit. Manche davon sind in lokalen und regionalen Konflikten schon eingesetzt. Da wir in einer Welt militärischer Auseinandersetzungen mit wenigen Friedensoasen leben, ist **Friedenserziehung** dringend gefordert. Wir brauchen mehr Kooperation statt Konfrontation, wenn die Menschheit überleben will (Hörz, H. 2010).

Als Vertrauensschüler an der Oberschule und dann als gewählter FDJ-Sekretär unserer Schulgruppe, als Junghelfer und Helfer in der Kindervereinigung der FDJ und dann als Pionierleiter lernte ich, wie wichtig es ist, **Interessenvertreter** der Schülerinnen und Schüler gegenüber Ungerechtigkeiten der verschiedensten Art zu sein. Es war mit Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern zusammenzuarbeiten, um Fehlbeurteilungen und Maßnahmen zurückzuweisen, die sich demotivierend auswirken. Zu einem demokratisch strukturierten Schulwesen gehört für mich auch heute eine wirksame Interessenvertretung, die von den entsprechenden Gremien ernst genommen wird.

Nun ergeben Gespräche zur aktuellen Situation mit Lehrenden und Lernenden ein sehr differenziertes Bild für die Bildungspolitik in den Bundesländern in ihren Auswirkungen auf die Schulen, die selbst unterschiedliche Träger und Konzepte haben. Es gibt Lernunwillige und Demotivierte unter den Lernenden und Quereinsteiger bei Lehrenden, die manchmal erfolgreich sind, doch nicht selten an den pädagogischen Herausforderungen scheitern, aufgebrachte Eltern mit manchmal unsinnigen Forderungen usw. Über persönliche Erfahrungen wird berichtet: Sie reichen von Klagen über eine unzureichende Förderung mancher Schüler in der Klasse sowie über Meinungen, dass Mädchen nichts von Mathematik verstünden, bis zu unpädagogischem Verhalten von Lehrenden, was zu der Frage führt: Wie steht es mit der **Lehrerbildung**?

Damit verbunden ist die Frage: Haben wir für Deutschland überhaupt ein **landesweites Schulkonzept**, demokratisch strukturiert, soziale Chancengleichheit anstrebend und wissenschaftlich begründet? Wird es in der Ausbildung der Lehrenden als praktisch realisierbares Anliegen vermittelt? Heute wurden auch dazu Probleme und Forderungen vorgetragen.

Man kann nur hoffen, dass die gesammelten Erfahrungen in der DDR, positive wie negative, sachlich analysiert, auf ihre Tragfähigkeit zur Überwindung der Bildungsmisere geprüft und wichtige Ansätze weiter entwickelt werden. Die Sozietät hat, auf Anregung des Arbeitskreises Pädagogik, wichtige Beiträge zur Bildungsdebatte geleistet. Schon im Bericht des Präsidenten an den Leibniz-Tag 2002 konnte festgehalten werden: „Die vom Programme for International Student Assessment vorgelegte, kurz PISA genannte, Studie, nach der sich die Leistungen deutscher Schüler unter dem internationalen Durchschnitt befanden, bekräftigten die Forderungen nach einer prinzipiellen Reform des deutschen Bildungssystems, wie sie in der

Stellungnahme unserer Experten zum Forum Bildung und in der kritischen Begleitung dieses Forums durch weitere Debatten in der Sozietät zum Ausdruck kamen“ (Bericht des Präsidenten 2002, S. 13). Sicher ist zu beachten, wie heute formuliert wurde, dass manche Studien auf dem beruhen, was *messbar* ist und deshalb kein umfassendes Bild der komplexen Problemlage geben. Doch Anregungen zum Nachdenken über fördernde oder hemmende Faktoren in der Bildungspolitik liefern auch sie.

