

Irrwege der Unterrichtsreform

Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung

Kritische Stimmen zu den Unterrichtsreformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Goethe Universität Frankfurt im Frühjahr 2012



Dr. phil. Beat Kissling ist Kantonschullehrer für Pädagogik/Psychologie an den Kantonsschulen Ausserschwyz sowie Kollegium Schwyz. Ausbildung als Primar- und Oberstufenlehrer sowie Klinischer Psychologe und Erziehungswissenschaftler. Langjährige Unterrichtserfahrung als Seminarlehrer.



Prof. Dr. Hans Peter Klein ist Professor für Didaktik der Biowissenschaften an der Goethe Universität in Frankfurt am Main sowie Präsident der deutschen Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Wissenstransfer aus den Biowissenschaften in Öffentlichkeit und Schule, Konzeption und Evaluation von Lernsituationen in schulischen und außerschulischen Lernorten, Entwicklung und Evaluation mobiler Lehr-Lerneinheiten, Multimediales Lernen und e-learning, Bologna Expertise (u.a. Entwicklung von Lehramtsstudiengängen), Bildungsstandards, Kerncurricula
www.bildung-wissen.eu

Der Begriff «Unterrichtsreform» legt die Vorstellung nahe, es gehe um Bemühungen für eine Optimierung des Lehrens und Lernens. Dass unter dem Banner der «Reform» allerdings auch verhängnisvolle «Irrwege» besprochen werden können, wurde auf einer Tagung der deutsch-österreichisch-schweizerischen «Gesellschaft für Bildung und Wissen» am 24. März 2012 an der Goethe-Universität in Frankfurt a. Main offensichtlich. Dieser internationale Verbund von mittlerweile mehr als einhundert Professoren aus dem Hochschulbereich sowie von vielen Lehrern, Fachleitern, Schulleitern und Elternvertretern aller Schulformen setzt sich seit seiner Gründung 2010 kritisch mit der aktuellen Bildungsentwicklung auseinander, informiert regelmässig die Öffentlichkeit (www.bildung-wissen.eu) und versucht, eine allgemeine, längst überfällige Diskussion über die Folgen dieser Entwicklung zu lancieren.

Ging es auf der Gründungstagung im Sommer 2010 um die Analyse und Kritik der Neuausrichtung der Bildung auf Standardisierung und Kompetenzorientierung, so befasste sich die Tagung in Frankfurt folgerichtig mit den konkreten Auswirkungen dieser als alternativlos gepriesenen «Reform» auf den Unterricht und das «neue» Verständnis von Bildung. Das Bild, das die Referenten der Tagung – Lehrende verschiedener Universitäten sowie Lehrer und Schulleiter – zeichneten, war geprägt von Szenarien einer erschreckenden Entpersonalisierung und geistigen Banalisierung des Unterrichtsgeschehens. Die schwerwiegenden Folgen dieser Entwicklung für die Zukunft der Demokratie und der Volkswirtschaft der betroffenen Länder kann wohl kaum überschätzt werden. Knapp fünfhundert Pädagoginnen und Pädagogen, Wissenschaftler sowie interessierte Bürgerinnen und Bürger aus allen drei Ländern verfolgten mit regem Interesse den Ausführungen der Referenten und brachten eigene Anschauungsbeispiele aus ihrer Schulpraxis in die ausführlichen Diskussionen mit ein.

Vorbemerkung: Die PISA-Studien – ein bewusster Bruch mit der europäischen Bildungs- und Schultradition

Die Einführung von PISA im Jahre 2000 wirkte insbesondere im deutschsprachigen Raum wie ein Schock, der die Voraussetzung für einen radikalen Paradigmenwechsel in der Bildungsarbeit im Rahmen einer Ökonomisierung der Bildung schaffte. Das europäische Grundverständnis von der Zielsetzung und philosophischen Begründung jeglicher Bildungsarbeit wurde schnöde als überholt und nicht zeitgemäss abserviert. Es war die OECD, ein internationales, wirtschaftlich orientiertes Gremium, dessen politische und strategische Ausrichtung der neoliberalen Theorie der Selbstregulierung des internationalen Marktes folgt und somit auch die öffentliche Bildung der nationalen bzw. demokratischen Kontrolle zu entziehen trachtet, die ihren Mitgliedsländern (mehrheitlich europäische Länder) das PISA-Testing als Ergebnis einer angeblichen «State of the Art»-Forschung verordnete und mit dem damit verbundenen Ranking klar machte, woran in Zukunft alle ihren Schulunterricht zu orientieren hätten: Am Wettbewerb um bessere Rankingplätze, also am Trimmen sämtlicher Schüler auf die von den OECD-Funktionären vorgegebenen Tests. Mit anderen Worten: Europäische Bildung hatte sich von nun an am längstens bekannten anglo-amerikanischen Modell eines rein utilitaristischen Bildungsverständnisses zu orientieren, das einer vertieften bildungsphilosophischen Tradition entbehrt. PISA steht somit für den Bruch mit einer fast 2500-jährigen europäischen Bildungsgeschichte, deren humanistisches Ideal die Basis für die Entwicklung des modernen aufgeklärten Staats- und Rechtsdenkens und somit der Fundierung der Demokratie schuf. Wann hat dazu je in einem der deutschsprachigen Länder eine öffentliche Debatte über Sinn und Unsinn der

PISA-Studien, deren Herkunft und Konzeption sowie deren Folgen für die nationalen Bildungssysteme stattgefunden?

