Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen

Verlag Barbara Budrich

Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen

Vorgelegt nach längerer Konsultation
vom Präsidenten
der Gesellschaft für Bildung und Wissen

Andreas Gruschka

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0685-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0840-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

An den Leser!		5
I	Ausgangspunkte der Kritik	7
II	Die bildungspolitische Rahmung unseres Bildungs-Rates	16
III	Eine pädagogische Vorstellung von Bildung und Erziehung	25
IV	Was heißt also Bildung?	33
V	Was bedeutet Bildung für die Didaktik und den Unterricht?	41
VI	Lehrer und ihre Ausbildung	52

An den Leser!

Nun schon geraume Zeit hat die Gesellschaft für Bildung und Wissen (GBW) darüber diskutiert, ob und wie neben die inzwischen bemerkenswert wirksame Kritik an den gegenwärtigen Reformen aus den Reihen seiner Mitglieder auch ein konstruktiver Text zu der in den Augen der GBW notwendigen Reform gestellt werden kann. Aus der Mitgliedschaft wurde immer stärker der Wunsch laut, zumindest zu versuchen, eine Alternative zu entwerfen.

Wie es im Verfolgen von Bildung und Wissen nicht anders sein kann. Die GBW vermag so viele engagierte Menschen anzusprechen, indem sie bestimmt *negiert*, was seit Jahren in Schulen und Universitäten als Weg der Verbesserung propagiert und machtvoll – oft gegen die Betroffenen – durchgesetzt wird. Die Irrationalität der Reformen ist für all die mit Händen zu greifen, die das gut Gemeinte noch nicht mit dem Guten verwechseln und die sich eine realitätsnahe Haltung bewahrt haben. Wer das Versprochene mit dem Realisierten konfrontiert und im Bewusstsein gehalten hat, welchen ureigenen Zielen und Aufgaben das *Bildung*ssystem zu dienen hätte, kann nur eine Missbildung feststellen.

Zugleich sind in unserer Mitgliedschaft und auch im Beirat viele aktiv geworden, die jenseits der einander verbindenden Kritik nicht unbedingt derselben bildungspolitischen „Konfession“ angehören. Unter uns sind harte Vertreter der Einheitsschule wie solche des Gymnasiums, „linke“ wie „konservative“ Pädagogen, Reformpädagogen und Kritiker der Reformpädagogik usf.

Dass wir überhaupt mit dieser Mischung leben können und zunehmend Einfluss gewinnen, hängt wohl an den gemeinsamen Überzeugungen, dass nämlich das öffentliche *Erziehung*s- und *Bildung*ssystem zu bewahren und angemessen auszustatten ist und dass es vor allem die Aufgabe besitzt, der nachwachsenden Generation erschließendes Weltwissen und mit ihm Mündigkeit zu vermitteln und ermöglichen.

Aber was das jeweils konkret bedeutet, darüber wird in der GBW sicherlich unterschiedlich nachgedacht und geurteilt. Die GBW ist keine Partei und will auch keine werden, sie benötigt deswegen auch kein „Programm“.

Auf der Basis der keineswegs unentschiedenen Parteinahme für Bildung und Wissen erschien es uns dennoch geboten zu sein, zu prüfen, ob wir als Gesellschaft in der Lage sind, so etwas wie eine gemeinsam getragene Perspektive in grundlegenden Fragen der Reorganisation des Bildungswesens zu formulieren.

Sinnvoll ist so etwas freilich nur,

- wenn man dabei vermeidet, allein alles „Gute, Wahre und Schöne“ zu postulieren,
- wenn man nicht aus Angst, jemanden nicht „mitzunehmen“, zu allem etwas sagt
- oder wenn schließlich die Losung nicht lautet, den minimalen gemeinsamen Punkt zu finden, auf den alle sich einigen können; womit dann nichts mehr zu sagen bliebe, was Profil besitzt.

