Im Zeitalter der Scharlatane: Hüther, Precht, Fratton & Co. bei Lichte besehen

Von Roger von Wartburg

Sie stürmen Bestsellerlisten, erobern das öffentlich-rechtliche Fernsehen, desavouieren pauschal das bestehende Bildungssystem inklusive Lehrpersonen und finden unkritische Gefolgschaft in der Politik. Dass die selbsternannten Bildungsexperten den Schulalltag grösstenteils nur vom Hörensagen kennen, führt nicht etwa dazu, dass ihre Diagnosen und behaupteten Heilmittel argwöhnisch beäugt würden, sondern das Gegenteil ist der Fall: «Befreit von akademischen Skrupeln»[1] und «den Mühen der Empirie»[2] dürfen sie umso ungehemmter ihre Konzepte zur angeblich dringend erforderlichen «Schulrevolution» verkünden. Der vorliegende Artikel unternimmt den Versuch einer Bestandesaufnahme.

Was sind Scharlatane?

Die Etymologie vermutet, dass der Begriff «Scharlatan» einer Verschmelzung des italienischen Ortsnamens «Cerreto die Spoleto» und dem italienischen Wort «ciarlare» («schwätzen») entstammt. Die Cerretani, die Einwohner des besagten Städtchens, standen im Mittelalter im Ruf, durch die Gegend zu ziehen und den Menschen mit Gaukeleien das Geld aus der Tasche zu ziehen.

Sehr aufschlussreich ist, wie der «Charlatan» im Jahr 1857 in Heinrich August Pierers «Universal-Lexikon der Gegenwart und Vergangenheit» beschrieben wurde: Dort ist zu lesen, dass es sich hierbei um jemanden handle, der es verstehe, «sich den Schein von Gelehrsamkeit und Weisheit zu geben», «durch niedere Mittel die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen» suche sowie «die Meinung des Publikums über seine Fähigkeiten und Leistungen zu täuschen» wisse.

Gerald Hüther, Popstar

Wäre es übertrieben, zu behaupten, dass sich mehrere Aspekte der zitierten «Scharlatan-Definition» in den aktuellen Bildungsdebatten wiederfinden lassen? Wagen wir den Vergleich: Ende August 2013 fand in Berlin die «Vision Summit EduAction» statt, an welcher sich Deutschlands populärste Wortführer zugunsten einer allumfassenden «Bildungsrevolution» versammelten und gegenseitig beweihräucherten. Grösster Star des Kongresses war Gerald Hüther, der nicht weniger als fünf Auftritte bestritt. Spätestens seitdem sein Werk «Jedes Kind ist hoch begabt» 2012 zum Kassenschlager wurde, surft Hüther auf einer nicht verebben wollenden Erfolgswelle. Wenn er mit seinem «Schule im Aufbruch»-Team durch die Lande zieht, strömen Tausende herbei, um seinen Ausführungen zu lauschen – und um seine Bücher zu kaufen.

Gerald Hüthers rhetorische Fähigkeiten sind unbestritten. Immer spricht er frei, wenn er im Stile eines «amerikanischen Predigers»[3] langsam die Bühne abschreitet. Das Konzept seiner Vorträge hat sich bewährt: «Hüther verknüpft kleine Anekdoten mit psychologischem Lehrbuchwissen, basale Erkenntnisse der Bindungsforschung mit Lebensweisheiten. Anfangs schlägt er oft einen pessimistischen Ton an […]. Ängstigen muss sich aber niemand. Hüther verpackt die Zivilisationskritik in Ironie und Geschichten. Jahrelang würden Kinder spielend und ungezwungen lernen, schwärmt er – ‹und dann schicken wir sie in die Schule›. Da ist ihm der erste Lacher sicher. […] Der Mensch ist gut, das Kind unschuldig. Nur die Welt ist es leider nicht. Da sind die Eltern, die an ihnen herumerziehen, […] und Lehrer, die Noten geben. Dabei sollte man die Kinder nur sich selbst überlassen: im freien Spiel, in der Natur, im gemeinsamen Unterrichtsprojekt. […] Der Saal jubelt.»[4]

Arme Kinder, böse Schule, pädagogische Poesie und ein wenig Wissenschaft

Neben seinen Verkäufer- und Präsentationsqualitäten ist sicherlich auch Gerald Hüthers Nimbus als einer der «renommiertesten Hirnforscher Deutschlands» mitverantwortlich für seinen Erfolg. Mit Verweis auf die behauptete Hirnforschung suggerieren Hüther und Konsorten die immer gleiche Botschaft: Kinder wollen nichts lieber tun als lernen – bloss hindert sie die Schule daran.

Einwänden, wonach französische Vokabeln oder das Prozentrechnen anders gelernt werden müssen als etwa das Krabbeln oder Laufen, begegnen die Bildungsgurus mit zwei Strategien: Einerseits mit der lapidaren und jede Diskussion von vorneherein abwürgenden Feststellung, dabei handle es sich lediglich um «die zu erwartende Reaktion Betriebsblinder»[5], andererseits

mit «pädagogischer Poesie»[6]: Geradezu inflationär verwendet Hüther etwa die Begriffe «Potenzialentfaltung», «Gelingen» und «Begeisterung». Letztere sei entscheidend, denn nur was mit Begeisterung gelernt werde, bleibe auch wirklich hängen und sei «Dünger fürs Hirn». Als hätte Johann Amos Comenius nicht bereits vor über 300 Jahren in der «Didactica Magna» die Erkenntnis formuliert, dass emotional gefärbte Erlebnisse besser als neutrale erinnert werden!

Im Weiteren schwärmt Hüther vom «wunderschönen Gehirn jedes Kindes», das aber nur lernen könne, wenn «das kognitive und emotionale Netzwerk gleichzeitig aktiviert» würden. Als hätte es vor Hüther Pestalozzis «Kopf, Herz und Hand» noch nicht gegeben! Ergo: Uralter pädagogischer Wein in pseudomodernen neurodidaktischen Schläuchen! Das hindert Hüther nicht daran, im gleichen Atemzug staatliche Schulen pauschal als «Dressuranstalten» zu diffamieren, in denen die Schülerschaft ein Dasein als «gehorsame Pflichterfüller» zu fristen habe. Sancta simplicitas!

Allein: Mit Hirnforschung hat dies herzlich wenig zu tun. Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass die Hirnforschung, auf die Hüther sich beruft, in seinen Vorträgen kaum vorkommt. Er vertraut vielmehr der «Magie, die Wörter wie ‹präfrontaler Kortex›, ‹emotionale Zentren im Mittelhirn› oder ‹neuroplastische Botenstoffe› im Publikum entfalten.»[7]

Renommierter Hirnforscher?

Gerald Hüther ist Angestellter der Universität Göttingen, die tatsächlich als gute Adresse für Neurowissenschaften gilt. Nur: Hüthers Name taucht in keinem neurowissenschaftlichen Institut seiner Hochschule auf! Zu finden ist er dort einzig auf einer Liste mit drei Dutzend «wissenschaftlichen Mitarbeitern» an der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie. Eine reguläre Hochschullehrerstelle hat er niemals innegehabt.

Für seine Auftritte lässt sich Hüther jeweils als Leiter der «Zentralstelle für neurobiologische Präventionsforschung» ankündigen, was «nach vielen Mitarbeitern und bedeutender Forschung»[8] klingt. «Dabei gibt es weder eine Disziplin namens «neurobiologische Präventionsforschung» noch eine entsprechende Forschungseinrichtung. […] Bis vor kurzem suggerierte die Homepage der «Zentralstelle», sie sei eine Einrichtung der Hochschule. Das jedoch ist falsch. Laut Universität war sie allein ein «Projekt von Herrn Prof. Hüther». Das Gleiche gilt für seine Vorträge, Stiftungsaktivitäten und Bücher. […] Auf Anfrage […] stellt Hüther klar, die Zentralstelle sei nur eine «Arbeitsplattform» zur Koordinierung verschiedener Forschungsprojekte […] gewesen. Seit Anfang dieses Jahres habe er diese Tätigkeit beendet und damit auch diese Zentralstelle aufgelöst, auf Klappentexten aktueller Bücher taucht sie freilich noch auf. Im Übrigen sei er mit Schulthemen als Experte in vielen Gremien befasst, habe aber nie behauptet, Forschungen auf dem Gebiet von Bildung, Schule oder Pädagogik durchgeführt zu haben. Letzteres stimmt tatsächlich. Stattdessen hat Hüther viele Jahre lang in der neurobiologischen Grundlagenforschung gearbeitet, Untergebiet Neurochemie. […] Meist arbeitete er mit Ratten. […] Heute bezieht Gerald Hüther zwar das Gehalt eines wissenschaftlichen Mitarbeiters. Wissenschaftlich tätig im herkömmlichen Sinn ist er aber seit Langem nicht mehr. Fragt man Göttinger Neurobiologen nach Hüther, so erhält man meist eine von zwei Antworten: «Die Veröffentlichungen des Kollegen sind mir nicht bekannt» oder «Ist das der aus dem Fernsehen?». *Dead wood* nennt man solche Hochschulangehörigen in den USA. Nur selten aber kommt es vor, dass das, was innen als «totes Holz» gilt, nach aussen als blühendes Beispiel der Disziplin erscheint. So wird Hüther in der Öffentlichkeit mal als Arzt (Neurologe) vorgestellt, mal als Experte, der «weltweit zum richtungweisenden Dutzend seines Fachs gehört» («manager magazin»). Schmunzelnd erinnert sich der Klinikchef […] an Fragen von Bekannten, ob er «an Herrn Professor Hüthers Klinik» arbeite.»[9]

Neid- oder Sachdebatte?