Seit 12 Jahren wird mit allen medialen Mitteln die (Wahn-)Vorstellung belebt, eine «Bildungskatastrophe» könne in Deutschland, Österreich und der Schweiz (um nur einmal die deutschsprachigen Länder zu nennen) nur abgewendet werden, wenn man bei den PISA-Rankings besser abschneide – eine Manipulation der öffentlichen Meinung, deren Erfolg erstaunlich ist. Studien des Forschungszentrums Collaborative Research Center «Transformation of State» («Tran State») an der Universität Bremen liefern dafür eine plausible Erklärung bzw. Analyse (vgl. z.B. Bieber/Martens 2011). Gemäss diesen Studien ist es internationalen Organisationen gelungen, auf nationale Bildungswesen erheblichen Einfluss zu gewinnen und «Reformen» nach ihren Vorstellungen durchzusetzen. Die PISA-Studien (Initiator OECD) werden wie ebenso das BOLOGNA-Modell (Initiator EU) als strategische Konstrukte beschrieben, mit denen es den genannten internationalen Organisationen gelungen sei, unter Umgehung eines demokratischen Widerspruchs «von aussen» her einen erheblichen Einfluss auf Entwicklungen in den nationalen Bildungswesen gewinnen zu können. Das völkerrechtswidrige strategische Vorgehen, das bewusst die Souveränität eines Landes aushebelt und gleichzeitig die demokratische Willensbildung zu umgehen versucht, wird in Fachjargon als «Soft Power» bzw. «Soft Governance» gezeichnet. Politologen sprechen bei dieser «Soft Power» bzw. «Soft Governance» von einer Form der politischen Machtausübung, die die Ziele politischer Akteure zu beeinflussen sucht und auf der Grundlage von kultureller Attraktivität, ideologischer Beeinflussung und mit Hilfe internationaler Institutionen operiert (vgl. z.B. Sloan/Borchert 2005).

Qualifizierter Widerstand nimmt zu – jüngste Tagung in Frankfurt am Main

Mit dem Manifest der «Frankfurter Einsprüche» hat sich bereits 2005 eine Gruppe von Universitätsprofessoren öffentlich gegen diese Entwicklung gewandt. Musste sie damals noch harschen «Gegenwind» über sich ergehen lassen, trifft die mit der Gründung

der Gesellschaft für Bildung und Wissen in Köln 2010 einhergehende zweite Initiative zur kritischen Auseinandersetzung mit den äusserst umstrittenen Bildungsreformen seit PISA in nahezu allen Bildungskreisen auf grosse Zustimmung. Auf ein noch grösseres Interesse stiess die jetzt im Frühjahr 2012 durchgeführte Tagung zu den «Irrwegen der Unterrichtsreform» an der Goethe Universität Frankfurt bei Lehrkräften aller Schulen und Schulstufen, die mittlerweile von der Umstellung auf Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und inhaltlose Kerncurricula betroffen sind.

In seiner Begrüssung der Teilnehmer stellte der Präsident der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Andreas Gruschka, fest, dass seit Gründung der Gesellschaft 2010 die Kritik der Gesellschaft an den von oben verordneten Massnahmen auf eine breite Zustimmung der im Schul- und Hochschulbereich agierenden Lehrkräfte gestossen sei und dass sicherlich in naher Zukunft auch die politisch Verantwortlichen sich mit dieser Kritik auseinander zu setzen hätten. Gleichzeitig hob er hervor, dass die Gesellschaft nicht nur Kritik übe, sondern inzwischen einen Bildungsrat von Beteiligten aus Schulen und Hochschulen ins Leben gerufen hat, der sich mit der Erstellung alternativer Konzepte auf einer humanistischen Basis beschäftige.