Unser Arbeitskreis Pädagogik ist seit Jahren sehr aktiv. Er hat sich zu vielen wesentlichen Themen geäußert. Mehrmals ging es um „Allgemeinbildung“. So wurden Erfahrungen und neue Herausforderungen im Zusammenhang mit der naturwissenschaftlichen Bildung analysiert und Aufgaben formuliert (Kirchhöfer, Uhlig 2009). Später ging es um die technische Bildung. Viele Probleme sind dabei nicht neu. In seinem „Rückblick“, 2002 von Gert Geißler herausgegeben, erinnerte unser früheres Mitglied Karl-Heinz Günther (1926–2010) an „das nach wie vor ungelöste Problem“ der Allgemeinbildung. Er äußerte sich zu Diskussionen in der DDR: „Nicht so sehr im Detailwissen, vielmehr um den Willen und die Fähigkeit zu lernen, um Kreativität des Denkens müsse die Schule bemüht sein.

Allgemeinbildung nach dem Verständnis der Pädagogik der DDR sei einseitig an Wissensvermittlung orientiert, zu wenig auf allgemeine Dispositionen der jungen Menschen, Entscheidungen sachkundig vorzubereiten und zu treffen ... (Günther, K.-H. 2002, S. 582). Das alte Problem ist also immer wieder von Neuem mit den Erfahrungen der jetzigen Generationen zu lösen. Doch welche Lösungen gibt es? Am 25.08.2016 konstatierte „DIE WELT KOMPAKT“: „Sachsen-Anhalt hat einen neuen Geschichtslehrplan eingeführt. Darin wird wenig Faktenwissen vermittelt – ein bundesweiter Trend.“ Statt Wissen sollen bundesweit in allen Fächern Kompetenzen entwickelt und eine narrative Komponente in den Geschichtsunterricht eingeführt werden (DIE WELT KOMPAKT 2016). Als ob das ohne Wissen möglich wäre? Wie bei einem Pendel geht es mal in das eine, mal in das andere Extrem, mal wird mehr Wissen gefordert und mal mehr Wert auf die Herausbildung von Kompetenzen gelegt. Doch das komplexe Hauptproblem bleibt: Wird Wissensvermittlung mit Aufklärung im Sinne des Selbstdenkens verbunden? Die Individualität ist ebenso zu beachten wie die soziale Differenzierung. Erfordert Individualität erfordert notwendig Bildungsdifferenzierung – aber in welchen institutionellen Formen, mit welchen Inhalten und Methoden? Meine Antwort auf diese Frage zielt vor allem auf Zusammenhänge von Wissensvermittlung und Denken in Zusammenhängen, Entwicklung von Kompetenzen mit Charakterbildung, auf Lernunwilligkeit und Elternkompetenz (Hörz 2012). Faktenwissen allein reicht als Bildungsgebot nicht aus, wenn keine Zusammenhänge erkannt werden. Verantwortung als Pflicht zur Beförderung der Humanität kann sich nur entwickeln, wenn Vorbilder ernst genommen, der Wille zum Lernen gefördert, humane Werte vorgelebt und Charaktere geformt werden, die nicht vom Egozentrismus allein geprägt sind.

Es gibt also eine Reihe aktueller Probleme, die zu lösen sind. Unsere Tagung hat weitere wichtige Schritte aufgezeigt, die auf diesem Weg zu gehen sind.

### **Probleme**

Die Öffentlichkeit hat sich in Print- und Online-Medien, sozialen Netzwerken und Foren der verschiedensten Art mit aktuellen Problemen der Schulbildung beschäftigt. Eine kleine Auswahl von Meldungen in der Presse in der letzten Zeit zeigt ihre Vielfalt: Am 4./5. September befasste sich die „Berliner Zeitung“ auf einer  $\frac{3}{4}$  Seite mit dem Lehrerberuf. Unter der Überschrift „Lehrer gesucht“ heißt es: „Berlin braucht Lehrkräfte“: „Ein guter Lehrer kann einem helfen herauszufinden, wo man hin will im Leben oder Leidenschaften wecken: für Physik, Shakespeare oder Endmoränen. Ein schlechter kann an lebenslanger Abneigung gegen die gleichen Dinge schuld sein“ (Kopf & Zahl 2016).