Man könnte nun dem Verdacht erliegen, derartige Ausführungen zu Hüthers nicht vorhandenem akademischem Renommee seien lediglich auf gekränkte Eitelkeiten von Wissenschaftlern zurückzuführen, die im Vergleich zu Hüther keine öffentlichen Huldigungen erfahren. Dem widerspricht Matthias Burchardt von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in aller Deutlichkeit: «Tatsächlich gewinnen die einschlägigen Experten erheblichen Einfluss auf die öffentliche Meinung und politische Entscheidungsträger, da gehört es sicher zur staatsbürgerlichen Verantwortung des Wissenschaftlers, dafür zu sorgen, dass Diskussion sachgerecht geführt und Entscheidungen besonnen getroffen werden. […] Dazu gehört auch das Entlarven von Scharlatanen, die den Nimbus des Akademischen zum Ausweis ihrer Autorität in Anspruch nehmen, um dann umso leichter auf empirische Belege oder systematische Begründungen verzichten zu können.»[10]

Burchardt verleiht ausserdem seinem Unbehagen darüber Ausdruck, wie im öffentlichen Diskurs die Rollen zwischen «Experten» und Wissenschaftlern verteilt seien: «Unbeholfen erscheinen Kollegen in Talkshows, wo sie, um Genauigkeit und Differenzierung bemüht, mitunter üble Bruchlan-

dungen in Fettnäpfchen erleiden. Anders dagegen die Experten: Sie tragen Cowboy-Stiefel oder einen angegrauten Menschenversteherbart, so dass Kameras, Mikrophone und Bildungslobbyisten sie einfach liebhaben müssen, wenn sie […] Revolutionen, Hirndünger oder das Gelingen predigen. Dem Wissenschaftler bleibt dann nur noch die Rolle des gekränkten Spielverderbers, wenn er auf Qualifikationen, Belegen und Begründungszusammenhängen besteht.»[11]

Genereller Zweifel am Nutzen der Neurobiologie für die Schule

Doch selbst wenn man die Vorbehalte der akademischen Zunft Hüther gegenüber ausser Acht lassen würde, käme man nicht um die Frage herum, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, dass der Neurobiologie aktuell ein so grosses Gewicht beigemessen wird, wenn es um das angestrebte Verbessern konkreter Unterrichtsprozesse geht. Der Wissenschaftsjournalist Ulrich Schnabel hat sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt und gelangte zu einem enttäuschenden Fazit: «Leider verhält es sich mit der modischen «Neurodidaktik» ähnlich wie mit dem Märchen von des Kaisers neuen Kleidern: Es geht vor allem um grosse Versprechungen. […] So scheitert die Neurodidaktik bereits an der Tatsache, dass jedes Gehirn einzigartig ist. Gene, Umwelt und Erziehung formen es so unverwechselbar wie den Fingerabdruck. […] Neurobiologische Studien aber machen in der Regel keine individuellen, sondern allgemeine, statistische Aussagen zum Gehirn. Sie erklären also, wie Lernen im Prinzip funktioniert – sagen aber nichts darüber aus, warum sich der eine gerade mit Mathe, die andere mit Sprachen schwertut. Genau das aber müssen Lehrer wissen. Die allgemeinen neurophysiologischen Gesetze des Lernens nützen ihnen im Unterricht wenig. Die Lernforscherin Elsbeth Stern vergleicht das mit dem Versuch, einen Flugzeugabsturz mit den Worten zu erklären, im Prinzip sei die Schwerkraft schuld gewesen. Das stimmt zwar. Aber es nützt dem Praktiker wenig, der wissen will, warum gerade dieses und kein anderes Flugzeug abstürzte. Nun könnte man fordern: Durchleuchtet doch jedes einzelne Schülerhirn! Von allen Hindernissen einmal abgesehen: Selbst das löste das Problem nicht. Denn anders als die populäre Rede suggeriert, können Hirnforscher dem Organ eben nicht beim Denken zuschauen, sondern nur Korrelationen zwischen Denkvorgängen und neuronalen Aktivitäten herstellen. […] Man sieht zwar manche Gebiete heller leuchten als andere; was dort aber genau vor sich geht, weiss man nicht. […] Aus diesen (und vielen anderen) Gründen kam eine Expertise des Bundesforschungsministeriums schon 2005 zu dem Schluss: «Die häufig geäusserte Vorstellung, wonach die Hirnforschung zur Klärung theoretischer Kontroversen in der Pädagogik beitragen könnte, trifft nicht zu.» Daran hat sich bis heute nichts geändert – was erstaunlicherweise Hirnforscher wie Gerald Hüther nicht davon abhält, immer wieder die angebliche Relevanz der «vielfältigen Ergebnisse» ihrer Zunft für den Schulunterricht zu preisen. Dabei verbirgt sich hinter neurodidaktischen Rezepten oft gar keine Hirnforschung. Vieles entstammt der

Entwicklungspsychologie, anderes ist altbekannte Pädagogik. […] Neu erscheint diese Einsicht nur, wenn sie mit bunten Hirnbildern und Fachbegriffen […] garniert wird. […] Ihren Nutzen offenbart die Hirnforschung bislang vor allem bei der Klärung pathologischer Fälle […], bei denen sich neuronale Abweichungen zeigen. Zur Frage, wie man das Lernen gesunder Kinder in der Schule fördert, hat sie wenig beizutragen. Wie könnte sie auch? Neurowissenschaftliche Studien finden meist mit wenigen Probanden im Labor statt. Die vielfältigen Beziehungen in einer Klasse zwischen Schülern und Lehrern spielen da keine Rolle. «Solche sozialen Interaktionen sind für das Lernen aber extrem wichtig», sagt die Erziehungswissenschaftlerin Nicole Becker […]. Sie hat einst in einem Projekt unter Leitung des Bremer Neurobiologen Gerhard Roth die Chancen und Grenzen einer Verbindung von Neuro- und Lernforschung ausgelotet. Das Ergebnis? «Ernüchternd», sagt Becker. Allen Neurodidaktikern schreibt sie ins Stammbuch: «Wer als Wissenschaftler Aussagen zur Schule macht, sollte auch schulrelevante Forschung betreiben. Die aber gibt es in der Hirnforschung bislang nicht.»[12]

Neurobiologie als Schiedsgericht für Lehr- und Lernmethoden?

Der in Ulrich Schnabels Artikel erwähnte Neurobiologe Gerhard Roth meldete sich unlängst selbst in dieser Angelegenheit öffentlich zu Wort. Er vertritt eine gemässigte Position, die sich einerseits von Bekundungen im Stile Hüthers klar distanziert, andererseits aber auch nicht jenen Skeptikern Recht geben mag, die der Neurobiologie jeglichen Nutzen für Unterrichtszwecke absprechen:

«Hirnforscher – oder besser: Neurobiologen – haben in enger Zusammenarbeit mit Psychologen […] Erkenntnisse gewonnen, die für die Frage nach den Bedingungen erfolgreichen Lehrens und Lernens höchst bedeutungsvoll sind. Dies betrifft etwa die wichtige Rolle der Lehrerpersönlichkeit und des vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, die Bedeutung von Vorwissen, Aufmerksamkeit und Motivation beim Lernen, das Verhältnis von lehrergeleitetem Lehren und selbst reguliertem Lernen, von Intelligenz, Fleiss und Wiederholung. Dazu gehört auch die Frage einer «hirngerechten» Darbietung des Stoffes. Das bedeutet Rücksichtnahme auf die Eigenheiten des Arbeitsgedächtnisses, insbesondere hinsichtlich seines extrem begrenzten Fassungsvermögens. Es gilt auch zu beachten, wie Aufmerksamkeit und Vorwissen sich auf die Verankerung aktuellen Wissens im Langzeitgedächtnis auswirken. Ihr kommt also hier eine wichtige Schiedsrichterrolle zu in Form der Frage: Welche Lehr- und Lernmethoden können als erfolgreich gelten, wenn man das gegenwärtige Wissen darüber, wie Wahrnehmen, Verstehen, Gedächtnisbildung und Erinnern funktionieren, betrachtet? Die Neurobiologie spielt hinsichtlich der pädagogischen Psychologie insofern die Rolle einer Basiswissenschaft, so wie es Physik und Chemie wiederum für die (Neuro-)Biologie tun. Aber in derselben Weise, wie sich aus den physikalischen Gesetzen allein nicht die Evolutionsbiologie oder die Neurophysiologie ergibt, folgt aus den Einsichten der Neurobiologie selbstverständlich nicht direkt ein besserer Schulunterricht. Der Weg vom Labor ins Klassenzimmer ist lang und dornig. Zuallererst bedarf es einer engen Zusammenarbeit zwischen Neurobiologen und pädagogischen Psychologen oder empirischen Lernforschern. Das gilt für die Experimente selbst und auch für die Deutung der Ergebnisse. […] Ohne Erfahrung vor Ort ist eine Anwendung neurobiologischer und psychologischer Erkenntnisse zum Lernen und zur Gedächtnisbildung auf den Unterricht unmöglich. […] Man kann im Schulalltag durchaus etwas verändern, und zwar auf einer wissenschaftlich-empirischen Grundlage. Dafür sind die Erkenntnisse der Neurobiologie genauso unabdingbar wie jene der empirischen Lernforschung und der pädagogischen Psychologie. Das wirklich Mühsame ist die Übertragung auf den Schulalltag. Lehrer sind, was Veränderungen betrifft, […] leidgeprüfter als andere Bevölkerungsgruppen. Aber bei ihnen und ihrem Alltag muss man ansetzen, nicht primär bei den Schulbehörden und erst recht nicht bei den Kultusministerien. Diese nämlich sind besonders in Gefahr, Scharlatanen hinterherzurennen. […] Verordnungen von oben anstelle von Veränderungen ganz unten sind dagegen zwecklos.»[13]

Richard David Precht, Popstar

Zu Gerald Hüthers engsten Weggefährten zählt Richard David Precht, der in den vergangenen Jahren mehrere Sachbücher zu den unterschiedlichsten Themen (z.B. Vegetarismus, Fitnesswahn, Liebe, Egoismus) in den Bestseller-Listen platzieren konnte. Damit nicht genug: Seit September 2012 ist Precht mit seiner Sendung «Precht» offiziell Deutschlands öffentlich-rechtlicher Fernsehphilosoph und damit Nachfolger der beiden profunden Denker Peter Slooterdijk und Rüdiger Safranski, die jahrelang das «Philosophische Quartett» moderiert hatten.

Slooterdijk seinerseits, augenscheinlich gekränkt durch das Absetzen seiner Sendung, vermochte es nicht zu unterlassen, Precht in einem Interview als «Popularisator von Beruf» zu bezeichnen und ihn mit dem TV-Geiger André Rieu zu vergleichen. Was er damit sagen wollte: «Sein Nachfolger tänzelt bestenfalls im Walzerschritt durch die Geisteswelt, richtig ernst nehmen kann ihn keiner, der wirklich vom Fach ist.»[14]

Prechts Gast in seiner ersten Sendung beim ZDF (reisserischer Titel: «Skandal Schule – Macht Lernen dumm?») war selbstredend niemand anderes als – Gerald Hüther, mit welchem er sodann ein kontroversfreies «Aphorismen-Pingpong»[15] über die behauptete deutsche Bildungskatastrophe aufführte und auf diese Weise schon den (Vermarktungs-)Boden für sein nächstes Werk bereitete: «Anna, die Schule und der liebe Gott» erschien im April 2013. Das Buch repräsentiert eine Fundamental-Kritik am deutschen Schulsystem, welches die Kinder zu «langsamen Anpassern» dressiere, anstatt ihre Kreativität und Neugier zu fördern. Bildungsreformen genügen Prechts Anspruch längst nicht mehr, offen ruft er nach der «echten Bildungsrevolution». Dazu fällt einem fast nur noch Karl Kraus ein: «Eine der schlimmsten Krankheiten ist die Diagnose.»