Als Vorsitzender der Gesellschaft bin ich vor zwei Jahren initiativ geworden und habe für den Vorstand ein Exposé geschrieben, das dann dort diskutiert wurde. Anschließend habe ich einen Entwurf mit der Maßgabe vorgelegt, dass der Vorstand und einige in diesen Dingen besonders engagierte Beiratsmitglieder an diesen Entwurf Hand anlegen, ihn korrigieren, ergänzen, kürzen.

Dieser Prozess ist nun mit dem vorliegenden „Bildungs-Rat“ abgeschlossen. Er erscheint als eigene Broschüre sowie auf unserer Homepage, und er wird dort um Modelle, an denen gezeigt werden kann, wie der Rat in der Praxis umgesetzt werden kann, ergänzt. Einige unserer Mitglieder haben bereits zugesagt, uns solche Modelle zur Verfügung zu stellen. Wir wären sehr froh, wenn aus unserem Kreis weitere Vorschläge gemacht und eingebracht werden.

Der vorliegende Text hat trotz der vielen Anregungen und Korrekturen, die er erfahren hat, die Handschrift seines Verfassers behalten. Form und Inhalt wären bei einem anderen Autor sicherlich andere geworden. Freilich zeigt die Rückmeldung aus der Mitgliedschaft, dass die Aussagen in Kern und Ausrichtung weitgehende Zustimmung gefunden haben. Mit ihr verantworte ich als Präsident der Gesellschaft diesen Text. Er taugt hoffentlich als eine exemplarische Argumentation für die konstruktiven Ziele der Gesellschaft, gerade indem mit ihm keine unverfänglichen Konsensformeln entfaltet werden. Mit seinen Akzentsetzungen umfasst er freilich nicht das Spektrum an Positionen und Anliegen innerhalb der Gesellschaft. Die Diskussion ist mit ihm deswegen nicht beendet und vielleicht motiviert er von daher dazu, bewusst Ergänzungen vorzutragen.

I Ausgangspunkte der Kritik

Die Gesellschaft für Bildung und Wissen (GBW) wurde 2011 als Einspruch *gegen* die gegenwärtige und als Sammlungsbewegung *für* eine stattdessen einzuschlagende Reform des Bildungswesens gegründet. Die GBW trat bislang vor allem als analytischer Kritiker der statthabenden Reform auf. Mit diesem Text werden wir Hinweise auf Alternativen umreißen.

Mit unserem Bildungs-Rat werden wir die Aufgabe der Bildungsinstitutionen nicht neu erfinden oder auch nur „neu denken". Für jeden Pädagogen, der seinen Beruf ernst nimmt, wird das meiste der folgenden Ausführungen nicht fremd sein. Wer in seiner Ausbildung noch etwas von Bildungstheorie mitbekommen hat und sich verpflichtet fühlt, die Erziehung der Schüler auf die produktive, das heißt auf die verstehende Aneignung der Lehrinhalte zu beziehen, dem wird unser Rat hoffentlich den Rücken stärken. Hilfreich kann das insbesondere deswegen sein, weil die weitgehende Ignoranz der gegenwärtigen Bildungspolitik die Erinnerung an die Kernaufgabe der Bildung notwendig macht. Man kann auch sagen, dass diese Notwendigkeit ein Indiz der Krise ist, von der die Reformer behaupten, sie endlich und definitiv mit ihren Mitteln beenden zu können. Wir erteilen unseren Rat in einem Augenblick, in dem sich die Anzeichen mehren, dass das Vertrauen in die Heilkraft der hektischen und weitgehend unbegriffenen *„Kompetenzorientierung"* schwindet. Immer mehr der politisch Verantwortlichen bemerken, dass der Zug in die falsche Richtung fährt. Für wohl die Mehrheit der Lehrenden bedeutet „Kompetenzorientierung" die Aufforderung, Folgsamkeit gegenüber einer Aufgabe zu zeigen, die weder klar noch überzeugend ist und sie noch weiter von der professionellen Verantwortung für ihre Lehraufgabe entfernt.