Bildung als vorkonstruierter Hindernislauf – «Lernwelt vorerledigt»

In einem ersten anregenden Vortrag veranschaulichte Horst Rumpf, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften (Goethe Universität Frankfurt), mit seiner Metapher vom PISA-Unterricht als einem von Funktionären konstruierten 3000 Meter-Steeple-Hindernislauf mit verschiedenen Hürden (zu lösenden Aufgaben), die in vorgeschriebener Weise in möglichst kurzer Zeit zu überwinden sind, den extremen Reduktionismus dessen, was heute im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung als Bildung dargeboten wird. Wahr und verlässlich gelernt sei nur – so die PISA-Verantwortlichen –, was man messen könne. Ein Eigenwert von Bildungsinhalten selbst sowie intrinsische Motivation aus Eigeninteresse oder aufgrund einer pädagogisch-didaktisch überzeugenden Lehrtätigkeit

Der Aufsatz «Irrwege der Unterrichtsreform» ist erschienen in: PROFIL, Magazin des Deutschen Philologenverbands, Ausgabe 09/2012 und in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 88. Jg. Heft 3. Schöningh 2012 (im Druck).

Im GH bereits erschienen: Kissling, Beat, Klein, Hans Peter. 2010. Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. Auf dem Weg zum homo oeconomicus?, Gymnasium Helveticum, 06/2010, S. 12–17.

tigkeit scheint es in deren Augen nicht zu geben, denn gelernt werde von der Schülerschaft ausschliesslich das, was ständig geprüft werde. Zur Dokumentation dieser bedenklichen Einstellung zitierte Rumpf den Kollegen Jürgen Oelkers, einen besonders profilierten Theorielieferer für die PISA-Ideologie: «Was nicht in einem Lehrprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt.» Bildungsarbeit bestehe mit PISA – so Rumpf weiter – somit vor allem darin, Aufgaben für die verschiedenen «Kompetenzbereiche» zu schaffen. Dafür seien keine Lehrkräfte mehr erforderlich, es reichten Funktionäre, die laufend neue Testaufgaben und völlig umstrittene Kompetenzentwicklungsmodelle mit grosszügiger Drittmittelunterstützung aus Steuergeldern kreieren würden. Die Fachdidaktiker und insbesondere die Lehrerschaft werden zum Handlanger der empirischen Bildungsforschung degradiert und deren Tätigkeit reduziere sich darauf, anhand der vorgegebenen Aufgabenpools mit ihren Schülern «Teaching to the Test» – meist in Verbindung mit dem Multiple Choice Verfahren – zu betreiben, eigentlich ein Trainieren und Automatisieren von «Vorerledigtem», so Rumpf. Dabei seien die Inhalte einerlei, die Lernprozesse inhaltsneutral. Diesem geistlosen «Beherrschungslernen» stellte Rumpf die geistige Dimension des eigenen Nachdenkens, Staunens und Zweifelns gegenüber, die für einen lebendigen Bildungsprozess charakteristisch sei. Nur so könne es für den Lernenden zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Inhalt kommen, wobei Erlebnisse der «Berührung, Durchdringung, Vergegenwärtigung, Betrachtung» stattfänden.

Entpersonalisierung und Banalisierung des Unterrichts anstelle interpersonaler Auseinandersetzung mit wertvollen Inhalten

Welche abstrusen Vorstellungen sich bei Funktionären der Bildungsinstitutionen angesichts des Erfordernisses, alles Gelernte messbar zu machen, einstellen können, kam in den Referaten vom ehemaligen Schulleiter des Berliner Humboldt-Gymnasiums, Dr. Hinrich Lühmann sowie bei Dr. Claudia Schadt-Krämer, Gesamtschulleiterin aus Duisburg mehr als deutlich zum Ausdruck. Im

ersten Teil seines Vortrags mit dem Titel «Hamlet stört den Unterricht» zitierte Dr. Lühmann aus dem Brief eines Berliner Schulbehördenmitglieds anlässlich der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Englisch. Darin wurde ausführlich dargelegt, dass die Auseinandersetzung der künftigen Abiturienten mit literarischen Texten grundsätzlich überflüssig sei, zumal sie für die meisten Schülerinnen und Schüler keinen unmittelbaren Nutzen für ihre Vorbereitung auf das Abitur und ihre zukünftige Ausbildung garantieren würde. Englische Literatur sei höchstens für zukünftige Anglisten von Bedeutung und die Beschäftigung damit eher hinderlich für den Weg zum Abitur. Vertiefung in ein literarisches Werk verkomme somit zu einer überflüssigen Spezialisierung, literarischen Werken hafte das Stigma von Realitätsferne an, Menschenbildung solle der «Employability» Platz machen und gute Nachschlagekompetenz ersetze die konkrete Aneignung von Wissen. Anstelle von Wertschätzung für Inhalte der Weltliteratur biete der PISA-Mainstream vor allem «betriebswirtschaftlichen Nebel», worauf Hinrichs eine Ansammlung von Begriffen auflistete, die heutigen Lehrkräften allzu bekannt sind, eigentlich aber der amerikanischen Managementterminologie entspringen.