Über den Inhalt der Lehre schrieb die „Süddeutsche Zeitung“ am 29.8.2016 unter dem Titel „Den Leerplan füllen“ „Die Klagen von Eltern, Schülern und Lehrern wurden erhört: Bald

dürfen bayrische Schulen wieder neun Jahre bis zum Abitur anbieten. Das ist die beste Gelegenheit, verloren gegangene Themen wieder aufzunehmen. Das Ministerium muss diese Chance nur nutzen.“ Für Deutsch beklagen Lehrer „einen Bedeutungsverlust an Literatur“. In Mathematik würden „die Ingenieure der Zukunft nicht mehr aufs Studium vorbereitet.“ „Auch in den Fremdsprachen wird weniger gelesen als früher.“ „Die Französische Revolution, deutsche Außenpolitik von Bismarck bis Hitler und die Deutsche Einheit werden in der Oberstufe derzeit nicht thematisiert.“ Es fehle ein chronologisches Grundgerüst. Historische Zusammenhänge würden nicht aufgedeckt. Unter einem Bild von Karl Marx steht: „Die Schriften von Karl Marx kommen zu kurz.“ Im Kunstunterricht würden Kunstgeschichte und die auch vom IS genutzte Macht der Bilder kaum behandelt (Günther A. 2016). Das sind sicher berechnete Kritiken, doch die Entscheidung, ob 2018 acht oder neun Jahre zum Abitur führen, ist den Schulen überlassen.

Drei Anmerkungen dazu:

Erstens: Die zur Hochschulreife führende Schuldauer kann nicht davon abhängig gemacht werden, in welcher Zeit man meint, den in *Jahrzehnten angehäuften Unterrichtsstoff* vermitteln zu können. Vielmehr müssen Kriterien der Studierfähigkeit erarbeitet und darauf basierende Lehrpläne hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit bzw. des damit verbundenen Aufwandes empirisch erprobt werden. Dabei kann von Erfahrungen und aktuellen Modellversuchen ausgegangen werden, dass es sehr wohl möglich ist, in zwölf Jahren studierfähige Studienwerber heranzubilden. Auf der Grundlage des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule wurde über Jahrzehnte der Nachweis dafür erbracht, u. a. auch dadurch, dass die Lehrer für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer, die vor Jahrzehnten in der DDR ihr Abitur gemacht haben und gegenwärtig noch unterrichten, mit ihren Schülern bessere Lernergebnisse erzielen als Lehrer in den alten Bundesländern (siehe IQB-Ländervergleich 2012, Spiewak 2013 bzw. Zeitzeugenbericht von Naumann in diesem Band).

Zweitens: Wenn in Deutschland rund 1,2 Millionen Schüler im Alter zwischen sechs und 16 Jahren Nachhilfeunterricht bekommen (vgl. Spiegel ONLINE vom 27.01.2016) und dafür pro Jahr fast 679 Mio. Euro ausgegeben werden (ebenda – andere Quellen sprechen von über einer Milliarde), dann werden damit eklatante Disfunktionen der Schule und der Lehrerbildung dokumentiert. Notwendig sind *realisierbare Lehrpläne* in Verbindung mit geeigneten Lehrbüchern und vor allem eine praxisbezogene und *professionelle Lehrerbildung*.

Drittens: Bei der Erarbeitung der Lehrpläne ist zu beachten,

- dass es um die Vermittlung von Weltwissen für das Abitur in Deutschland geht, was für das ganze Land zu regeln ist und wobei allgemeine Wissensstandards mit regionalen Bildungsangeboten zu verbinden sind.
- Spezialwissen, wie eine Chronologie in der Geschichte oder die Formelsprache der Mathematik, nicht weiterhilft, wenn keine Kompetenz im Umgang mit dem Wissen auf der Basis von Einsicht in historische und systematische Zusammenhänge, auch zwischen den Fächern, erreicht wird.