Seit mittlerweile schon mehr als zehn Jahren vollzieht sich die äußere und innere Veränderung des Bildungswesens nach Maßgabe einer ökonomisch motivierten Rationalisierung und Funktionalität. Das Bildungswesen wird den Imperativen eines Wirtschaftsbetriebes angeglichen. Damit soll es in weniger Zeit bei vermehrten Zielen zu besseren Ergebnissen kommen. Die Umstellung hat dabei möglichst kostenneutral zu erfolgen.

Als Ziel der Reform gilt seit PISA vor allem die Kompetenz von Schülern. Sie wird als *das neue Produktionsziel* der Schule bezeichnet und entsprechend gemessen. Damit soll ausgedrückt werden, dass nicht mehr wie vermeintlich bisher allgemeine, hehre und nicht operationalisierte Bildungsziele als Input gelten. Die Schulen sollen stattdessen auf einen messbaren Output an Kompetenzen verpflichtet werden. Dieser ist den Schulen durch ein flächendeckend entwickeltes Kontrollsystem („Rückmeldungen") als Differenz zwischen Soll

und Haben zurückzuspiegeln. Daraus können die Schulen in scheinbar wissenschaftlich objektivierter Weise ersehen, was sie erreicht und was sie wohl bislang versäumt haben. Der Vergleich untereinander versetzt die Akteure in einen permanenten Wettbewerb, mit dem das Motiv aufgebaut werden soll, immer besser werden zu wollen. Die dem „New Governance" dienenden Bildungsforscher geben mit ihren Instrumenten inzwischen faktisch vor, was von den Lehrern gelehrt und von den Schülern zu lernen ist. Diese Bildungsforschung ist weder daran interessiert, umfassend zu erkunden, was Schule bewirkt, noch bereit, das in der Praxis selbst formulierte Sollen zum Maßstab einer Messung zu machen. Forschung wird vielmehr zum Teil der politischen Steuerung, sie sorgt dabei für sich und liefert der Politik die Reformagenda. Die von ihr eingeschleusten Sollwerte wurden in neue Formen der Leistungsbeschreibung umgesetzt, so in „Bildungsstandards und Kerncurricula", die allesamt auf den vorab mit Erhebungen geeichten Kompetenzzuwachs auszurichten sind.

Eine Debatte darüber, welche Bildung mit solcher Kompetenz vermittelt werden soll, erübrigt sich nach Meinung der Reformer. Denn darüber sei historisch wie in der globalisierten Weltgesellschaft längst entschieden. Die OECD beschreibt die Ziele in Form der „Literacy", die zwar auch auf die Grundlagen sozialer und politischer Teilhabe zielt, aber primär die global geforderten und verwertbaren Kompetenzen der Absolventen auf den Arbeitsmärkten im Blick hat. Über den Schulerfolg sollen nicht mehr Wissen und fachliches Können, sondern möglichst breit einsetzbare Kompetenzen entscheiden. Diese zeigen sich an der Fähigkeit, als lebens- und berufsnah apostrophierte Aufgaben zu lösen. In Wahrheit handelt es sich nicht um solche Aufgaben, sondern um Formate der Testindustrie. Sie werden gestuft standardisiert, womit aus einem artifiziellen Kompetenzmodell der Forschung ein Masterplan für die Didaktik wird.

Was so den breiten Konsens der politischen Parteien gefunden hat, als einer der weiteren globalisierungsfrommen Sachzwänge, zu denen es vermeintlich keine Alternative gibt, ist in den letzten Jahren in den deutschen Bundesländern jeweils eigensinnig implementiert worden. Beeindruckend war hierbei zunächst das „Durchregieren" der Verantwortlichen, die Schnelligkeit, mit der aus PISA 2000 eine „nationale Expertise" 2003 resultierte und daraufhin direkt die ersten Beschlüsse zu Standards der KMK 2004 folgten. Eine Konkretisierungslawine löste sich, mit der aus einer alles andere als zweifelsfreien Diagnose, Postulate anwuchsen und Reformschritte eingeleitet wurden. Danach schien es kein Halten mehr zu geben. Bald wurde es mit der „Kompetenzorientierung" entropisch. Was zunächst allgemein und abstrakt verlangt wurde, der Übergang von einem „Lehren ohne Lernen" zum „eigentätigen Kompetenzlernen", löste nur selten skeptische Rückfragen aus. Mit gewaltiger Propaganda wurde diese doch allein polemisch zu lesende Figur zur Universallösung ausgerufen.