Im zweiten Teil seines Vortrags widmete sich der Analytiker Lühmann einem anderen Aspekt des Unterrichtsgeschehens, nämlich der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler. Ausgehend vom «Übertragungsbegriff» aus der psychoanalytischen Beziehung zwischen Analytiker und Analysand ging Lühmann auf die Bedeutung der emotionalen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ein. Er veranschaulichte, wie sehr der Intellekt des Schülers motivational durch die väterliche oder mütterliche Übertragung beflügelt werden kann, ja gar Voraussetzung ist für optimales Lernen: «Übertragung ist kein Akzidens, keine Komplikation, die zu einem simplen, technisch aufzufassenden Lehrverhältnis hinzutritt und es verwirrt, sondern: sie ist die entscheidende Gegebenheit der schulischen Arbeit, sie ist ein Werkzeug, ist die Voraussetzung ihrer Wirkung, in ihr vollzieht sich die Bildung des Subjekts.» Lühmann unterstrich, dass diese Sichtweise für jeden Praktiker zur alltäglichen Lebenserfah-

rung gehöre. Dies zeige auch die Hattie-Studie «Visible Learning» des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie, der mit seiner Auswertung von über 800 Meta-studien (über 50 000 Einzelstudien) auf die Frage «What works best?» (bezogen auf Unterricht) zur klaren Antwort kam, dass es primär stets auf die menschlichen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrperson ankommt; es geht also darum, eine positive Übertragung mit seinen Schülern zustande zu bringen.

Dr. Claudia Schadt-Krämer schloss mit ihren Ausführungen nahtlos an Lühmans Kritik der Entpersonalisierung des Bildungsprozesses durch die PISA-Orientierung an. Auch sie hielt mit ihrer Empörung über die komplette Verfehlung der Kinder und Jugendlichen durch standardisierte Lernvorgaben nicht zurück. Schüler würden teilweise wie Nummern behandelt, wie «Gerätschaften», die man «reparieren kann, während sie ticken», die man bilden (was auch immer damit gemeint ist) aber nicht sich um sie «kümmern» dürfe. «Verunglückte» Schüler, die als «Humankapital» wenig brauchbar wären, hätten angesichts dieser unpädagogischen Einstellung keine Aussicht darauf, die Erfahrung machen zu können, gebraucht zu werden. Sie würden nur verwaltet statt gefördert und zu mehr Eigenständigkeit angehalten. Solche Kinder würden nie in ein «Standardzeitfenster» passen. Das mit Vorliebe verwendete didaktische Zauberwort «Individualisierung», das den Eindruck suggeriere, den Kindern individuell gerechter werden zu wollen, habe eigentlich lediglich die Aufgabe, die Realität zu vertuschen: In Wirklichkeit gebe es gerade für Individuelles unter der PISA-Uniformierung keinen Platz.

Nivellierung der Ansprüche als Folgen der Kompetenzorientierung auch im Fach Mathematik

Hans Peter Klein, Professor für Didaktik der Biowissenschaften an der Goethe-Universität und Mitbegründer und Geschäftsführer der Gesellschaft Bildung und Wissen, hat schon 2009 mit einer entlarvenden Studie in Nordrhein-Westfalen empirisch belegen können, dass die angebliche Qualitätssteigerung der Abiturienten in den Zentralabiturprüfungen nichts anderes als Mogelpackun-

gen sind. 9.-Klässler hatten in einem Versuch im Fach Biologie Abituraufgaben erfolgreich gelöst, obwohl ihnen die grundlegenden Wissensbestände zur Lösung der Aufgaben im Unterricht noch gar nicht vermittelt worden waren. Dies war möglich, weil die Lösungen für die Aufgaben allesamt in den Unterlagen zur Abituraufgabe enthalten waren; die Anforderung für die Schüler bestand also lediglich darin, die Informationen sinnentnehmend im Text ausfindig zu machen und den Fragestellungen zuzuordnen, was praktisch allen gelang; Lesekompetenz reichte aus, ein Vorwissen war dazu nicht nötig.