Bildungsexperte über Nacht

Wie kam es aber dazu, dass Precht sich mit seinem letzten Buch inhaltlich auf einmal der Bildung zuwandte? Offenbar hat Prechts neunjähriger Sohn Oskar den Anlass für das Werk geliefert. Der sei nämlich, wie Precht in seinem Buch selbst schreibt, «ein neugieriges, ungemein wissbegieriges Kind», habe aber eben überhaupt keine Lust auf Schule. «Was ich gerne hätte, wäre ein Kind, das voll Freude in eine ganz andere Schule geht. Eine Schule, die ein Lern-Abenteuer ist, die die Neugier entzündet, die Potenziale entfaltet und den Sinn dafür schärft, wie unendlich spannend die Welt ist. Doch wenn Oskar an die Schule denkt, auf die er geht, denkt er an Langeweile und an mühseliges Stillsitzen.»

Mathias Brodkorb, seines Zeichens Bildungsminister in Mecklenburg-Vorpommern und mit grosser Wahrscheinlichkeit einer der scharfsinnigsten Vertreter seiner Gilde, hat sich Gedanken zu dieser Konstellation gemacht: «Nun muss man gar nicht darüber spekulieren, ob Oskar nicht vielleicht doch ganz gute Lehrer hat und der Herr Precht etwas übertreibt. Entscheidender scheint vielmehr der Hinweis, dass Precht mit seiner autobiographischen Erfahrung alles andere als ein Einzelfall ist. Zahlreiche Eltern werden zu Bildungsexperten, sobald ihre eigenen Kinder zur Schule kommen. Allerdings kommen die wenigsten deshalb gleich auf die Idee, ein ganzes Buch darüber zu schreiben.»[16]

Michael Felten haut in dieselbe Kerbe, wenn er schreibt: «Prechts stärkstes Argument für seine totale Schulschelte erweist sich bei genauerem Hinsehen als besonders schwach: die angebliche Position eines Aussenstehenden, der die Dinge überaus nüchtern beurteilen könne. Precht ist aber keinesfalls ein Unbeteiligter […]. Er schreibt nämlich auch als Vater – und wäre nicht der Erste, der sein Familienklima in der Schule wiederfinden möchte.»[17]

Nicht alles ist falsch, aber nichts ist neu

Nun wendet Peter Keller treffend ein, dass Vorsicht geboten sei, «wenn das Feuilleton so einmütig zur Verdammnis schreite»[18] wie in Prechts Fall, zumal dessen eindrücklicher Erfolg ja für ihn spreche. So halten ihm die meisten Rezensenten denn auch zu Gute, dass er einige richtige Beobachtungen mache: «Dass die Lehrpläne zu vollgestopft sind, dass zu viel «teaching to the test» betrieben wird, dass die Noteninflation die Zertifikate uniformativ macht, dass es zu viel nutzlose Didaktiken gibt und die Lehrerbildung im Argen liegt.»[19] Keller billigt Precht das Treffen eines empfindlichen Punktes zu, wenn im Buch «die sinnlose Faktenschinderei an den Schulen»[20] kritisiert werde.

Aber: All diese Feststellungen wurden längst schon von anderer Seite gemacht und werden auf den verschiedensten Ebenen bearbeitet und thematisiert. Precht macht nichts anderes, als sie zu wiederholen und «opfert die Inhalte seines Buches einem maximal alarmistischen Ton und damit seinen Verkaufserfolgen.»[21]

Vorwurf 1: Pauschalisierung, Undifferenziertheit, Übertreibung

Damit sind wir beim ersten Vorwurf angelangt, der von verschiedener Seite an Precht herangetragen wird: demjenigen der pauschalen Herabwürdigung und skandalisierenden Darstellung des bestehenden Schulsystems. Bei Jürgen Kaube heisst es: «Verrat, Bankrott, Katastrophe, die Titanic kurz vorm Untergang. Richard David Precht zieht bekannte Register. Die deutschen Schulen sind furchtbar. […] Dass die deutschen Schulen im Durchschnitt schrecklich sind, weiss Precht schon vor aller Empirie.»[22]

Brodkorb schreibt dazu: «Wer wissen will, was er über Deutschlands öffentliche Schulen denkt, muss das Buch […] nicht einmal lesen. Es reicht völlig hin, einen Blick auf die Titelgrafik zu werfen: Gezeigt wird ein verschüchtertes Mädchen an einer Schultafel, das – offenbar als Strafaufgabe – immer wieder den Satz «Ich darf nicht denken» notieren muss. Das ist es also, was unsere Lehrerlein den armen Schülerlein tagtäglich eintrichtern!? Da ist wirklich Fremdschämen angesagt. Entweder dafür, dass Precht wirklich so einfältig denkt oder dafür, dass er dem Verlag nicht in den Arm gefallen ist. […] Das Schulsystem […] sei einem «krebskranken Patienten» vergleichbar und bedürfe dringend einer «umfangreichen Therapie». […] Und das ist offenbar die Rolle, die Precht sich selbst zugedacht hat: Er ist der grosse Oberarzt in einer schul-onkologischen Abteilung und für eine flächendeckende schulische Chemotherapie zuständig. […] Geht es eigentlich auch eine Nummer kleiner? […] Er überzieht in der Beurteilung

von öffentlichen Schulen und Lehrkräften derartig, dass man vor lauter Zurückweisung dieser Übertreibungen kaum noch dazu kommt, mit derselben Intensität die tatsächlichen Mängel im Schulsystem zu diskutieren.»[23]

Vorwurf 2: Ein Philosoph ohne Logik

Precht hat unter anderem Philosophie studiert. Brodkorb, ebenfalls ein promovierter Philosoph, hält ihm vor, dass er sich nicht einmal an elementare philosophische Prinzipien halte, wenn er aus seiner subjektiven Wahrnehmung, dass sein Sohn Oskar eine miserable öffentliche Schule besuche, schlussfolgere, dass alle öffentlichen Schulen miserabel seien. Schliesslich lerne man «im ersten oder zweiten Semester an jeder deutschen Universität […], dass Induktion kein logisch gültiges Schlussverfahren» sei. «Aber für eben diese Kleinigkeit, nicht von Einzelfällen vorschnell auf die Allgemeinheit zu schliessen – in politischen Kontexten nennt man das «Vorurteile» und noch viel Schlimmeres –, hat Herr Precht entweder keine Zeit oder keinen Willen […].»[24]

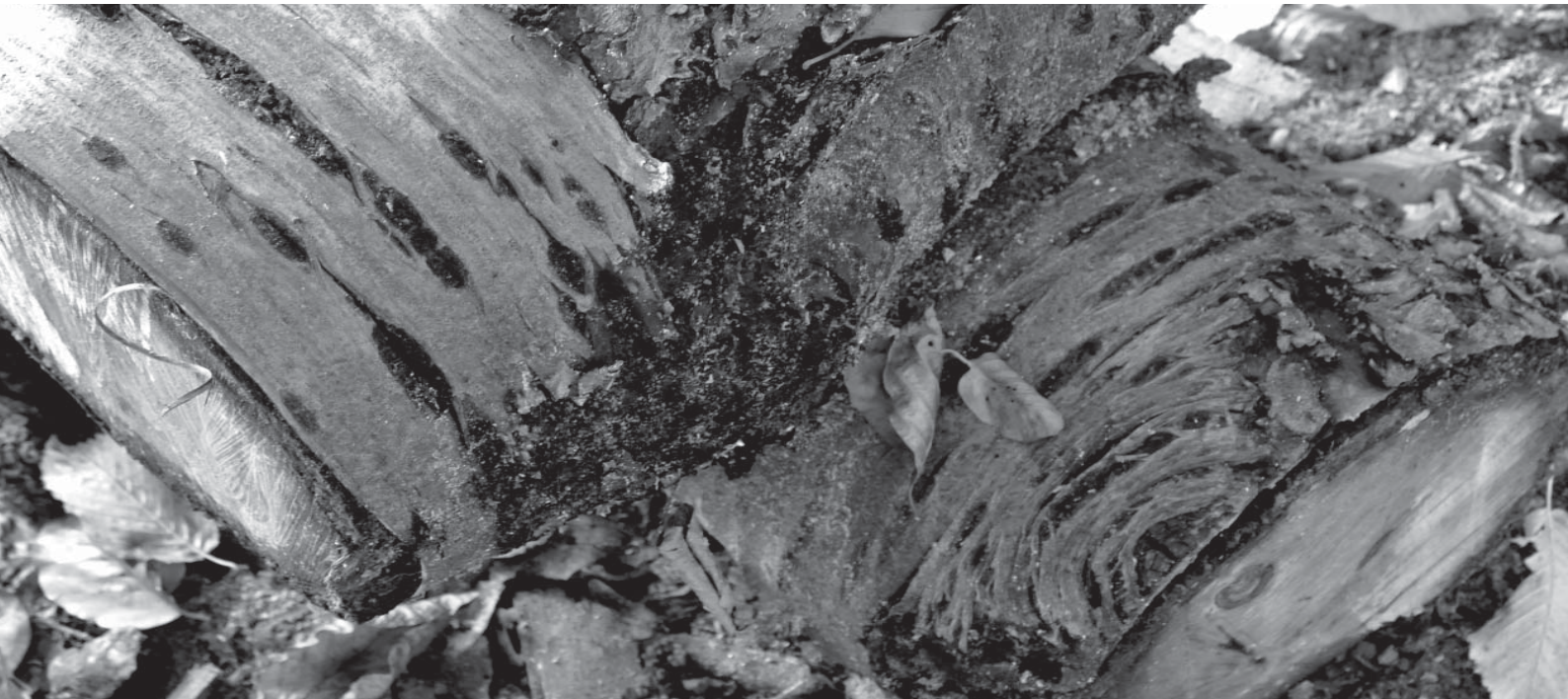
An anderer Stelle schreibt Brodkorb: «Charakteristisch für Prechts Argumentation ist […] meist, dass er aus […] Beobachtungen Dinge schlussfolgert, die zu schlussfolgern er unter Beachtung logischer Grundregeln schlicht nicht berechtigt ist. So ist es zwar wahr, dass es eine Reihe von Lehrkräften gibt, die schlechten Unterricht machen und daher für die schlechten Leistungen ihrer Schüler *mit*verantwortlich sind. […] Aber es ist eben logisch unzulässig und in der Sache unsinnig, wegen dieser Teilmenge der Lehrerschaft eine systemische Revolution zu fordern, die ausnahmslos alle Lehrkräfte betrifft – also auch jene, die nachweislich guten Unterricht machen.»[25]