Viel diskutiert wird inzwischen über die Schulbildung von Kindern und Jugendlichen, die als Geflüchtete nun hier leben. In einer Masterarbeit „Vorbereitungsklassen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Ein Vergleich zweier Berliner Gymnasien“ vom Sommersemester 2015 am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin wird über die „Willkommensklassen“ festgestellt: „Die groben rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Willkommensklassen sind zwar durch den Leitfaden in Ansätzen geklärt, keine Erwähnung finden darin aber zum Beispiel Angaben zu Unterrichtsinhalten oder zur Aufteilung der Wochenstunden. So, obliegt [es] der Schule im Rahmen ihres schuleigenen Sprachbildungskonzepts, geeignete Maßnahmen festzulegen und Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse entsprechend ihren Vorkenntnissen zu unterrichten.“ ... Die Schulen haben somit bei der Beschulung in den Willkommensklassen sehr viel Gestaltungsfreiraum

und es wird eine große Bedeutung informeller Praktiken bei der Organisation der Willkommensklassen angenommen“ (Hentschel, Franke 2015, S. 3). Manches wird also den Lehrerinnen und Lehrern überlassen, wo Hilfe möglich und notwendig wäre. Vielleicht entspricht das auch dem heute erwähnten Trend, Fachdidaktik zu reduzieren statt zu fördern. Noch sehe ich kein brauchbares Konzept für die neuen Herausforderungen durch die Flüchtlingskrise. Es müsste Teil eines Gesamtkonzepts sein.

In Vorbereitung auf diese Tagung stellte ich dazu folgende Fragen an die Veranstalter:

„1. In der BRD gab es eine umfangreiche theoretische Debatte um Bildung und Migration, die dazu führte, dass die ‚Ausländerpädagogik‘ durch eine ‚interkulturelle Pädagogik‘ ersetzt wurde. Wie hat sich die Pädagogik der DDR zum Problem des Unterrichts für Kinder mit nicht-deutschen Sprachkenntnissen verhalten? Sollten sie vor allem eingegliedert werden, oder nur temporär bleiben, was sicher bei bestimmten Gruppen der Fall war?

2. In der Vermittlung der deutschen Sprache wird zwischen ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘ unterschieden und auf unterschiedliche methodische Ansätze verwiesen. Gab es darüber auch in der DDR Diskussionen oder ist das ein aktuelles Problem wachsender Migration?

3. In den Interviews mit Lehrenden in Willkommensklassen wird u.a. festgestellt: „Die Schulabwesenheit kann ... kaum verhindert werden und hält meist die Entwicklung der ganzen Lerngruppe auf.“ Schulschwänzen scheint ein generelles Problem zu sein. Was ist zu tun?

4. Lehrende haben unterschiedliche Auffassungen, wie der Kontakt zu Eltern sein soll. Sie berichten von Schwierigkeiten, mit Eltern über ihre Kinder reden zu können. Wie seht ihr das Problem?

5. In Gesprächen werden mir viele Beispiele von Sittenverfall, wie Respektlosigkeit, gefährliche Schlägereien (manchmal mit Messern), Disziplinlosigkeit, arrogantes Verhalten von Eltern gegenüber Lehrern und Beschwerden bei Vorgesetzten usw. genannt. Wie wird darauf reagiert? Wie seht ihr das Verhältnis von antiautoritärer und disziplinentorientierter Erziehung?

6. Bei der berechtigten Verantwortung, die den Schulen übertragen wurde, höre ich doch immer wieder Klagen über wenig präzise Vorgaben. Lehrende müssen sich oft selbst helfen, wo methodische Hilfe wichtig wäre. Wie seht ihr das Verhältnis von KMK, Landesbehörden, Schulaufsicht, Ausbildung der Lehrkräfte, pädagogische Hilfsmittel usw.?“ (Email vom 04.06.2016)

Ich bedanke mich für die direkten Antworten und vor allem für die wichtigen Ergänzungen dazu, die sich aus der heutigen Tagung ergeben. Die Probleme bleiben. Lösungen wurden vorgeschlagen.