Eine neuere Untersuchung von Professor Klein in Zusammenarbeit mit Thomas Janke, Lehrstuhlinhaber für Fachdidaktik der Mathematik an der Universität Potsdam, hatte das Ziel, weiter zu prüfen, ob die Kompetenzorientierung auch in anderen Fächern, z. B. im Kernfach Mathematik, zu ähnlichen Ergebnissen führen würde. Dazu wurden Schülern der 11. Klasse (G 9) Zentralabituraufgaben aus dem Bereich Analysis vorgelegt. Als Kontrolle mussten die Schüler eine Analysis-Abituraufgabe aus der Zeit vor Einführung des Zentralabiturs bearbeiten. Das Ergebnis war deutlich: in der Kontrolle erhielten alle Schüler bis auf einen ein «ungenügend» oder «mangelhaft» und beschwerten sich zu Recht, dass ihnen zur Lösung dieser Aufgaben nahezu sämtliche Voraussetzungen fehlen würden. In der Zentralabiturarbeit dagegen erreichten alle bis auf zwei Schüler die Note ausreichend oder besser. Der Grund für diese Umkehrung ist einfach: das Arbeitsmaterial lieferte auch in Mathematik, zumindest in Teilaufgaben, die Lösungen gleich mit. So musste beispielsweise in einer Teilaufgabe lediglich der Kurvenverlauf der Herzfrequenz eines Radfahrers während einer 30-minütigen Belastungseinheit beschrieben und der Schluss gezogen werden, dass eine weitere kontinuierliche Steigerung der Herzfrequenz am Ende der Belastungseinheit über 180 Schläge pro Minute keinen Sinn ergibt. Die dazu notwendige Information befand sich im Arbeitsmaterial: die maximale Herzfrequenz eines Erwachsenen beträgt 220 Schläge pro Minute minus Lebensalter. Klein kommentierte: Noch nicht einmal dieses Alltagswissen traue man dem heutigen Schüler zu. Volle 10 Punkte habe es für diese vorge-

gebene Lösung aus dem Arbeitsmaterial gegeben, eine Rechnung war dazu nicht erforderlich. Er zitierte einen der beteiligten Schüler, der sich bei dieser Art kompetenzorientierter «Klamaukaufgaben» nur «verarscht» fühle, so der Originalkommentar des Schülers. In diesem Zusammenhang wies Klein auf die Schüler-Kommentare in den einschlägigen communities nach den jeweiligen Abiturprüfungen hin: die Aufgaben seien anspruchslos; es handle sich um reines Abschreiben vorgegebener Texte, wobei kein Vorwissen erforderlich sei. Viele Schüler würden sich fragen: Wozu habe ich überhaupt gelernt?

Die tatsächlichen Schwierigkeiten derartiger Aufgaben liegen woanders, nämlich in den zahlreichen Distraktoren, die das umfangreiche Arbeitsmaterial (je nach Fach bis zu 6 Seiten) enthält. Dies sind, wie Klein erklärte, umständlich formulierte, kompliziert anmutende, oftmals unverständliche und teilweise sogar sachlich falsche Fragestellungen mit der Zielsetzung, einen inhaltlich komplexen Anspruch vorzugaukeln, um über die wahre Einfachheit der Fragestellung hinwegzutäuschen. Sehr gute Schüler suchten dann vergeblich nach hohen Schwierigkeitsgraden und scheiterten an einfachsten Fragestellungen, da sie nicht glauben könnten, es reiche aus, die vorgegebenen Informationen einfach ab- oder umzuschreiben. In der Folge fehlten Ihnen Punkte. Bei derartigen Aufgabenstellungen könne sich ein Schüler kaum auszeichnen, umgekehrt sei ein Scheitern nahezu ausgeschlossen. Ergebnisgleichheit statt Chancengleichheit stehe offensichtlich auf dem Programm.

Als Quintessenz aus diesen weiterführenden Untersuchungen zum Zentralabitur konnten die beiden Didaktikprofessoren aufzeigen, dass die Erhöhung der Abiturientenzahlen durch diese Art kompetenzorientierter Aufgabenstellung mit den bereits weitgehend im Arbeitsmaterial enthaltenen Lösungen letztlich nur durch eine Nivellierung der Anforderungen und einem drastischen Wissensabbau zentraler Wissensbestände zu erkaufen ist. Die von den Befürwortern gepriesene Exzellenz der Massnahmen erweist sich als Flop bzw. Betrug. Standardisierung senke das Niveau, erhöhe den Druck auf Lehrer und Schüler und begünstige eine

spezielle «Standardisierungsdroge», nämlich Ritalin, meinte Professor Janke lakonisch am Ende des Vortrages.

Mythos Wissensgesellschaft

Konrad Liessmann, Professor für Philosophie und Bildungswissenschaft an der Universität in Wien, Vizepräsident der «Gesellschaft Bildung und Wissen» sowie Autor des bildungsphilosophischen Bestsellers, «Theorie der Unbildung», wusste die substantielle Gehaltlosigkeit der heute so viel beschworenen «Wissensgesellschaft» schonungslos ins Scheinwerferlicht zu stellen. Liessmann entwickelte seine Analyse der «Wissensgesellschaft» im Vergleich mit dem humanistischen Bildungsbegriff, an dem bis anhin Unterricht an den europäischen Schulen und Hochschulen orientiert war. Die zur «Wissensgesellschaft» gehörende «moderne Schule» sei von «neuen» Aspekten und Orientierungen wie Managementstrukturen, Hightech-Klassenzimmern, Ganztagsangeboten, Kompetenzzielen, Umgang mit «Humankapital» und «Talenten, die abgeschöpft» werden müssen, gekennzeichnet. Ein klarer Bildungsbegriff sei darin nicht fassbar. Humanistische Bildung hingegen bedeute unzweideutig die Hinführung zur freien Selbstbildung des Menschen, zur Mündigkeit, zur Überwindung von Barbarei und Abhängigkeit, zur Entfaltung der inneren Kräfte der menschlichen Person, zum sozialen, politischen Wesen (zoon politicon), das seine Kräfte nicht beliebig, sondern im Hinblick auf seine Verantwortung als Mitglied einer Gemeinschaft zum Guten hin entwickelt. Um dieses Verständnis von Bildung verwirklichen zu können, sei die Auseinandersetzung und «Konfrontation mit Inhalten, die ihre Bedeutung in sich tragen», also mit mannigfaltigen Geistes- und Kulturleistungen und deren Autoren, unabdingbar, führte Liessmann weiter aus.