Vorwurf 3: Mangelhafte Recherche und intellektuelle Schlampigkeit

In einem Kapitel seines Buches schwadroniert Precht, der Noten, Hausaufgaben und Jahrgangsklassen abschaffen, Fächer zugunsten von Projekten auflösen und nur noch Gesamtschulen anbieten will, ausgiebig über die preussische Bildungs-Koryphäe Wilhelm von Humboldt und erhebt diesen zum «Kronzeugen dafür, dass nicht der Stoff, sondern das Lernen des Lernens im Mittelpunkt der Schule»[26] zu stehen hätte. Precht behauptet, Humboldts Schule habe keiner Prüfungen bedurft, weil man die Persönlichkeit eben nicht prüfen könne. Dumm nur, dass Jürgen Kaube nachweist, dass man in den Studien Heinrich Bosses, die Precht in seiner Literaturliste aufführt, ausfindig machen kann, «dass Humboldt ein wahrer Prüfungsenthusiast war. Weshalb? Weil er Bildung gegen Privilegien stellte, und wenn nicht geprüft wird, geht es noch ungerechter zu als ohnehin.»[27]

Kaube wirft Precht vor, er sei «high in personality, but low in information», sein Buch strotze geradezu vor Unkenntnis und mangelnder Expertise für die Themen, über die er schreibe. Etwas boshaft fügt Kaube an: «Wer Prüfungen ablehnt, weil es törichtes Prüfen gibt, müsste auch gegen Sachbücher sein. Der Nachweis, dass es törichte gibt, wird täglich geführt.»[28]

Ins gleiche Horn stösst auch Mathias Brodkorb, wenn er Precht vorwirft,



sich immer wieder auf die PISA-Studien zu berufen, um mit dem Verweis auf die angeblichen Erfolgsnationen Schweden, Finnland oder Dänemark sein Plädoyer für die Gemeinschaftsschule zu begründen. «Dass Finnland bei den PISA-Studien stets gut abschneidet, ist allseits bekannt. Daraus lässt sich lediglich schlussfolgern, dass Gemeinschaftsschulen hohen Leistungen nicht entgegenstehen müssen, aber eben keinesfalls, dass Gemeinschaftsschulen eine notwendige Bedingung für eben diese sind. Das wird allein schon deutlich, wenn man einen Blick auf die anderen skandinavischen Staaten wirft: Seit wann nämlich gehören zum Beispiel Schweden und Dänemark zu den PISA-Hochleistern? […] Precht hat sich offenbar nicht einmal die Mühe gemacht zu überprüfen, ob die empirischen Fakten seine steilen Thesen überhaupt stützen. Tatsächlich nämlich versucht er der deutschen Öffentlichkeit mitunter Schulsysteme als Vorbilder zu verkaufen, deren Leistungsparameter in Wahrheit schlechter sind als die des deutschen.»[29]

Auch im Bereich der von Precht geforderten Abschaffung von Noten weist Brodkorb ihm eine widersprüchliche Argumentation nach: «Precht verweist […] auf die Tatsache, dass Menschen intrinsisch, also durch sich selbst zum Beispiel durch pure Lernfreude, oder extrinsisch, also durch Anreize von aussen, motiviert werden können. Was zu einem besseren Ergebnis führt, ist dabei für ihn völlig klar: «Wer für sein Tun oder Lernen einen extrinsischen Anreiz bekommt, verliert oft und schnell seine intrinsische Motivation. Die Ursprungsmotivation wird durch die Belohnung korrumpiert und somit zerstört.» Die Schlussfolgerung scheint auf der Hand zu liegen, die Noten müssen als extrinsische Motivation entfallen, um die Lernfreude bei den Schülern zu stärken: «Ein Schulsystem, das seine Schüler mit der Aussicht auf Zensuren belohnt (oder bestraft), entwertet die Lust am Lernen zu einem Mittel zum Zweck.» Statt der Zensuren plädiert Precht für eine wertschätzende Anerkennungskultur der Lehrkräfte, zum Beispiel durch Lob, auf der Grundlage individueller Leistungsnormen und -beurteilungen. […] Es ist zwar wahr, dass Noten einen überwiegend extrinsischen Charakter tragen […], allerdings trifft dies ebenso auf jedes Lob zu, das eine Lehrkraft ausspricht […]. Prechts Vorschlag läuft somit darauf hinaus, eine Besserung der Schule durch Ersetzung eines vorwiegend extrinsisch funktionierenden Mechanismus durch einen anderen extrinsischen Faktor herbeizuführen […]. Genau genommen gibt es analytisch gar keinen wirklich relevanten Unterschied zwischen einer Note und einem Lob oder einer Ermahnung. […] Und was genau ist der Unterschied zwischen einem besonders grossen Lob und einer «1»? Es gibt keinen, ausser jenen natürlich, dass Noten hoch verdichtete Urteile darstellen und insofern undifferenzierter ausfallen als schriftliche oder mündliche Beurteilungen. Genau deshalb lässt es sich auch keine gute Lehrkraft nehmen, Noten durch schriftliche oder mündliche Erläuterungen zu präzisieren.»[30]

Vorwurf 4: Der grosse PISA-Widerspruch

Im Kontext der PISA-Studien und deren Einordnung taucht in Prechts Buch ein Widerspruch auf, der sich schlicht nicht übersehen lässt. Jochen Krautz beschreibt es in einem Interview so: «Liest man […] das Buch von Herrn Precht genauer, erweist es sich als Meisterwerk des Spin-Doctorings. Ein «Spin» ist die Technik, der Darstellung eines Sachzusammenhangs untergründig eine bestimmte Interpretationsrichtung zu geben, die jedoch dem Rezipienten nicht bewusst werden soll. Also keine offenen Lügen und Verzerrungen, sondern eine subtil tendenziöse Umdeutung von Fakten durch bestimmte Wortwahl, Kontexte oder anderes. So schreibt der Medienphilosoph beispielsweise über PISA vordergründig kritisch und brandmarkt den Messwahn. Doch beruft er sich andererseits immer wieder gerade auf PISA, um die deutsche «Bildungskatastrophe» zu belegen.»[31]

Mathias Brodkorb erläutert dieses Phänomen folgendermassen: «Nur wenige Seiten, nachdem Precht sich unter Bezugnahme auf die PISA-Studien in Rage geredet und so seine Forderung nach einer umfassenden Bildungsrevolution begründet hat, kritisiert er eben jene PISA-Studien […] aufgrund ihrer empirischen Haltlosigkeit in Grund und Boden: Die Studien würden den Menschen nicht umfassend abbilden, sondern eben nur seine scheinbar auf dem Markt verwertbaren Kompetenzen, überhaupt würden Multiple-Choice-Testungen den Kern von Bildung verfehlen […]. Für diese Thesen gibt es in der Tat gute Argumente und es wäre ohne Zweifel lohnend, hierüber bildungspolitische Debatten zu führen. Aber zur Erinnerung: Zwischen PISA-Lob und vernichtender PISA-Kritik liegen bei Precht nur knapp zehn Seiten! Selten hat sich jemand mit so lautem Getöse mit einer Hochleistungskettensäge den Ast selbst abgesägt, auf dem er sitzt.»[32]

Vorwurf 5: Ein Gebildeter erklärt Bildung für überholt

Precht präsentiert in seinem Buch elegant und kurzweilig diverse tragende Säulen der deutschen Geistesgeschichte von Humboldt über Kant und Herder bis Hegel – auch wenn Brodkorb dazu spitzzüngig anmerkt: «Nirgendwo tiefgründig, nirgendwo hintergründig, aber doch irgendwie gebildet.»[33] Keller beschreibt es so: «Nachdem sich der TV-Philosoph im ersten Kapitel ausgiebig über «Bildungsspiesser» und «Bildungshuberei» ausgelassen hat, macht er sich umgehend dar-

an, auf den nächsten dreihundert Seiten seinen inneren Bildungshuber von der Leine zu lassen. Kaum ein Abschnitt ohne Verweis auf eine Autorität aus Forschung und Wissenschaft.»[34]

Gerade Humboldt scheint es Precht angetan zu haben, wenn er rühmt, dass es diesem noch um «Allgemeinbildung als wahre Menschenbildung» gegangen sei, welche die Grundlage von Freiheit, Selbstbestimmung und einer entwickelten Demokratie darstelle. Wer nun aber glaubt, Precht würde auf dieser Basis ein solides Allgemeinwissen auch in Gegenwart und Zukunft weiter hochhalten wollen, reibt sich bald erstaunt die Augen. Gemäss Precht soll Bildung heute nicht mehr aus dem Konzept bestehen, «einen jeden Gymnasiasten in die Lage zu versetzen, aufgrund eines bewältigten Fachwissens alles studieren zu können. Es wäre vor allem dies: sich in der Welt und mit sich selbst zurechtfinden.» Ungeachtet dessen, was damit konkret gemeint sein soll, steht für Precht fest, dass das Beherrschen diverser Wissensgebiete heute überflüssig geworden sei: von der Algebra über die korrekte Rechtschreibung bis hin zur Grammatik.

Brodkorb bezeichnet es als «putzig», dass ausgerechnet «der Salonphilosoph Precht gegen traditionelle bildungsbürgerliche Überzeugungen argumentiert – eben jene kulturellen Dispositionen, ohne die er weder seine Bücher schreiben noch in seinen Fernsehsendungen eben jene Effekte auf Seiten des Publikums erzielen könnte, die seinen Status als einen weisen und belesenen Mann begründen. In Wahrheit nämlich lebt Precht selbst am meisten von der klassischen bildungsbürgerlichen Attitüde, die er für alle anderen für überflüssig zu erklären nicht müde wird.»[35]

Vorwurf 6: Geschwurbel anstelle konkreter Aussagen

Was aber versteht Precht selbst denn nun eigentlich unter dem Begriff «Bildung» in der heutigen Zeit? So richtig klar wird das während der Lektüre seines Werks nicht. Precht verrät lieber, was Bildung nicht sei: «Wer in Gesellschaft Goethe zitiert, macht zwar von seinem Gedächtnis Gebrauch, verrät aber noch nicht zwingend Bildung.» An einer anderen Stelle schreibt er, Bildung bestehe darin, «viele verschiedene Dinge produktiv miteinander in Verbindung bringen zu können und vielfältige eigene Gedanken zu entwickeln.» Aha.

