

## **Lernwerkstätten – über Illusionen zu praktischem Lernen (Kurzfassung)**

Die heutige Veranstaltung faßt die Beiträge unter das Thema »Irrwege der Unterrichtsreform«. Sowohl was die Begriffe »Irrwege« als auch »Unterrichtsreform« angeht, paßt mein Beitrag gut ins Thema. Etwas abseits liegt hingegen der Bildungssektor, aus dem ich berichte, wenn man das Engagement der GBW und ihrer Mitstreiter betrachtet. Auch heute geht es, wie selbstverständlich, um zweierlei: Die allgemeinbildende Schule für alle Kinder und Jugendlichen im Alter von zehn und sechzehn Jahren und dann natürlich um die, die danach in der Allgemeinbildung verbleiben, die Schüler der gymnasialen Oberstufe im Alter zwischen sechzehn und neunzehn. Nicht, daß es der GBW gleichgültig wäre noch gar sein dürfte, aber der Grundschule für die Sechs- bis Zehnjährigen kommt nun mal ein geringeres bildungspolitisches Gewicht als der gymnasialen Oberstufe zu. Was nicht heißt, daß darüber nicht schon einmal Landtagswahlen wie neulich in Hamburg verloren gehen. Ein zweites Systemelement spielt eine ähnlich nachrangige Rolle in der bildungspolitischen Diskussion: Die Berufsbildenden Schulen. Darauf möchte ich heute aufmerksam machen.

Womit ich vor zwei Jahren selbst nicht gerechnet habe, es macht sich dort der gleiche Ungeist von Scheinmodernisierung, Steuerungszwang und nicht zuletzt neoliberaler Ideologie breit. Es ist zwar kaum zu fassen, aber auch eine Schülerklientel, die als potentielle »drop outs« identifiziert und aus den allgemeinbildenden Schulen herausselegiert wurde, weil sie bei einem Durchschnittsalter von fünfzehn Jahren die Grundrechenarten noch nicht beherrscht, bekommt jetzt kompetenzbasierte Lehrpläne verpaßt, die in einem reformierten Unterricht umzusetzen sind. Der Erfolg des Ganzen soll dann analog zu den Standards für die allgemeinbildenden Haupt- und Realschulen am Ende mit einer Prüfung von evaluativem Charakter kontrolliert werden.

Was meine Vorredner als pädagogischen und politischen Unfug im Milieu allgemeiner und höherer Bildung schon angesprochen haben, wird gleichsam automatisch auch dorthin übertragen, wo es noch weniger funktionieren, aber womöglich noch gravierenderen Schaden anrichten kann. Ein Beispiel: Abituraufgaben im Leistungsfach Geschichte werden bei »kompetenzbasierten« Prüfungen demnächst vielleicht lauten »wie lange dauerte der dreißigjährige Krieg?«. Aber auch daran kann man scheitern, wenn man trotz eines speziellen, vom normalen abweichenden Unterrichts, für den eigens eine neue Schulform eingeführt wurde, nach zwei Jahren immer noch funktionaler Analphabet geblieben ist, den allein schon die Text- und Materialmenge einer einstündigen Prüfung überfordern muß.

Meine hauptsächliche Kritik an der »Werksschule« genannten Unterrichtsreform lautet: Die Abkehr von der Verpflichtung auf Fachlichkeit des Unterrichts zugunsten entfachlichter Kompetenzen setzt sich im Verzicht auf Fächerpropädeutik dort fort, wo die Voraussetzungen für die Teilnahme am Fachunterricht erst noch zu legen wären, weil der zurückliegende Schulbesuch dieses Ziel verfehlt hat. Damit läuft, wenn man die gymnasiale Oberstufe mit ihrem den Hochschulzugang eröffnenden Abitur als den einen Extrempunkt nimmt, am anderen Extrem der gleiche Vorgang in gleicher Logik ab: Die Administration entzieht sich ihrer Ver-

antwortung für die Durchsetzung von an Bildung zu rechtfertigenden Zielen des Unterrichts, indem sie mittels neuer Formen der Lernerfolgsüberprüfung den Unterricht auf die Vermittlung von Methoden festlegt, deren Anwendung die Schüler in die Lage versetzt, auch ohne nennenswerte inhaltliche Kenntnisse einen »Kompetenznachweis« zu erbringen.