Den unschätzbaren Wert der Inhalte erhellte er mit einem Zitat des deutschen Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel von 1809, als dieser Rektor eines Nürnberger Gymnasiums war: «Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Produktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muss der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und

übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, [...] wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachsen des Geistes ist.» Im Gegensatz dazu zeige die «Wissensgesellschaft» Abscheu gegenüber dem «Faktenwissen»; generell werde die Litanei der «Halbwertszeit des Wissens» beschworen. Unterricht müsse sich ausschliesslich um den «Umgang mit Wissen» kümmern. «Wissen» wird dabei mit Information und Daten identifiziert, kaum aber mit einem mitgeteilten Inhalt, der eine geistige Durchdringung erfordere, so Liessmann. Wissen im humanistischen Sinn bedeute hingegen die Interpretationkunst von Informationen und Daten in Hinblick auf ihre kausalen Zusammenhänge, ihre innere Konsistenz und ihren Sinnzusammenhang, also eine anspruchsvolle geistige Arbeit. Der Zugang zu Information sei nutzlos, wenn man nicht auch über das Wissen verfüge, die gefundene Information richtig zu bewerten, einzuordnen und in einem anderen Kontext zu verwenden. Auch der historische Aspekt des Wissens, das Bewusstsein über die Gewordenheit der bestehenden Geistesprodukte und Lebensverhältnisse, ein Wissen, das zur reflektierenden Identitätsbildung und selbstbewussten Orientierung eines jungen Menschen gehört, verliert in der «Wissensgesellschaft» an Relevanz, zumal ihm keine unmittelbare Verwertbarkeit zukommt.

Liessmann konstatierte abschliessend, eine Lehre ohne echte Auseinandersetzung mit bedeutsamen Inhalten, wie sie die «Wissensgesellschaft» fordere, sei ein Unrecht an den Kindern und Jugendlichen. Die Tragik für junge Menschen, denen geistig wertvolle Inhalte vorenthalten bzw. madig (unnützlich) gemacht würden, sei schwerwiegend. Alles, was das Eigentliche im Bildungsgang des jungen Menschen ausmacht, ist laut Liessmann im Curriculum der Lernmodule sowie als messbare Kompetenz nicht aufzufinden. Eigentlich müsse die PISA-«Lernkultur» deshalb von Grund auf als antiaufklärerisch taxiert werden.

Die absurde Idee, man könne das Denken lernen, ohne über etwas nachzudenken

Lutz Koch, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bayreuth, knüpfte an Liessmanns Kontrastierung des «kompetenzorientierten Lernens» mit einer aufklärerischen Bildungstradition an, indem er die Schule in ihrem staatsbürgerlichen Auftrag als Ort charakterisierte, der zur «Ausbreitung des Lichts» (zu wahrer Erkenntnis) beizutragen habe und als «Türöffner» für die menschliche Entfaltung verstanden werden müsse. Echte Bildung könne sich nicht mit einer geistlosen Aktivität begnügen, vorgegebene Problemstellungen rein funktional zu lösen und sich sonst jeglicher eigener Gedanken darüber zu enthalten. Dies widerstrebe zutiefst der urmenschlichen Neigung, verstehen und nicht einfach kopieren zu wollen. Koch berief sich auf die anthropologische Grundeinsicht von Aristoteles und Herbart, dass die Menschen «von Natur aus nach Wissen» streben und es Auftrag an die Lehrenden sei, deren Interesse zu nähren.

Was die Ausrichtung der Bildung auf Könnens- bzw. Handlungsfertigkeiten (Kompetenzen) statt auf Aneignung von Wissen mit sich bringt, machte Koch anhand des neu verordneten Umgangs mit Texten verständlich: Geistesprodukte wurden bis anhin hermeneutisch, also in einem verstehenden Annäherungsprozess, erschlossen, und zwar so, dass das Ergebnis dieses Prozesses wissenschaftlich genau erfasst und beschrieben werden konnte. Mit dem Paradigmenwechsel zur konstruktivistischen Herangehensweise an Texte, die konstitutiv ist für das inhaltsneutrale Kompetenzlernen, ist die Deutung des Textes inhaltlich subjektiv bzw. relativ, weil die Existenz einer gemeinsamen Wahrheit grundsätzlich in Abrede gestellt wird. Auch dies ist ein wesentlicher Grund dafür, dass der Wissenserwerb als unbedeutend erscheint.