Deren Umsetzung besorgt die ungebremst weiter ausgreifende Psychometrie, indem sie weitergehende Kompetenzmodellierungen und -stufen entwirft, die immer feiner vorzeichnen, was alles Teil eines nicht mehr gedachten Ganzen sein soll. Solcherlei in schier ungezählte Elemente ausgefächerte Kompetenzen taugen freilich nicht mehr für die Planung konkreten Unterrichts, es sei denn, man unternimmt diese nicht in Eigenverantwortung, sondern beschließt, die eigene Zuständigkeit für das Lehren an die Testentwickler abzugeben. Lehren ist dann nur noch als „training to the test" zu denken.

In welche Absurditäten das führen und welchen Widerstand es auslösen kann, zeigt beispielhaft die Auseinandersetzung um VERA (VERgleichsArbeiten in der 3. Klasse). Die Grundschullehrer erleben sich nur noch als Erfüllungsgehilfen der Testentwickler, sie können das ihnen mit den Testaufgaben und Kompetenzprofilen Rückgemeldete nicht mehr mit der eigenen pädagogischen Tätigkeit zusammenbringen. Prominente Fachdidaktiker laufen Sturm gegen die Verfehlung des Bildungssinns der Inhalte ihres Faches durch die Tests von VERA. Der schulische Unterricht wird völlig in den Dienst der Testindustrie genommen. Die Reform macht auf diese Weise die immer noch erforderlichen Umsetzer zu ihren Feinden.

Gleichzeitig wird die „Kompetenzorientierung" auf dem Markt der Handreichungen von Ratgeber-Schreibern und Schulbuchverlagen feilgeboten. Handgestrickte Kompetenzförderung wird entworfen und empfohlen und dabei auf bereits längst in die Schulen eingedrungene Reformmaßnahmen gesetzt, auch damit überhaupt eine „Anschlussfähigkeit" des Neuen an das bereits Approbierte entstehen kann. Im Angedenken an die Schlüsselqualifikationen der späten 70er Jahre werden Universalkompetenzen auf ähnlich formalem Niveau zum allgemeinen Kern der Curricula erhoben. Man kann dann auf Verfahren zurückgreifen, mit denen „Methodenkompetenz, Lernkompetenz, Medienkompetenz und Sozialkompetenz" und, wo nötig, ergänzend oder integriert auch „Fachkompetenz" eingeübt werden, die selbst freilich nicht unbedingt inhaltsgebunden bestimmt wird. Weil erstere sich an jedem beliebigen Inhalt entwickeln lassen sollen, stehen sie im Zentrum, als „Sesam öffne dich!". Fachkompetenzen treten hinzu, an ihnen lernt man vor allem wiederum Methodenkompetenz, was aber nicht bedeutet, dass man die Methoden meint, die mit der Sachlogik des jeweiligen Inhalts als methodisch gewonnene und begründete Erkenntnis verbunden sind.

Unter den Methodenkompetenzen haben sich diejenigen im schulischen Unterricht breit durchgesetzt, die von einem marktgängigen Methodentrainer schon Jahre vor PISA empfohlen worden waren. Die Schüler wissen dank der Arbeitsbögen des Heinz Klippert, was sie tun müssen, um Texten schnell und gezielt Informationen entnehmen zu können. Sie wissen außerdem, wie man diese Informationen umformatieren muss, damit man Schemata vollschreibt

oder wie man die Mitschüler in Präsentationen zu informieren hat. Hier zählt nicht das Lesen als sinnentnehmendes Verstehen von Texten, methodisch durchsichtig gemacht wird nicht etwa ein Erkennen der Machart von Texten. Geübt wird gegen solche Anstrengungen die selektive Entnahme von Informationen und deren Umarbeitung. Sachtexte und literarische Texte lassen sich so auf die gleiche Weise bearbeiten.