Das ist kein harmloser Veränderungsvorgang. Man muß ihn durch eine Art Brennglas betrachten: Eingeräumt sei die mehr oder weniger aufrichtig empfundene Kritik an der Qualität mancher in Länderhoheit geführten Schulsysteme. Dann aber zeigt die Reaktion auf die öffentliche Bloßstellung der teilweise dramatisch niedrigen Qualität des Schulwesens, daß es mitnichten dazu kam, sich auf die verfehlten Bildungsziele als das zu besinnen, was es gerade dann zu verfolgen gilt, wenn sie unter den gegebenen Bedingungen im Durchschnitt nicht erreicht werden. In keinem Augenblick, jedenfalls soweit ich mich erinnere, kam es zu einer pädagogisch-erziehungswissenschaftlich eigentlich zwingenden Verteidigung jener Ziele, derer ein institutionalisierter Unterricht und damit die Jugendlichen bedürfen, um in dieser Gesellschaft solche Bildung zu erhalten, die sie als Individuen selbstbehauptungsfähig, früher sagte man mündig, macht. Spräche das Mißlingen einer so angeleiteten Bildung gegen deren Ziele, dann müßten die politisch Verantwortlichen zweierlei tun, einmal eingestehen, die bisherige Steuerung des Unterrichts durch Vorgaben sei unter nun sich als irrig herausstellenden Zielen erfolgt, um dann zum zweiten nach neuen, besseren und einen Erfolg im Sinne ihrer Verwirklichung versprechenden Zielen zu suchen. Letzteres hätte eine sowohl weitgreifend als auch leidenschaftlich geführte öffentliche Diskussion ausgelöst.

Die fand nicht statt. Im Gegenteil: Das Schweigen über die Bildungsziele soll wohl helfen, ihre faktische Entsorgung durch umsteuernde Eingriffe in den Unterricht mittels diesen verändernde Prüfungsformen zu verheimlichen. Wenn jedoch zum einen ein nicht unbedeutender Teil eines Jahrgangs für nicht würdig erachtet wird, ihn außer mit Mülltrennung auch mit den Erwachsenenfähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens vertraut zu machen, und wenn zum anderen diese Ziele des fächerpropädeutischen Lernens im Zeichen wachsender individueller Bildungsanforderungen gar nicht mehr ernstgenommen werden, dann liegt eine Schlußfolgerung nahe: Den bildungspolitisch Verantwortlichen sind die Schüler egal, auf die der derzeit reformierte Unterricht wie eine dezidiert systemkosmetische Maßnahme einwirkt, mit der zu verschleiern versucht wird, daß sonst nichts geschieht, um den Untergang dieser Jugendlichen in den Bildungsinstitutionen zu verhindern.

Die Kritik wäre in zweierlei Hinsicht noch zu vertiefen. Es geht um das neue Modell, mit dem eine vorgeblich radikale Reform des Unterrichts für leistungsschwache Schüler einher kommt, und um dessen Funktion, die im Kontext des Regelschulsystems ein Motiv liefert, das sich in der bereits kritisierten Gemeinsamkeit dieser Unterrichtsreformen identifizieren läßt.

*Zum Modell der Werkschule:* Die Konzeption ist zunächst sehr überzeugend, was das große Engagement der Lehrer erklärt. Hervorstechendes Merkmal ist die Dislozierung einer Schulform, die der Allgemeinbildung angehört, weil sie ausschließlich allgemeinbildende Abschlüsse erteilt, an eine Berufsbildende Schule. Ein Milieuwechsel wird also zwingend. Die zum Wechsel bereiten Schüler müssen sich bewerben. Die Werkschulen sollen nicht jeden nehmen müssen, der übrig bleibt, sondern diejenigen auswählen, auf die ihr spezieller Ansatz paßt. Er drückt sich im Namen Werkschule aus: Es wird dort gewerkt, d. h. an Werkstücken gelernt. Dazu sind in der Woche 19 Stunden Zeit, die in der Werkstatt verbracht werden. Als Fächer, die man aus dem allgemeinbildenden Unterricht der Sekundarstufe I noch kennt, gibt es Deutsch (3 h), Mathematik (3 h), Englisch (2 h), Politik (1 h) und Sport (1 h). Für Fachtheo-

rie und -praxis bleiben 19 h, wobei vorgeschrieben wurde, daß davon 15 Wochenstunden als »Praxis«, also Unterricht in der Lehrwerkstatt abzuhalten seien.