Auch der Erziehungswissenschaftler Professor Christian Rittelmeyer von der Universität Göttingen befasste sich unter dem Titel «Schule – Lehranstalt oder Bildungslandschaft» mit dem prinzipiellen Unterschied zwischen einem rein funktionalen, messbaren Lernen und einem echten Bildungsprozess. Seinen Anstoss zu dieser Thematik leitete er von einem Artikel Jürgen Oelkers ab, in dem

dieser die Schule als «Lehranstalt» und ausdrücklich nicht als Ort der Bildung apostrophiert. Der echte Bildungsvorgang – so Rittelmeyer – finde dann statt, wenn der Lehrer im Schüler eine «innere Beteiligung», ein eigenständiges geistiges Mitdenken und Mitschwingen in Gang setzen kann. Dieser Prozess ist von individuellen Komponenten der Lernenden wie auch von situativen zwischenmenschlichen Erfahrungen bzw. Erlebnissen abhängig und nicht immer bis in Details planbar. Er ist also das Ergebnis einer lebendigen geistigen Auseinandersetzung. Angesichts dessen könne der Begriff «Bildungsstandards» schon als Widerspruch in sich selbst bezeichnet werden: Entweder finde im Unterricht Bildung statt und dann wolle sich die lernende Person von sich aus mit der Sache auseinandersetzen oder es würden Standards vorgegeben, die gegenüber dem Interesse und dem Willen des betreffenden Schülers indifferent gesetzt seien, was einem wirklichen Bildungsprozess grundsätzlich im Wege stehe. Mit den Bildungsstandards bewege man sich auf einer Art geistigem «Friedhof».

Inhaltsloses Methodentraining bzw. Aktivität im geistigen Leerlauf

Die Abrundung der Tagung machte Prof. Andreas Gruschka, der bereits zu Beginn erwähnte Präsident der Gesellschaft. Er könne es bei seinen Schulbesuchen manchmal kaum fassen, was sich heute sowohl Schüler als auch Lehrer alles an Zumutungen gefallen lassen würden. Zur Veranschaulichung solcher Zumutungen schilderte Gruschka mehrere bedenkliche Beispiele, beginnend mit einer Erfahrung als teilnehmender Beobachter an einer SCHILF-Veranstaltung der Lehrerschaft in einer Schule. Die Moderatoren dieses Fortbildungsanlasses entpuppten sich alle als Personen ohne jegliche Lehrerfahrung. Es handelte sich typischerweise um Mitarbeiter eines privaten Instituts, die während eines ganzen Tages das Lehrerteam der Schule darin trainierte, kompetenzorientierte Aufgabenstellungen zu kreieren und einen Katalog von Kompetenzen für die eigenen Lehrpläne zu erstellen. Ohne den leisesten Hauch eines Befremdens oder des Unwillens hätten die Lehrpersonen alle brav den Auftrag erfüllt – sie, die ja die eigentlichen

Experten des Unterrichtens seien, manche gar mit sehr langer Schulerfahrung.

Ähnliche Erfahrungen schilderte Gruschka mit Schülern. Zwar könne er oftmals einen aktiven, «engagierten Mitmachunterricht» beobachten; bei genauerer Betrachtung fehle aber, was den Charakter wirklichen Lernens beinhalte, nämlich das eigenständige, konstruktive Mitdenken der Schüler. Während einer Lektion im Fach Religion beispielsweise habe sich eine 8. Klasse während 15 Minuten damit beschäftigt, mit einem Farbstift auf einer Karte die Reisen des Apostels Paulus nachzufahren. Andere Schüler desselben Alters erhielten die Aufgabe, alleine in Wikipedia die Kriterien zur Bestimmung verschiedener Drogen und ihrer Wirkungsarten herauszusuchen und basierend auf diesen Internetdaten einen Vortrag zusammenzustellen. Eine dritte Klasse bearbeitete ein Goethegedicht, bei dem die Schüler aufgefordert wurden, mit Rotstift das «Liebesvokabular» anzustreichen sowie Wörter, die etwas über die Natur aussagten, mit grünem Stift zu markieren. Zum Schluss sollten alle auszählen, wie viele Wörter grün und wie viel rot angestrichen waren, um nach der rein quantitativen Auszählung entscheiden zu können, ob es sich um ein Liebes- oder um ein Naturgedicht handle.