Sozialkompetenz wird zu Lernkompetenz, wo immer Schüler sich gegenseitig unterrichten, beraten oder miteinander diskutieren. Moderatorenfähigkeiten sind gefordert. So lernt man sich gegenseitig „dranzunehmen", die verabredeten Regeln der Kommunikation kontrollierend einzuhalten. Sofern schneller Methodenwechsel mit variierenden Arbeitsschritten und Schüler aktivierender Unterricht stattfindet, nach dem jeder zu jeder Stunde etwas beigetragen hat, gilt dieses bereits als Indikator für guten Unterricht. Die meisten Schulinspektoren sind angehalten, genau auf diese Aspekte eines Reformunterrichts im Zeichen des Qualitätsmanagements zu achten.

Was aber auf diese Weise ins Werk gesetzt wird, erfolgt auf Kosten des fachlichen Wissens und der Bildung an der Sache.

Die Schüler erwerben im günstigsten Fall Fertigkeiten, mit denen sie Aufgaben lösen können, ohne dass deren Sinn ihnen durchsichtig gemacht wurde. Sie sollen funktionieren ohne reflektierende Distanz gegenüber dem, was sie tun. Sie operieren mit Gegenständen, ohne zu verstehen, um was es sich dabei handelt. Sie werden auf scheinbar inhaltsneutrale „Tools" von Problemlösungen ausgerichtet, die allesamt nicht von inhaltlichen Fragen an einen Gegenstand abhängig gemacht worden sind. Die Schüler werden mit Hilfe der ihnen verabreichten Methoden selbst zu Arbeitswerkzeugen, die sich beliebig einsetzen lassen. Dazu zählt das Wissen, wie man mit Problemen kommunikativ umgehen kann, dieses schiebt sich vor das Kommunizierte. Zu den je verhandelten Problemen müssen die Schüler, ja sollten die Schüler besser kein eigenes Verhältnis entwickelt haben. Man hat sich etwas anzueignen, nicht aber zuzueignen. Der instrumentelle Geist wird auf diese Weise zum ersetzenden Bildungsziel. Die Schüler erwerben nicht die Methoden, die benötigt werden, um die Spezifik fachlicher Gegenstände zu verstehen und sie danach bewusst beherrschen zu können. Sie erwerben stattdessen Universalkompetenzen, die es ihnen erlauben sollen, mit beliebigen Inhalten so zu hantieren, dass sie sie entsprechend einer reduzierten Auftragslage bearbeiten können. Das legt sie auf eine niedrige Stufe möglicher Kompetenz fest. Aus Wissen werden Informationen, aus Verstehen von etwas wird ein Sich-Verstehen auf Methoden der Präsentation und der Umformung und der Aushandlung. Lernstoffe werden damit zu Mitteln der Formierung einer Gesinnung der Anpassungsbereitschaft und verlieren ihren Bildungssinn.

Die kritische Unterrichtsforschung hat bereits erdrückende und bedrückende Belege dafür geliefert, welches Ausmaß an Entsorgung des materialen Gehalts die schulische Lehre schon erlitten hat, wie sehr Methodenkompetenz einhergeht mit wachsender Indifferenz gegenüber den Inhalten und wie sehr die bloße Verbreitung von Meinungsvielfalt die Urteilsfähigkeit und tragfähige Erkenntnisse zurückdrängt. Eine eloquente Schülerschaft vermag alles zu präsentieren, über alles zu reden, weil und wo sie nicht vor die Herausforderung gestellt wird, einen schulischen Inhalt wirklich sachverständig zu erarbeiten.