Im Weiteren erfährt der Leser nur, weshalb das «althergebrachte Klassenzimmer-Modell» nicht mehr tauge: «Die historischen Gründe, die den Frontalunterricht, die Fünfundvierzig-Minuten-Taktung, das Unterrichten nach Jahrgängen und die Notwendigkeiten von Zensuren, Klausuren und Hausarbeiten einmal auf den Plan gebracht haben, sind eben dies: «historisch». Aus einer Zeit stammend, in der fleissige Industriearbeiter gebraucht wurden, die sich brav dem Takt der Maschinen unterzuordnen hatten. Mit dem 19. Jahrhundert habe unsere Gegenwart jedoch nichts mehr zu tun, meint Precht.»[36]

Derartige «Argumentationen» rufen bei Jürgen Kaube massiven Widerspruch und eine grosse Portion Sarkasmus hervor: «Was etwa folgt daraus, dass die Zukunft unbekannt ist? Für Precht, dass man die Schulfächer zugunsten von «Projekten» aufgibt. Denn die Fächer seien nur für eine «arbeitsteilige Arbeiter- und Angestelltengesellschaft» gut gewesen, fürderhin brauche es «Selbstkompetenz», interdisziplinäre Vernetzung – ohne vorher disziplinär geschult zu sein? – und nicht Chemiestunden. Dynamisch sei die Welt heute, flexibel und originell sei der Mensch. Wir brauchen keine Postpferde, sondern Rennpferde, und die brauchten Charakter. Was heisst das für Abiturienten? Sie brauchten die Fähigkeit, «verschiedene Expertisen multiperspektivisch zu einem Erkenntnisprozess zu ordnen und daraus Strategien zu generieren.» Gut, dass hier endlich mal ein Rennpferd ohne Phrasendrescherei auskommt!»[37]

«Man tut», klagt der Philosoph Konrad Paul Liessmann, «als müsse man gegen die verstaubten Bildungsideale des 19. Jahrhunderts kämpfen. Kein wirtschaftsnaher Reformer, der nicht statt bildungsbürgerlicher Kopflastigkeit Praxisnähe einfordert. […] Daher der Hass auf Fächer, die keinen unmittelbaren Bezug zu einer Praxis haben: alte Sprachen, Philosophie, Mathematik, klassische Literaturen, Kunst und Musik.» Ersetzt wird dieses suspekt gewordene «Wissen, das aus der Vergangenheit stammt» durch «ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitsprozess flexibel zu machen und für die Unterhaltungsindustrie zu begeistern. Wissen unter diesen Bedingungen erscheint vor allem unter dem Aspekt der Verblüffung, der oberflächlichen Neugier, dem Verdacht ausgesetzt, die grundlegenden Zusammenhänge und Wahrheiten zu übersehen.»[38]

Auch der zweite Teil des Buches, der sich der eigentlichen «Bildungsrevolution» widmet, vermag keine tatsächliche Klärung der Frage nach Prechts Bildungsverständnis herbeizuführen. Zehn eher beliebig aneinandergereihte «Prinzipien», mehr ist da nicht. Altbekannte Gemeinplätze werden bemüht, von der «intrinsischen Motivation» über das «individuelle Lernen» und die «Beziehungs- und Verantwortungskultur» bis hin zur «lernfreundlichen Schularchitektur». Kellers Fazit lautet deshalb: «Seine «Bildungsrevolution» entpuppt sich als wiederaufgekochtes Reformsüppchen […].»[39] Liessmann schreibt: «Die Verkündigung des Neuen ist unter anderem deshalb so einfach und risikolos geworden, weil kaum noch erkannt wird, wie alt das vermeintlich Neue mitunter ist."[40]

Vorwurf 7: Precht entbindet die Schüler von ihrer Eigenverantwortung und hetzt die Eltern gegen die Lehrpersonen auf

Mathias Brodkorb ortet in Prechts Forderung an die Adresse von Eltern, gegen die Lehrer «aufzubegehren», wenn es ihnen in der Schule nicht spassig genug zuzugehen scheint für ihre Kinder, fatale Konsequenzen für das Verhältnis und Rollenverständnis der Schulbeteiligten untereinander: «Ein im Erkenntnissinne Lust und Freude bereitender Unterricht ist etwas anderes als ein Abenteuerpark oder eine Spassfabrik. Der Abenteuerpark ist eine Dienstleistungseinrichtung, in der einem anstrengungslos gegen Eintritt ein Spass nach dem anderen geboten wird. *Anstrengungslos* ist dabei das entscheidende Stichwort. […] Es gab einmal Zeiten, in denen galt Bildung als ein begehrenswertes, persönlichkeitsbildendes, als ein kostbares Gut, das man sich unter erheblichen Mühen selbst erarbeiten musste. In idealtypischen Konstellationen wirkten Lehrer und Eltern zu diesem Zweck gemeinsam förderlich auf die Kinder und Jugendlichen ein: motivierten und förderten sie, aber ermahnten sie auch, wo es nötig schien, damit sie am Ball blieben. […] Im Gegensatz hierzu ist Schule heute zu einer Art Dienstleistungseinrichtung geworden, in die Steuer zahlende Eltern ihre Kinder schicken, um das Abitur einzulösen: Es sind Betriebe mit […] Erfolgsgarantie und Rückgaberecht. Der Erwerb des Abiturs ist unter dieser Bedingung nicht mehr in erster Linie Aufgabe und Herausforderung für den Schüler oder die Schülerin, sondern ausschliesslich für die Lehrkraft. Jeder Abbrecher, jeder Sitzenbleiber, jeder Durchfaller bezeugt nicht auch Fehlleistungen oder unglückliche Umstände auf Seiten der Schülerschaft, sondern wird stets allein als Versagen einer gleichgültigen und unfähigen Lehrerschaft interpretiert: «Appelle an verantwortungslose Elternhäuser, ihre Kinder anders zu erziehen, haben noch nie Früchte gezeitigt. Und Klagen über uninteressierte und unaufmerksame Schüler fallen immer auf den Klagenden zurück.» [Zitat aus Prechts Buch] Dass sich unter dieser Perspektive jene Schüler, um die es geht, keine selbstkritischen Fragen stellen werden, weil ja nicht auch sie selbst, sondern allein die Umstände für ihr Scheitern verantwortlich erscheinen und sie genau deshalb

auch keinerlei Veranlassung haben, durch eigene Anstrengung etwas an ihren Leistungen zu verändern, dürfte da nicht mehr Wunder nehmen.»[41]

Indirekt (und sicherlich auch unbewusst) erfuhr Brodkorbs Gesellschaftskritik diesen Sommer sogar Rückendeckung von US-Präsident Barack Obama, der in einem viel beachteten Interview seinem Bedauern darüber Ausdruck verlieh, dass der Amerikanische Traum vieler junger Menschen heute nicht mehr aus einem guten Zuhause, einer guten Arbeit und dem *Anstreben einer höheren Ausbildung* bestehe. Stattdessen konstatiert Obama seitens der jungen Generation eine verbreitete Orientierung am dekadent zur Schau gestellten Luxusleben berühmter Persönlichkeiten als verfehlten Gradmesser für Erfolg.

Peter Fratton, gestrauchelter Popstar

Gerald Hüther und Richard David Precht haben medial und/oder politisch Karriere gemacht und verdienen mit ihren Büchern zweifelsohne sehr viel Geld. Die dritte schillernde Persönlichkeit, die im Rahmen dieses Artikels ausgeleuchtet werden soll, ist der Schweizer Schulunternehmer und Ex-Reallehrer Peter Fratton, der, im Verbund mit seinen Geschäftspartnern Andreas Müller (Institut Beatenberg) und Christoph Bornhauser (SBW Haus des Lernens, Romanshorn), in Süddeutschland unlängst eine märchenhafte Laufbahn hingelegt hat, bevor er im Juli 2013, als Folge anwachsenden Drucks aus Politik und Medien, den Rückzug antreten musste.[42]

Die Geschichte von Peter Fratton zeigt exemplarisch auf, wie leicht es in unserer Zeit der bildungs- und gesellschaftspolitischen Orientierungslosigkeit ist, zu einem Hoffnungsträger und Heilsbringer emporstilisiert zu werden, selbst wenn die Fakten eigentlich dagegen sprechen würden.

«Bringe mir nichts bei!»

Die Theorien von Fratton lassen sich am einfachsten anhand seiner provokanten «vier pädagogischen Urbitten» skizzieren: «Bringe mir nichts bei», «Erkläre mir nicht», «Erziehe mich nicht» und «Motiviere mich nicht». Als Konsequenz daraus propagieren Fratton & Co. einen Unterricht, der von grösstmöglicher Individualisierung, selbstgesteuertem Lernen und Kompetenzrastern geprägt ist. Lernen geschieht angeblich als autonome «Konstruktion» des Lerners und dieser «steuert» sich selbst mit Hilfe von Computern, Lernbüros, Checklisten und Arbeitsplänen. Wohlgemerkt: Die Rede ist von Kindern und Jugendlichen.

V-8-Begleitung statt 7-G-Unterricht

Auf der Website von Frattons «Freier Schule Künzelsau» wird das pädagogische Konzept traditionellen Unterrichts als «7-G-Unterricht» dargestellt: «Alle gleichaltrigen Kinder sollen beim gleichen Lehrer mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut erreichen.» Auch wenn man «die Schulentwicklung von wenigstens einem halben Jahrhundert ausblenden»[43] muss, um hierin eine angemessene Darstellung der heutigen Unterrichtsrealität zu erkennen, ist das Beschriebene im Kern nicht falsch: «Unser Klassenunterricht umfasst Kinder und Jugendliche gleichen Alters, die mit ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin unter Einsatz von Medien und Materialien ein bestimmtes Stundenthema behandeln, das heisst gemeinsam lernen.»[44] Im Gegensatz dazu propagieren Fratton, Müller & Co. das individuelle Lernen und nennen es «V-8-Begleitung»: «Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigsten Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten mit vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen.»