### **Aufgaben**

Die Analyse des historischen Prozesses und der aktuellen Situation hat gezeigt, wie weit wir im vereinten Deutschland mit dem Anspruch gekommen sind, ein demokratisch strukturiertes, soziale Chancengleichheit anstrebendes und wissenschaftlich begründetes Schulkonzept zu erreichen. Es ist schon interessant, wenn im Grundgesetz der BRD in Artikel 7, der sich mit dem Schulwesen befasst, die Aufsicht des Staates betont und dann sofort Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach und das Recht zur Einrichtung von Privatschulen genannt werden, wobei „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“ (GG 1949) Das macht klar, welche gesellschaftlichen Zielstellungen der Bildung in der BRD vorrangig zu regeln waren. Immerhin erfolgten diese rechtlichen Normierungen nach den Gesetzen zur Demokratisierung der deutschen Schule in der SBZ. Privatschulen fördern nicht gerade die soziale Chancengleichheit, wenn sie vor allem für begüterte Eltern offen stehen. Zum Religionsunterricht wurde heute der begründete Vorschlag gemacht, dass alle Lernenden kompetent mit Erkenntnissen vergleichender Religionswissenschaft vertraut gemacht werden, während der weltanschaulich geprägte Unterricht durch eine bestimmte

Religionsgemeinschaft, der bis zur Indoktrination gehen kann, der Trennung von Staat und Kirche widerspricht.

Eine ganze Reihe von Aufgaben ist zu lösen, wie heute verdeutlicht und in der öffentlichen Debatte gefordert wird. Für Berlin, das inzwischen gewählt hat, berichtete am 1. September 2016 die „Berliner Zeitung“ im Artikel „Immer mehr Quereinsteiger im Lehrerzimmer“ über „Baustellen des neuen Schuljahres“ und formuliert dann, was zu tun ist: „**Schulsanierung:** ... Klar ist, dass mehr Geld in die bauliche Erhaltung der Gebäude fließen sowie insgesamt schneller und eher zentral verwaltet gebaut werden muss. ... **Grundschulen:** Hier ist der Personalmangel besonders groß. ... **Lehrpläne:** Die Schulen müssen sich auf die neuen Rahmenlehrpläne in Berlin und Brandenburg vorbereiten. **Schulabbrecher:** Zuletzt schafften elf Prozent der Zehntklässler keinen Schulabschluss, ein viel zu hoher Wert. ...

**Digitalisierung:** eine zeitgemäße IT-Infrastruktur an allen Schulen ... Zudem müssen die Lehrer hier fortgebildet werden. ... **Flüchtlinge:** Möglichst viele Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien müssen einen passenden Schulabschluss machen.“ (Klesmann 2016)

Halten wir als Resümee der heutigen Tagung also kurz als Aufgaben fest:

Erstens: Wir brauchen ausreichend gut ausgestattete sanierte und neue Schulgebäude, die auch den neuen Herausforderungen durch die Digitalisierung mit Geräten und Lehrkräften entsprechen. Die Gesamtschule ist als Schule der Zukunft, auch gegen Widerstände und Standesdünkel, vorzubereiten.

Zweitens: Die Ausbildung der Lehrenden ist so zu verbessern, dass sie sowohl inhaltlichen als auch erziehungswissenschaftlichen Anforderungen gerecht werden können.

Drittens: Die frühkindliche Bildung ist auszubauen und die Vorbereitung auf Beruf und Studium in der Schule ist zu gewährleisten.