In einer Pilotphase wurden Curricula entwickelt. Es stellte sich dann heraus, daß sie inhaltlich keine, eine neue Schulform rechtfertigenden Novitäten bieten. Es wäre ja auch verwunderlich gewesen, aus dem Englischen einen anderen als den englischen Wortschatz zu schöpfen, bloß weil jetzt Werkschüler die 1 200 Vokabeln des Grundwortschatzes lernen müssen. Es setzte sich dann die Erkenntnis durch, daß es eher eine Frage der Didaktik sei, wie curricular in Fächern systematisch geordnetes Wissen unter Einbeziehung der Maschinenausrüstung der Werkstatt zu unterrichten sei. Es wurden Gruppen von Lehrern gebildet, die Musteraufgaben zu entwickeln hatten, anhand derer die Schüler reale, praktische Probleme lösen sollten. Diese Aufgaben hatten eine realdidaktische, keine scheididaktische Funktion z. B. für das Mathematiklernen, weil die erarbeiteten Lösungen tatsächlich auch verwirklicht werden mußten. An einem der in diesem Sinne didaktisch besten Projekte zur Herstellung eines wegen seiner Nützlichkeit pfiffig zu nennenden Produkts haben wir Unterrichtsforschung betrieben. Unter der Leitung eines professionellen Videofilms haben wir aus der Werkschulklasse fünf Schüler ausgewählt, die selbst Lehrfilm über die Produktherstellung drehen sollten. Die Schüler sollten neben dem Produkt eine filmische Dokumentation seiner Herstellung unter dem Anspruch schaffen, daß ein interessierter Zuschauer hinterher weiß, wie man das Produkt konzipiert und herstellt. Der Film sollte zweierlei dokumentieren, die *realen Lernschwierigkeiten* z. B. bei der Volumenberechnung und die Weise, *wie sie überwunden werden können*.

Vom Ergebnis des Filmprojekts her berichtet: Der Plan, die Schüler den Film selbst drehen zu lassen, ist aufgegangen. In achtzehn Stunden kam soviel Material zustande, daß es für drei Filme reichte: Der erste Film zeigt, was die Werkschule ist und will und endet mit der Produktvorführung — ein Werbefilm. Der zweite Film ist dann nicht der Lehrfilm von Schülern für Schüler geworden, indem er zeigt, was und wie Schüler lernen und Aufgaben lösen, sondern er wurde eine Unterrichtsdokumentation, bestehend aus Situationen, in denen die Werkschüler nach den Weisungen des Lehrmeisters das von ihm geplante Produkt nachbauen — eine wissenschaftlicher Interpretation zugängliche Dokumentation darüber, wie man durch lediglich exekutives Unterrichten der Lösung das Lernen an einer fachlich anspruchsvollen Aufgabe sabotiert. Der dritte Film zeigt das Ergebnis: Nicht ein einziger der elf interviewten Schüler hat das gravierende geometrische Fehlkonzepth der Gleichsetzung von Flächen mit Längen überwunden. Der didaktische Kern des ansonsten hervorragend geeigneten Projekts ist vollständig verpufft. Die Schüler haben buchstäblich nichts gelernt.

Der Grund für das Totalversagen der neuen Methode liegt in der »Kompetenzorientierung« des Lehrplans, die das Lernergebnis bereits im Curriculum im Indikativ und Präsens beschreibt. »Die Schüler und Schülerinnen können mathematische Methoden auswählen, auf die Problemstellung anwenden und selbständig eine Lösung erarbeiten«. Das ist genau das, was sie nicht können, und sie können es nicht, weil sie unter dem Diktat solcher Unterrichtsvorgaben gar keine Gelegenheit erhalten, etwas zu lernen, wobei ich mit zu lernen meine, von einem Zustand von Unkenntnis oder Unfähigkeit zu einem höheren Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten zu gelangen. Statt die Inhalte, die früher im Curriculum als *Lehrziele* standen, so zu unterrichten, daß die Schüler an ihnen lernen, Aufgaben zu lösen, werden Lösungen direkt unterrichtet, als Anwendung von Inhalten zwar, aber ohne daß diese Inhalte unabhängig von der Anwendung durchsichtig, geschweige denn anzueignen wären. Etwas anzuwenden, soll möglich sein, ohne zunächst die inhaltsgebundene Fähigkeit aufgebaut zu haben, die in der Anwendung zur Geltung kommt. In der englischen Terminologie würde man sagen, daß hier eine Verwechslung von performance und competence vorliegt. Die Administration ordnet