Historiker und Studiendirektor Eberhard Keil bringt sein Missfallen diesem Vergleich gegenüber mit deutlichen Worten zum Ausdruck: «Die Karikatur des an unseren öffentlichen Schulen gegenwärtig praktizierten Klassenunterrichts als eines gleichgeschalteten, die Schülerindividuen vergewaltigenden, fliessbandartigen Pauk-Unterrichts im Gleichschritt zeigt, dass Müller und Fratton keine Ahnung von unserer schulischen Realität haben und dass sie einen Popanz «Frontalunterricht» brauchen, um ihre eigene skurrile «neue Lernkultur» als erlösendes Lernkonzept zu verkaufen.»[45]

Warnsignale missachtet

Ein kurzer Blick auf Peter Frattons Vita genügt, um seinen späteren Aufstieg zum heimlichen Kultusminister Baden-Württembergs als geradezu surreal erscheinen zu lassen, denn bereits 2007 war in der Schweiz medial darüber berichtet worden, dass die wohlklingenden «Selbstlernprozesse» an Frattons damaliger Privatschule offensichtlich nicht erfolgreich umgesetzt worden waren: «Die 24 Absolventen des Touristik-Colleges der Academia Euregio Bodensee (AEB) in Romanshorn erlebten an der letztjährigen Thurgauer KV-Lehrabschlussprüfung ein Fiasko: Die Hälfte fiel durch. […] Es war eine miserable Quote – im Kantonsdurchschnitt erhielten 95 Prozent der Prüflinge ihr Diplom als Kauffrau/Kaufmann.»[46] Nicht gerade ein berauschender Leistungsnachweis für 4000 Fr. Elterngeld pro Kind und Quartal!

Fünf Jahre danach dokumentierte ein weiterer Artikel die Unwirksamkeit der selbstentdeckenden, individualisierten Lernformen: 40% der Absolventen des von Peter Fratton gegründeten SBW Euregio-Gymnasiums Romanshorn bestanden die Maturaprüfung nicht! Der zuständige Schulleiter L. redete dieses Desaster ganz im Sinne der «pädagogischen Urbitten» Frattons schön: «Die

Matura sei auch ein Reifeprozess, und gerade die männlichen Anwärter hätten sich im Schutz der starken Bubengruppe damit teilweise etwas länger Zeit gelassen, erklärte L. So sei es gekommen, dass nicht die ganze Klasse die Prüfungen bestanden habe. Vier werden sie wiederholen, einer tritt nicht nochmals an. L. betonte, dass das Gruppengefühl und die Verbundenheit der Lerngruppe besonders stark gewesen seien. Die Jugendlichen hätten enge Freundschaft gepflegt und gemeinsam das Leben genossen, sei es bei Klassenfahrten oder in den Pausen in der Sonne vor dem Lernhaus. Dies sei eine Form von Glück, die nicht unterschätzt werden dürfe, auch wenn dabei manchmal der Blick auf die Realitäten etwas zu kurz gekommen sei, sagte L.»[47] Auch hier hatte sich also die Investition von 21'700.- Fr. Schulgeld jährlich plus 1000.- Fr. Materialkosten plus Anmeldegebühren plus separate Abrechnungen für Exkursionen, Lager, Gesangs- und Instrumentalunterricht sowie Prüfungsvorbereitungen nicht bezahlt gemacht.

Fehlende Nachweise

Ganz generell gibt Eberhard Keil zu bedenken, dass weder Beatenberg noch Künzelsau noch weitere vergleichbare Privatschulen bisher durch Abschlussprüfungen je bewiesen hätten, dass sie «die Ergebnisse durchschnittlicher staatlicher Schulen erreichen oder gar übertreffen»[48] würden. Und dies trotz extrem günstiger Voraussetzungen dadurch, dass sich nur zahlungskräftige Eltern diese Schulen überhaupt leisten könnten, weshalb dort keine Kinder aus «bildungsfernen» und sozial benachteiligten Schichten zu finden seien, im Gegensatz zu manchen staatlichen Schulen.

Wer aber will sich schon an mühsam zu erbringenden Beweisen aufreiben, wenn man für die Schulrevolution auf eine Art Wutbürgertum zu setzen scheint, wie Aussagen Gerald Hüthers in Prechts TV-Sendung nahelegen: «Es geht nicht mit Argumenten, wenn etwas passieren soll, sondern Leidenschaftlichkeit muss erwachen in der Gesellschaft! […] Gegen diese Barrieren werden nicht die Politiker anrennen. […] Dagegen müssen die Bürger im Land anrennen.» Spätestens dann, wenn in einem politischen Diskurs impulsive Eruptionen über die Kraft der Argumente gestellt werden, müssten überall sämtliche Alarmglocken läuten. Die Situation, in welcher Gefühle und Leidenschaften über Denken und Erfahrung dominieren, brandmarkte bereits Karl Popper in seinem Hauptwerk «Die offene Gesellschaft und ihre Feinde» (sic!) als «orakelnden Irrationalismus» – wider jegliche Realität!

«Schön falsch ist auch schön!»

All dies hielt die damalige Kultusministerin Baden-Württembergs, Frau Warminski-Leitheusser, jedoch nicht davon ab, Frattons «Expertisen» für teures Geld einzukaufen, darauf basierend das Schulsystem ihres Bundeslandes – welches zuvor im gesamtdeutschen Vergleich hervorragend dagestanden hatte! – von Grund auf neu aufbauen zu wollen und Fratton mit der Entwicklung und Leitung der dafür erforderlichen Lehrerfortbildung zu betrauen. Man glaubt an einen schlechten Scherz, wenn man hört, dass Fratton anlässlich der betreffenden Landtagsanhörung sagte, er habe keine Ahnung, was dabei herauskomme, aber schön falsch sei auch schön. Leider entspricht diese Anekdote verbürgter Wahrheit. Folgt die Politik vorbehalt- und kritiklos einem Mann, der solche Äusserungen tätigt, dann trifft tatsächlich die Losung «Dümmer geht's nümmer!» zu.

Wessen Lied singt die blumige Reformlyrik in Wirklichkeit?

Was Hüther, Precht, Fratton und Konsorten gleichermassen kennzeichnet, ist das öffentliche Etablieren eines Zerrbilds über den Zustand des bestehenden Bildungssystems einerseits sowie das Postulieren höchst fragwürdiger Heilmittel zwecks Errichtung einer utopischen Schulrealität andererseits. Josef Kraus schreibt, dass wir in der «sich als progressiv verstehenden Schulpädagogik» permanent einen «Triumph der Ideologie über das Urteilsvermögen, des Bedarfs an Wohlbefinden über die Erkenntnis»[49] erleben würden.

Wissenschaftliche Belegbarkeit, pädagogische Spitzfindigkeiten, Umsetzungsunmöglichkeiten, die ellenlange Historie didaktischer Luftschlösser, die Unwägbarkeiten des Unterrichtsalltags – all das sind für die Herren «Bildungsexperten» keine Themen, mit denen sie sich herumschlagen wollen. Stattdessen verkaufen sie der Öffentlichkeit lieber «einzelne Vorzeigeeinrichtungen wie eine Berliner Privatschule als Leitbild – dabei hat diese bisher noch nicht einen Jahrgang durchs Abitur gebracht.»[50] Mit Bezug auf Frattons Wirken in Baden-Württemberg schrieb Peter Müller, die Bildungsrevolutionäre hätten dort nicht eine Schule aus Stahl und Stein mit echten Kindern und Lehrern in echten Unterrichtseinheiten gebaut, «sondern aus bunten Bildern und klingenden Begriffen, in PowerPoint-Präsentationen, in Videos, in Vorträgen und in Zeitungen, die noch nicht erkannt haben, dass es sich bei dem Trend um nicht mehr als die Dampfplauderei von selbsternannten Propheten handelt.»[51]

Die permanent wiederholte Botschaft von dem guten Kind und der bösen Gesellschaft mit ihren schulischen Zwangsanstalten kennt man spätestens seit Jean-Jacques Rousseaus «Emile». So erstaunt es nicht, dass sich die Rhetorik der heutigen Schulrevolutionäre «dem Anschein nach in der Tradition der Aufklärung und der Reformpädagogik des letzten Vierteljahrtausends»[52] zu bewegen scheint.

Erziehungswissenschaftler Prof. Jochen Krautz jedoch hält dies für einen gewaltigen Etikettenschwindel. Seiner Meinung nach hätten die grossen Bildungsreform-Treiber der letzten Dekade (die OECD mit den PISA-Tests, die EU mit der Bologna-Reform, neoliberale Think Tanks) nur ihre Kommunikations-Strategie geändert: «Statt der allzu betriebswirtschaftlich klingenden Rhetorik der letzten Jahre («Humankapital», «Output-Orientierung», «Qualitätsmanagement» etc.) werden nun zunehmend reformpädagogisch klingende Begriffe und Konzepte vor den Reformkarren gespannt. Das sieht dann humanistischer und kinderfreundlicher aus, ist es aber […] nicht, sondern es sind die alten Konzepte neu verpackt.»[53] Krautz bewertet ein solches Vorgehen als einen etwas plumpen Versuch, «mit einem Plädoyer für eine «Bildungsrevolution» einerseits fortschrittliche Leute anzusprechen und andererseits vermeintlich «Konservative» als Reformfeinde zu diskreditieren.»[54]

Krautz erwähnt in diesem Zusammenhang auch die eingangs erwähnte Grossveranstaltung «Vision Summit EduAction», die im August 2013 in Berlin stattfand: «So etwas findet ja nicht zufällig statt und ist auch nicht ganz billig. […] Schaut man etwas genauer nach, ist dabei hochinteressant, dass zum Beispiel einer der Veranstalter ein in den USA angesiedelter Think Tank ist, dessen Gründer von McKinsey kommt […]. Und das alles nun mehr und mehr unter einer Rhetorik, die sich humanistisch darstellt und auch für die politische Linke passend klingen soll, progressive Inhalte jedoch kaum zu bieten hat.»[55] Michael Felten schliesslich bezeichnet Prechts Vorschläge unverhohlen als «neoliberale Vision»[56].