Viertens: Es geht um die Einheit von Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb und Charakterbildung. Alle Menschen verhalten sich moralisch, ob gut oder böse, indem sie zu anderen Menschen soziale Bindungen aufbauen. Ohne die Gemeinschaft sind Menschen nicht überlebensfähig, doch lernfähig. Ihr Charakter als persönliches Verantwortungsbewusstsein mit ihrem Gewissen als Messinstrument für moralisches Verhalten ist formbar (Hörz, H. E., Hörz, H. 2013). Das in der Schule zu versäumen, rächt sich später.

Fünftens: Die Lehrinhalte sind zu überprüfen, ob sie den Anforderungen an eine begründete Allgemeinbildung entsprechen, Zusammenhänge verdeutlichen, das kreative Denken fördern und Grundlage verantwortungsbewusster Entscheidungen sein können.

Die Diskussion geht weiter, wobei die normative Kraft des Faktischen manche Reform und Verbesserung auch gegen Widerstände erzwingen wird. Besser wäre es, rechtzeitig als Staat der Verantwortung für ein persönlichkeitsförderndes Bildungssystem mit Analysen und Prognosen als Grundlage von Maßnahmen gerecht zu werden.

### **Literatur:**

Bericht des Präsidenten (2002): Traditionspflege und neue Herausforderungen – Bericht des Präsidenten zum Leibniztag 2002. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Bd. 54, Jg. 2002, S. 13–26

DIE WELT KOMPAKT (2016): Großmutter erzählt vom Mauerfall. DIE WELT KOMPAKT vom 23.08. 2016, S. 5

Günther, Anna (2016): Den Leerplan füllen. Süddeutsche Zeitung, Nr. 199, v. 29.8.2016, S. 32

GG (1949), Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), vom 23. Mai 1949 (BGBl. I S. 1), <http://www.artikel5.de/gesetze/gg.html#art7>

Günther, Karl-Heinz (2002): Rückblick. Nach Tagebuchnotizen von 1938–1990. Von Gert Geißler zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet. Studien zur Bildungsreform. Wolfgang Keim (Hg.), Bd. 41, Peter Lang: Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main u.a.

- Hentschel, Lucie Christine, Franke, Elisabeth (2015), Masterarbeit: Vorbereitungsklassen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Ein Vergleich zweier Berliner Gymnasien. Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Sommersemester 2015
- Hörz, Helga E., Hörz, Herbert (2013): Ist Egoismus unmoralisch? Grundzüge einer neomodernen Ethik. Berlin: trafo Verlag
- Hörz, Herbert (2010): Sind Kriege gesetzmäßig? Standpunkte, Hoffnungen, Handlungsorientierungen. Berlin: Forschungsinstitut der Internationalen Wissenschaftlichen Vereinigung Weltwirtschaft und Weltpolitik e.V. Reihe: Europäische Integration. Grundfragen der Theorie und Politik, Nr. 23/2010
- Hörz, Herbert (2012): Erfordert Individualität notwendig Bildungsdifferenzierung? Anmerkungen aus philosophischer Sicht. in: Dieter Kirchhöfer, Christa Uhlig (Hrsg.), Bildung und soziale Differenzierung in der Gesellschaft. (Gesellschaft und Erziehung. Historische und Systematische Perspektiven, Bd. 9), Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 23–46
- IQB-Ländervergleich (2012). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I.  
<http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.iqb.hu-berlin.de%2F%2Flaendervergleich%2F>; (Zugriff: 08.07.2014)
- Kirchhöfer, Dieter; Uhlig, Christa (Hg.) (2009): Naturwissenschaftliche Bildung im Gesamtkonzept von schulischer Allgemeinbildung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven, Bd. 6)
- Klesmann, Martin (2016): Immer mehr Quereinsteiger im Lehrerzimmer. Berliner Zeitung Nr. 205 vom 1. September 2016, S. 9
- Kopf & Zahl (2016): Lehrer gesucht. Berliner Zeitung Nr. 207 v. 4./5. September 2016, S. 10
- Spiewak, Martin: Mit dem Osten ist zu rechnen. In: Die Zeit. Nr. 43 v. 17.10. 2013, S. 71