Diese und weitere Unterrichtsbeispiele belegen, dass trotz geschäftiger Betätigung nach einer bestimmten vorgegebenen Bearbeitungstechnik eine echte geistige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand nicht stattfindet. Die Begründung für diese neue Art der «Beschulung» lasse sich, so Gruschka, z. B. in den hessischen Texten zur Kompetenzorientierung finden. Da heisse es polemisch, bisher sei die Aktivität im Unterricht ausschliesslich Sache der Lehrer gewesen, erst jetzt – und darin bestehe der Reformfortschritt – liege die Aktivität bei den Schülern. Damit wird unterstellt, Lehrtätigkeit hemme die Aktivität der Schüler grundsätzlich. Deshalb werde in der Didaktik das Methodentraining der Schüler zum Kern des Unterrichts, insbesondere die Aneignung von formalen Techniken der Informationsverarbeitung bzw. -aufbereitung und anderer Fertigkeiten, wie sie der Methodiker Heinz Klippert lehrt. Dieser vermittele Techniken des schnellen, systematischen Lesens, Mar-

kierens und Zusammenfassens von Texten, das Arbeiten mit Nachschlagewerken usw., die durchaus ihre Berechtigung im Unterricht haben, nicht aber die Heranführung an einen Inhalt, das Erfassen des fachlichen oder künstlerischen Gehalts sowie die gedankliche und eigenständige Auseinandersetzung mit dem erschlossenen geistigen Gut ersetzen können. Der Betrug an den Schülern, die eifrig bemüht sind, ihr Methodentraining aktiv und erfolgreich umzusetzen, könne ihnen natürlich gar nicht bewusst werden, da sie eine geistig wirklich bereichernde Form des Unterrichts gar nie kennenlernten. Die Empörung darüber und der notwendige Widerstand gegen diese entwürdigende Art der Unterrichtsgestaltung müsse von woanders herkommen. Prof. Gruschka forderte das vornehmlich pädagogisch tätige Publikum zum couragierten Widerstand im Namen unserer Jugend auf.

Nachwort: Ist die PISA-Reform gar vorab ein Demokratie zersetzendes Projekt?

In einer freiheitlichen, auf Rechtsstaatlichkeit und Solidarität basierenden Gesellschaft ist die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generationen zweifellos die vornehmste und wichtigste zivilisatorische Aufgabe, zumal in deren Händen in absehbarer Zeit das Wohl und der Erhalt der demokratischen und sozialstaatlichen Errungenschaften ruhen werden. Demokratie – das war den Geburtshelfern eines auf Rechtsgleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit aufbauenden Gesellschaftssystems früh bewusst – ist kein Selbstläufer, sondern lebt von der partizipierenden Kultur, die ihre Bürgerschaft gestalten muss. Dafür waren und sind gebildete Bürgerinnen und Bürger die Garanten. Deshalb entwickelte sich in den meisten europäischen Ländern ein öffentliches Schulsystem (Volksschulen, Berufsschulen und weiterführende Höhere Schulen), das allen sozialen Schichten nahezu kostenfrei zugänglich gemacht wurde, parallel zur Ausgestaltung demokratischer Staatsgebilde. Stellt man die «Irrwege der Unterrichtsreform» seit PISA mit ihren Folgen eines verheerenden Bildungsabbaus für die öffentlichen Bildungsinstitutionen in Rechnung, muss die Frage gestellt werden, wem diese «Reform» letztlich dient. Wem nützt es, wenn das öffentliche Bildungssys-

tem zunehmend herunternivelliert wird und grundlegende Bildungs- und Wissensansprüche – unter anderem auch als eine angemessene Vorbereitung auf ein Studium – nicht mehr berücksichtigt werden. Ein Blick auf den angloamerikanischen Raum dürfte die zukünftige Entwicklung klar aufzeigen: nur noch vermögende Familien werden ihren Kindern eine hochstehende Bildung in privaten Eliteschulen und Privatuniversitäten garantieren können, während die Masse der Kinder und Jugendlichen in staatlich unterfinanzierten öffentlichen Bildungseinrichtungen mit möglichst schnellem Durchlauf kostengünstig «abgeschult» werden.

Literatur

- Bieber, Tonia/Martens, Kerstin (2011): The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. In: *European Journal of Education* 46 (1), 101–116
- Bieber, Tonia (2010): Playing the Multilevel Game in Education – The PISA Study and the Bologna Process Triggering Swiss Harmonization. In: Martens, Kerstin, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio and Ansgar Weymann (eds.): *Transformation of Education Policy – The Impact of the Bologna Process and the PISA Study in Comparative Perspective*, Basingstoke: Palgrave, 105–131
- Sloan, Stanley R./Borchert, Heiko (2005): Hard Power und Soft Power: Plädoyer für einen neuen Transatlantischen Vertrag. In: Thomas Jäger, Alexander Höse, Kai Oppermann (Hrsg.): *Transatlantische Beziehungen: Sicherheit – Wirtschaft – Öffentlichkeit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 523–535.