Anspruch und mögliche Wirklichkeit der Schulrevolution

Weshalb Krautz nicht an die «pseudoprogressive Rhetorik» der Schulrevolutionäre glauben mag und er der Ansicht ist, ihre Konzepte von «Selbststeuerung» würden in Wirklichkeit das «Gegenteil von Selbständigkeit» bewirken, begründet er folgendermassen: «An der Oberfläche wird zwar eine Zunahme von Selbstständigkeit und damit verbunden Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit etc. suggeriert. Also alles Ziele, die man gut teilen kann. Aber wie soll das erreicht werden? Die Protagonisten mit ihren «Modellschulen» zeigen es: In grossraumbüroähnlichen «Lernateliers» sitzen die Schüler an einzelnen Arbeitsplätzen und arbeiten ihre Arbeitsblätter nach Wochenplänen ab. Es gibt Computer für jeden und jeden Tag einen «Input» vom «Lerncoach», so heissen dann die Lehrer. […] All das führt aber nicht zu wirklicher Selbstständigkeit, denn die Schüler arbeiten streng nach von aussen gesetzten Vorgaben. Sie bewerten sich selbst, indem sie ihre «Kompetenzen» in Raster eintragen, vollziehen damit aber nur die ihnen vorgegebene Bewertung selbst. Und vor allem fehlt ihnen mit dem Lehrer und der Klassengemeinschaft ein menschliches Gegenüber und Miteinander, in dem man in personaler Beziehung das Denken und Argumentieren üben kann, in dem man zuhören und tolerieren lernen kann […]. Dieser ganze Ansatz übersieht, dass Lernen eben kein einsames Geschehen in einem richtig zu bewirtschaftenden Gehirn ist, sondern ein durch und durch sozialer Prozess, der deshalb auf menschliche Begegnung, Erfahrungsteilung und eine kooperierende Gemeinschaft angewiesen ist.»[57]

Drastischer noch fällt die Wortwahl Eberhard Keils aus: «Im Unterschied zur «Pädagogik», die den Umgang von Erwachsenen mit Kindern erforscht und lehrt […], plädiert er [gemeint ist Frattons Geschäftspartner Andreas Müller] für «Autagogik», den «selbstgesteuerten» Umgang der Kinder mit sich und der Welt […]. In Wirklichkeit […] handelt es sich bei dieser «Autagogik» […] um andressierte Selbststeuerung […] oder um es noch deutlicher zu sagen: um den Versuch totalitärer Prägung. […] Ihrer Natur nach entleeren Kompetenzraster den Wesenskern des Lernens sowohl seiner Gegenstände (Inhalte) wie seiner Menschen, ihrer Beziehungen und ihrer Interessen – sie sind inhaltsleer und unpersönlich. […] Man suggeriert den Schülern permanent «ich-kann»-Erfolge, vermeidet systematisch jede Kritik, sorgt damit für ein aufgeblähtes Selbstbewusstsein und verschleiert die tatsächlichen Leistungen und Ergebnisse dieses öden und isolierten Individual-Lernens […]. Bewertete und benotete Leistungskontrollen sind für Schüler eine zuverlässigere Rückmeldung als ein vage formuliertes, noch zu interpretierendes Feedback […]. Unpersönliches Material- und Maschinenlernen funktioniert bei einem hochmotivierten Erwachsenen in begrenztem Masse, für Kinder und Jugendliche ist es […] ein verdinglichtes, entfremdetes, frustrierendes Lernen. […] Und schliesslich geht es bei diesem ganzen System nicht um Bildung – also um ein wachsendes Verstehen der Welt, um demokratische Teilhabe an der Gesellschaft, um die Befähigung zum eigenen Urteil, um Mündigkeit, um die Einlösung eines grundgesetzlichen Menschenrechts –, sondern – und da ist die Sprache Müllers sehr ehrlich – um «Ausbildung», «Training», «Coaching», «Lern-Jobs» zur Erlangung effizienter, verwertbarer, «wertschöpfender», reibungs- und widerspruchslos funktionierender Fähigkeiten und Einstellungen. Dass man diese moderne Kaspar-Hauser-Pädagogik unter der Parole «Kein Kind wird zurückgelassen» / «No child left behind» der Öffentlichkeit und unbedarften Politikern als pädagogische Wunderdroge andreht, ist ein grandioser Marketing-Erfolg der beteiligten Firmen und ihrer Partner in den Ministerien.»[58]

Eine Revolution auf dem Buckel der Schwächeren

Jochen Krautz bezeichnet es als überaus wichtige zivilisatorische Errungenschaft, dass man jedem Menschen zutraue, seine Möglichkeiten zu entwickeln und über Bildung zu mehr wirtschaftlicher und demokratischer Teilhabe zu gelangen. Allerdings erkennt er in den aktuellen Entwicklungen das genaue Gegenteil davon: «Ich plädiere daher dafür, sehr genau hinzusehen, worum es eigentlich jeweils geht und was man womit überhaupt erreichen kann. Systemreformen helfen zunächst einmal nicht, pädagogische Probleme zu lösen. Die löst man nur pädagogisch. […] Zudem benachteiligt ja gerade das, was derzeit als letzte Weisheit der Didaktik und Methodik überall angepriesen wird – also offener Unterricht und das so genannte selbstgesteuerte Lernen – die Kinder mit schlechteren Voraussetzungen, weil sie sich eben schlechter selbst organisieren können und einer engen Bindung und Anleitung bedürfen. […] Mittelschicht-Elternhäuser können ihren Kindern zuhause das an Systematik und Übung nachliefern, was die neue Methodenlehre in der Schule nicht mehr leistet und leisten will. Die anderen haben dann schlicht Pech gehabt. Und das soll nun fortschrittlich sein?»[59]

Ähnlich klingt es auch bei Martin Spiewak: «Während es einem Schüler aus dem bildungsbürgerlichen Berlin-Mitte leichtfallen mag, sich den Unterrichtsstoff selbst zu erarbeiten, kann der Hartz-IV-Junge aus Neukölln damit grosse Probleme haben. Er braucht eher klare Strukturen statt Selbstorganisation.»[60] Fast identisch argumentiert Michael Felten, der mit Verweis auf Precht schreibt, dieser spreche «als Teil der gesellschaftlichen Elite» und unterschätze «die Schwierigkeiten bildungsfern aufgewachsener Kinder, sich in einem schon früh flexibilisierten Wissenswettlauf zurechtzufinden.»[61]

Eine junge Lehrerin schliesslich formulierte ihre Gedanken zu Spiewaks Artikel in ihrem Blog so: «Während meines Referendariats wurde ich in regelmässigen Abständen durch das Studienseminar gezwungen, mir Vorträge vermeintlicher Bildungsgurus anzuhören. Alle Pädagogen liefen danach mit einem seltsam verzückten Gesichtsausdruck aus dem Saal und waren auch Tage später noch in höheren Sphären zugegen. Kritik durfte natürlich nicht geäussert werden, schliesslich handelte es sich bei den in den Vorträgen ersonnenen Bildungsphantasien um das Nonplusultra der Bildungszukunft. Ich fragte mich regelmässig, ob die Redner tatsächlich mal längere Zeit in einer Schule verbracht hatten und ob auch nur einer von ihnen aus einem bildungsfernen Elternhaus stammte, mal ganz echte Disziplinprobleme in der Schule hatte oder sich in irgendeiner Weise in Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten hineinversetzen kann. Alles frei, alles selbstständig, alles toll. […] So eine romantische Ätzsosse findet tatsächlich Anklang bei hochgebildeten Menschen? […] Ich gebe es zu: Ich komme aus einer eher bildungsfernen Familie. Ein proppenvolles Bücherregal hat man im Wohnzimmer meiner Kindheit vergebens gesucht. […] Ich wollte nie das Gymnasium besuchen. Es war nicht meine Entscheidung, dass ich dort gelandet bin. Schule hat mir Spass gemacht. Sie hat mir neue Welten eröffnet, Wissen vermittelt, mich befähigt, weiter zu denken und vor allem, zu erkennen, dass man hart arbeiten muss, wenn man etwas erreichen will, dass Lernen nicht zwangsläufig Spass macht, die Anstrengung sich aber lohnen kann. Und ganz besonders geholfen haben mir dabei: Lehrer […].»[62]

Pädagogik und Kitsch – ein Dauerbrenner

Wie die junge Kollegin aus dem vorhergehenden Abschnitt schlägt auch Michael Felten ähnliche Töne wider die pädagogisch überhöhte Schwärmerei an, wenn er niederschreibt, was doch eigentlich jedem halbwegs vernunftbegabten Individuum aufgehen müsste: «Der Erwerb von Allgemeinbildung in hoch entwickelten Gesellschaften ist eben über weite Strecken kein Kinderspiel, sondern erste harte Arbeit – zumal in Fächern, die einem nicht liegen; bei Lehrern, zu denen man keinen Draht bekommt; in der Pubertät, wo die Lust am Bildungskrempel der Erwachsenen vordergründigeren Reizen weicht. Ausserdem ist Schule aus gutem Grund auch eine kollektive Veranstaltung – spätestens jetzt sollten junge Menschen lernen, ihre individuellen Bedürfnisse mit den Notwendigkeiten einer Gruppe auszutarieren.»[63]

In der Folge wirft Felten die Frage auf, warum nur das Pädagogische nicht gegen Kitsch gefeit ist – und liefert gleich selbst eine mögliche Antwort: «Vielleicht, weil Erziehungs- und Bildungsfragen eine gewisse Vieldeutigkeit innewohnt – nur selten sind die Dinge nämlich exakt richtig oder falsch, meist geht es um ein «sowohl als auch» oder ein «von Fall zu Fall». Hinzu kommt, dass sich die Folgen heutigen Handelns in Familie wie in Schule oft erst nach Jahren zeigen. Nicht zuletzt ist Erziehen wie Unterrichten zwar schön, aber auch mühselig – da braut sich dann schnell mal die Sehnsucht nach einfachen Lösungen zusammen.»[64]

Primär auf der «Zeitgeist-Schiene» argumentiert Peter Müller: «Das Konzept […] erfreut sich auch deshalb so grosser Beliebtheit, weil es gezielt Wünsche bedient, die in den letzten Jahren immer lauter von Eltern und Bildungspolitikern geäussert worden sind: […] der Wunsch nach einer Schule, an der die Kinder ohne […] Stress […] die gleichen Lernerfolge erzielen […].»[65] Gleichzeitig erhebt Müller in diesem Kontext schwere Vorwürfe: «Schule als soziales Paradies darzustellen und Lernen als eine Mischung aus Trendsportart, Wellnessprogramm und Selbstfindungsprozess zu beschreiben, ist schlichtweg unehrlich. […] Auch wenn wir uns als Eltern und Lehrer vielleicht nach einer solchen Schule sehnen, wissen wir doch alle, dass Lernen oft auch ein mühsamer Prozess ist und dass die Gegenstände nicht immer interessant sind. Genau das wird aber ausgeblendet. Uns wird […] eine Welt des Lernens vorgegaukelt, die es nicht geben kann.»[66]

Die Attraktivität revolutionärer Ansätze für Lehrpersonen

Bei seiner Aufzählung jener Personengruppen, die sich manchmal eine utopische Schulrealität herbeisehnen, hat Peter Müller also neben den Eltern auch die Lehrpersonen explizit mitgenannt. Und in der Tat zählen nicht wenige Lehrpersonen zu den flammendsten Verehrern von Exponenten wie Hüther, Precht oder Fratton: Sie reisen zu deren Vortragsveranstaltungen, berichten im Lehrerzimmer mit leuchtenden Augen von der Lektüre ihrer Bücher oder gründen «Potenzialentfaltungs-Fan-Gruppen» in sozialen Netzwerken.