Aufgaben an, auf die der Unterricht umzustellen ist, und fixiert diese Aufgaben als Curricula, indem sie gleichzeitig die »Kompetenzen« hineinschreiben läßt, die aufzubauen für die Schüler angeblich zwingend wird, wenn diese Aufgaben zu lösen sind. Sie werden aber unabhängig von den »Kompetenzen« der Schüler, nämlich von den Lehrern gelöst und dann als Lösungen eben unterrichtet. Somit hat man »Kompetenzen« sozusagen direkt unterrichtet. Und weil ein sachliches Ergebnis in Form eines Projektprodukts vorliegt, scheinen sich jene eingestellt zu haben. Das ist organisierte Lernvereitelung zu nennen, die ausgerechnet an denen vollzogen wird, die am Normalunterricht der Haupt- oder Gesamtschule scheitern würden.

*Zum bildungspolitischen Reformmotiv:* Der Schwindel hat System. Man muß fragen, woher die Gleichgültigkeit stammt, die den schwächsten unter den Schülern der allgemeinbildenden Schulen begegnet – und warum dies ausgerechnet in Bremen passiert. Vor zwei Jahren hat Herr Baumert die amtierende Frau Senator für Bildung und Wissenschaft besucht. Es gab eine Beratung aus dem Blickwinkel der empirischen Bildungsforschung, die über Bremen regelmäßig ein vernichtendes Urteil gefällt hat: Es habe das schlechteste Bildungssystem der Republik, weil es a) seine Schüler weit unterdurchschnittlich qualifiziere und b) dabei sozial ungerecht vorgehe, da nirgends sonst der Schulerfolg so eng an die ökonomische Situation des Elternhauses gebunden sei. Das macht verständlich, weshalb man miteinander spricht; Rat tut wohl Not, wenn man politisch sich nicht ständig den Makel anheften lassen will, der Schlechteste zu sein.

Über die Gespräche zwischen Wissenschaft und Politik ist nichts Substantielles bekannt. Man weiß aber, daß Jürgen Baumert die Effekte, die seine Untersuchungen als zum Teil krasse Leistungsunterschiede zwischen Schülern eines Altersjahrgangs offenbaren, bildungspolitisch gar nicht für kurierbar hält. Bildungssysteme wie ehemals das Bremische, die soziale Unterschiede in ihrer Wirkung auf die Bildungsbeteiligung und den -erfolg ausgleichen wollen, können das eigentlich gar nicht – sie sollten es also besser lassen.

Eben dies befolgt Frau Senator jetzt, zumal man damit viel Geld einsparen kann. In Bremen gibt es das achtjährige Gymnasium und die neunjährige Oberschule. Die Werkschule paßt in diese Reform eines nunmehr zweigleisigen Bildungsverschiebebahnhofs insofern, als das mit ihr angelegte Nebengleis in Wahrheit als Abstellgleis funktioniert. Werkschüler haben nach drei Jahren ihre Schulpflicht erfüllt! Das klingt danach, als könnten die Schüler froh sein, nicht mehr zur Schule gehen zu müssen. Doch es geht es nur um den Vorteil, den die andere Seite davon hat. Sie wird nämlich diese Schüler los, von denen sie meint, sie seien keiner Bildung fähig.

Nun kommen diese Schüler ja irgendwo her. Ihre Defizite im Lesen, Schreiben und Rechnen schleppen sie aus der Grundschule mit. Und für die hat die Frau Senator auch ein Sparmodell entwickelt. Sie preist es als Inklusion an. Förderschulen werden aufgelöst, Kinder mit Förderbedarf müssen jetzt am Normalunterricht teilnehmen. Als zynische Apologie darf die UN-Behindertenrechtskonvention herhalten, so als führe diese in einen bildungspolitischen Befehlsnotstand.

Die »Kompetenzorientierung« und die damit verbundenen Veränderungen des unter den Zwängen von Standardüberprüfungen stehenden Unterrichts bedroht dessen Fachlichkeit, im Gymnasium wie in der Werkschule. Was sich in der Entfachlichung des Unterrichts aber wirklich zeigt, ist der willige Verzicht auf die Durchsetzung der in Fächern und ihrer allgemeinbildenden Propädeutik von der Grundschule an eingeschlossenen Bildungsziele.