Mit informationeller Kompetenz weiß ein Schüler, wie er sich über „alles Mögliche" kundig zu machen vermag. Er „weiß Bescheid", wo er nachzuschauen hat. Das Gedächtnis seines Gerätes arbeitet als Ersatz für ein eigenes. So beherrscht er Lösungen für Aufgaben, aber beider Fraglichkeit bleibt in der Regel ungeklärt. Den Schülern wird so abgewöhnt, überhaupt noch Fragen zu stellen, die eine tiefere Berührung mit der Sache auslösen können. Dafür lernen sie Antworten auf Fragen zu geben, die mit diesen bzw. dem hinzugezogenen Material bereits geliefert worden sind. Diese Leistung gilt dann als Ausdruck von Lesekompetenz.

Die Reaktionen der Schüler auf Fragen, mit denen sie sich subjektiv zu einer Sache verhalten, werden durchweg als Ergebnisse von Unterricht positiv sanktioniert, das gilt auch dann, wenn sie fachlich haltlos sind. Im Meinen stecke – so soll man folgern – Gelerntes. In der gesprächsweisen methodisch organisierten Erörterung verschwindet das Unverstandene. Sobald das mit diesen Methoden erworbene Wissen auf seine Grundlagen geprüft wird, stürzt es in sich zusammen. Die Krise des Verstehens, die einen der Ausgangspunkte für Bildung als Befähigung zu Urteil und Kritik darstellt, wird nicht mehr erlebt bzw. nicht mehr als Lehren bewusst herbeigeführt. Dafür bleibt bei nicht wenigen Schülern der schale Geschmack zurück, trotz aller gekonnter Operativität, keine eigene produktive Haltung zu den fachlichen Inhalten aufgebaut zu haben. Bei anderen paart sich Indifferenz mit cleverer Dienstbarkeit.

Dass die Schulen an dem Programm der Bildung der Schüler, d.h. einer erkennenden Erschließung der Lehr- und Lerninhalte häufig schon vor der Reform gescheitert sind, ist uns bewusst. Die Gründe für dieses Scheitern sind bei jeder Veränderung zum Besseren zu beachten.

Dass ein solches Scheitern an dem unverzichtbaren Anspruch der Bildung aber gar nicht mehr zu Bewusstsein kommen soll, weil nun anderes die Priorität einnimmt, stellt einen Skandal und das Menetekel einer ganz anderen als der Pichtschen „Bildungskatastrophe" dar. Beides hat die Gründung der GBW wesentlich mitmotiviert.

In Veranstaltungen und mit vielen Publikationen von Mitgliedern haben (siehe dazu die Homepage der Gesellschaft) wir und werden wir weiterhin unseren

Widerspruch und Einspruch gegen die geschilderte Entwicklung mit empirisch gehaltvoller Kritik untermauern.

In diesem Text soll dies nicht wiederholt, sondern sollen Grundlinien einer Alternative skizziert werden; denn es gibt eine ungleich bessere Reformperspektive. Dabei wollen wir nicht jene unsinnige Formel umgedreht nochmals anführen, mit der das Alte als das Schlechte und das Neue als das Gute postuliert wurde. Wir wollen also nicht einfach Bildung gegen Kompetenz in Stellung bringen. Der Missbrauch von Begriffen soll uns nicht daran hindern, sinnvollen Gebrauch von ihnen zu machen.

So wollen wir deutlich hervorheben, dass die Rede von der Kompetenz pädagogisch vernünftig ist, sofern mit ihr auch die subjektive Seite der Bildung zum Ausdruck kommt. Kompetenz ist damit gebunden an die Modi des je subjektiven Verstehens und operativen Verinnerlichens geschichtlich vorgegebener Inhalte der Welterkenntnis: fremde Sprachen genauso wie Funktionsgleichungen, chemische Verbindungen oder historische Epochen. Wo Kompetenz das nicht enthält, ist sie nicht nur das Gegenteil von Bildung, sondern enthält gar keine Kompetenz. Sie erweist sich allein mit dem äußeren Schein des Verfügens über Inhalte. Als kompetent galt jemand vor PISA, wenn er die Wissensdomäne so weitgehend beherrschte, dass er mit ihr im Bewusstsein ihrer Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen umgehen konnte. So einer kennt sich aus, man kann seiner Expertise vertrauen, er zeigt sie in all der Verantwortung eines Experten. Diese Kompetenz kann kultiviert werden.