Martin Spiewak hat sich Gedanken darüber gemacht, warum das so sein mag: «Die Sehnsucht, endlich von den Mühen des Alltags zwischen erster Stunde und abendlicher Klassenarbeitskorrektur befreit zu werden, scheint gross zu sein. Ebenso die Hoffnung, dass es doch eine andere Welt gibt. Eine Welt, in der die Schüler ganz von alleine einsehen, dass sie sich anstrengen müssen. In der Lehrer nicht mehr Lehrer sind, sondern Coaches und, ja, Freunde. «Aus der Alltagsverzweiflung vieler Lehrer erwächst der Wunsch nach Feldgottesdiensten und Priestern», sagt der Journalist und Filmemacher Reinhard Kahl.»[67]

Sollten Spiewak und Kahl recht haben, könnte man die Affinität einer nicht unwesentlichen Anzahl von Lehrpersonen für grossprecherische Revolutions-Phantasien also dahingehend deuten, dass diese Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag nicht das vorfinden, was sie sich vielleicht einst im Rahmen ihrer Berufswahlfindung aufgrund ihrer eigenen Schulbiographie vorgestellt hatten. Und dass sie sich mit dieser ihrer persönlichen Berufsrealität nicht abfinden können oder wollen, sodass ihnen jeder marktschreierische Aufruf hin zu einem angeblich idealen Schulkosmos als Strohhalm erscheinen muss, an den man sich in der Hoffnung klammern kann, doch noch eine schönere, harmonischere Unterrichtswelt zu finden. Eine junge Kollegin aus dem Aargau formulierte ihren eigenen «Praxisschock» zu Beginn ihrer Berufstätigkeit kürzlich so: «Ich konnte fast nicht glauben, dass diese Schülerinnen und Schüler – obwohl sie im leistungsstärksten Niveau waren – wirklich überhaupt keinerlei Bock darauf hatten, Französisch zu lernen. Während meinen Praktika hatte ich schlicht nicht realisiert, dass die Klassen nur deshalb so gut mitmachten, weil hinten im Zimmer gleichzeitig auch immer noch ihr Klassenlehrer sass, der zuvor schon zwei Jahre lang auf dieses kooperative Verhalten ihrerseits hingearbeitet hatte.»

Wie bei Kierkegaard und Camus?

Wenn diese Interpretation tatsächlich zutreffend sein sollte, bestünde zwischen jenen Lehrpersonen, die Hoffnungen in die Exegeten einer ganz neuen Schulkultur setzen, und jenen, die dies verweigern, eine ganz ähnliche Konstellation, wie sie in der Philosophie – notwendigerweise vereinfacht dargestellt – zwischen Sören Kierkegaard auf der einen und Albert Camus auf der anderen Seite zu finden ist. Wie ist das gemeint? Sowohl Kierkegaard als auch Camus zählen zu den Vertretern der Existenzphilosophie. Beide erkennen im menschlichen Dasein den Ausdruck von Absurdität. So beschreibt Camus in seinem Schlüsselwerk «Der Mythos von Sisyphos» das Absurde unter anderem im Missverhältnis zwischen den menschlichen Bestrebungen und der Wirklichkeit, im Widerspruch zwischen den wirklichen Kräften des Menschen und den gesteckten Zielen, zwischen Hoffnung und Ergebnis.

Übertragen wir diese Beschreibung in den Kontext des schulischen Berufsalltags, vermögen wir durchaus Parallelen zu erkennen: So kann es beispielsweise berechtigterweise als «absurd» empfunden werden, dass man als Lehrperson eine Unterrichtseinheit inhaltlich und methodisch perfekt vorbereitet und folglich theoretisch einem erfolgreichen Lernprozess nichts im

Wege zu stehen scheint – und dennoch die Möglichkeit besteht, dass die Unterrichtseinheit zu einem Flop wird, beispielsweise verursacht durch schlichte Unlust oder ungenügende Leistungsbereitschaft der Schulklasse oder durch zig andere Faktoren. Oder aber – um ganz eng am Bild des für alle Ewigkeit seinen Stein bergan rollenden Sisyphos zu bleiben – man führe sich vor Augen, wie man eine Lerngruppe mit beträchtlichem Aufwand auf einen bestimmten Leistungs- oder Wissensstand bringt, um nach Ablauf eines Wochenendes, das ein Teil der Schülerschaft fast vollumfänglich vor den Bildschirmmedien verbracht hat, festzustellen, dass man im Prinzip noch einmal von vorne anfangen muss. Die potenziellen Widrigkeiten der Wirklichkeit übersteigen das Steuerungsvermögen der menschlichen Anstrengung in der Tat um ein Vielfaches.

«Vivre, c'est ne pas se résigner»

Die entscheidende Frage ist nun, wie mit dieser erlebten Absurdität umgegangen wird: Kierkegaard sieht den Glauben, das Transzendente als Ausweg, welcher Heilung von der «Krankheit des Absurden» ermöglicht. Genau das lehnt Camus entschieden ab. Er will radikal der Vernunft treu bleiben und bezeichnet den Sprung in den Glauben, diesen «blinden Akt des Vertrauens», gar als «philosophischen Selbstmord». Deshalb wirft Camus Kierkegaard (und anderen Denkern wie Jaspers oder Heidegger) «mystisches Denken» vor, welches er als unzulässig taxiert, weil es die Grenzen der Vernunft überschreite.

Diesen Unterschied wiederum in die Schulrealität zu übertragen bedeutet Folgendes: Die «Kierkegaards» unter den Lehrpersonen nehmen Absurditäten des Alltags als Anlass, um inständig auf eine andere, ja die ideale «schulische Daseinsform» zu hoffen, in der alle Schülerinnen und Schüler permanent lernwillig, pflegeleicht im Umgang und überdurchschnittlich intelligent sind. Kommt dann ein Prophet (oder wenigstens ein goldenes Kalb) um die Ecke und verspricht ihnen, dass sich diese Vision tatsächlich erschaffen lasse, wenn man nur seinen Anleitungen Folge leisten würde, dann neigen sie dazu, diesen Akt des Vertrauens zu leisten.

Die «Camus» unter den Lehrpersonen dagegen sind dazu in der Lage, solche Absurditäten auszuhalten, sie als Bestandteil der eigenen Existenz hinzunehmen, ohne zu verzweifeln oder sich den Heilslehren eines Gurus zu verschreiben. Weil sie wissen, dass die Arbeit mit jungen Menschen auch beinhaltet, gewisse Herausforderungen immer und immer wieder in gleicher oder ganz ähnlicher Form meistern zu müssen. Und dass dafür ein gerüttelt' Mass an pädagogischer Standhaftigkeit unabdingbar ist. Mehr noch: Camus' berühmter letzter Satz im «Mythos von Sisyphos» lautet: «Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.» Weil er in sein eigenes Dasein einwilligt und so Herr seines Schicksals bleibt, indem er sich redlich und tapfer auf dem schwindelerregenden Grat der Absurdität hält, ohne die Flucht ins Irrationale anzutreten.

«Vivre, c'est ne pas se résigner», schrieb Camus in einem seiner autobiographischen Essays, die unter dem Titel «Noces» veröffentlicht wurden. «Alors, débrouillez-vous!», ist man versucht, hinzuzufügen. Und zwar ohne dabei jenen Flötentönen zu erliegen, die in der Sage den Kindern von Hameln zum Verhängnis wurden.

[1, 10, 11] Matthias Burchardt, Expertendämmerung, http://bildung-wissen.eu/kommentare/expertendaemmerung.html

[2-4, 6-9, 50, 60, 67] Martin Spiewak, Die Stunde der Propheten, DIE ZEIT, 29.08.2013

[5, 17, 56, 61, 63-64] Michael Felten, Schule ist kein Paradies, Kölner Stadt-Anzeiger, 11.05.2013

[12] Ulrich Schnabel, Märchenhaftes Versprechen, DIE ZEIT, 06.09.2013

[13] Gerhard Roth, Der Weg ins Klassenzimmer ist dornig, DIE ZEIT, 05.09.2013

[14, 18, 20, 34, 36, 39] Peter Keller, Schönschwätzer und Schulkritiker, Die Weltwoche, 02.05.2013

[15] Ingo Juknat, «Precht im ZDF – Bauchredner trifft Puppe und der Aufstand von unten», Waz.m.derwesten.de, 03.09.2012

[16, 21, 23-25, 29, 30, 32-33, 35, 41] Mathias Brodkorb, Eine Chemotherapie für die Schule?, PROFIL 6/2013

[19, 22, 26-28, 37] Jürgen Kaube, Oh ihr Rennpferde, fresst einfach mehr Phrasenhafer!, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 28.04.2013

[31, 53-55, 57, 59] http://www.nachdenkseiten.de/?p=18451

[38, 40] Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, München 2010

[42] vgl. dazu auch «Perlenfischen», lvb.inform 01/2013-14

[43-45, 48, 52, 58] Eberhard Keil, Schöne neue Lernkultur, http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/06/Keil_Schöne-neue-Lernkultur2.pdf

[46] Der Beobachter, Heft 8/2007

[47] Thurgauer Zeitung, 22.09.2012

[49] Josef Kraus, Bildung geht nur mit Anstrengung, Classicus Verlag, 2011

[51, 65, 66] http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/das-musterlandle-auf-schulpolitischen-abwegen.html

[62] http://frauella.wordpress.com/2013/08/30/die-stunde-der-propheten/