Kompetenz liegt auch dort vor, wo Menschen jenseits des Speziellen einer Wissensdomäne, ihre Teilhabe zeigen, an dem, was sie zu Menschen macht. Der aufrechte Gang gehört dazu, die Fähigkeit, mit Hilfe der muttersprachlichen Grammatik ein Universum von Sätzen mit unterschiedlichster Bedeutung zu bilden. Beides lässt sich ebenfalls kultivieren, aber es setzt zugleich voraus, dass sich in den Ausdrucksgestalten dieser Kompetenz in höchst individueller Weise die Bildung des Menschen bereits zeigt. Bildung ohne eine Bestimmung der mit ihr ausgesprochenen Kompetenz bleibt zur Seite der Subjekte leer. Aber Kompetenz ohne die Rückbeziehung auf die Aufgabe der Bildung ist dagegen blind, letztlich fast subjektlos.

Dass die bisherige Reform mit der „Kompetenzorientierung“ den Weg der Distanzierung von der Bildungsaufgabe und dafür der Ausrichtung an eingeschränkter Verfügungskompetenz gegangen ist, darf nicht nur als Ausdruck der Beflissenheit der Bildungspolitik und von Teilen der Erziehungswissenschaft bzw. der „empirischen Bildungsforschung“ gegenüber dem globalen Sachwalter solcher Bildungsreform, der OECD, kritisiert werden. Hier wurde zwar das Geschäft anderer betrieben, aber der Erfolg der Kompetenzorientierung als Heilsversprechen wird nur verständlich als die andere, die schwache Seite der

Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Die hat sich in der Vergangenheit in wesentlichen Teilen und zu häufig damit beschäftigt, Postulate neu und erneuert aufzunehmen und zu begründen. Aus vielen Themen in der Gesellschaft machte das Fach zu eilfertig eine pädagogische Aufgabe. Schule wurde auf diese Weise zum grenzenlos überforderten, zusätzlich präventiven wie kompensatorischen Ersatz- und Reparaturbetrieb. Sie verlor damit die grundlegende Aufgabe der Erziehung und Bildung durch Unterricht immer stärker aus dem Blick. Sobald ein neues Problem als Zukunftsaufgabe aufkam, nahm das Erziehungssystem sich seiner an, als ob das, was die Gesellschaft selbst nicht zu lösen verstand, durch Erziehung entsorgt werden könnte. So wurden nach und nach alle Schlüsselprobleme der Menschheitsentwicklung als Themen des allgemeinbildenden Unterrichts empfohlen und zu solchen der Erziehung gemacht.

Schon die alten Lehrpläne türmten bedenkenlos auf, was sich Lehrplankommissionen von Schülern wünschten. Sie taten dies weitgehend ohne Ansehen praktischer Erfüllungsbedingungen in Schule und Unterricht, abgehoben von dem, was Lehrer leisten und Schüler lernen können. Es fehlte am Mut, die Aufblähung mit wertvollen Inhalten zu beenden und sich darauf zu verständigen, was im Sinne verstehender Durchdringung und operativer Könnerschaft in der zur Verfügung gestellten Zeit den Schülern vermittelt werden kann. Verbreitet waren emphatische Auslegungen und Beschwörungen zum Bildungssinn der Inhalte der überkommenen, den Kanon bildenden Fächer und beliebt war es, ergänzend oder ersetzend auf die gesellschaftliche Relevanz von Fachbereichen zu verweisen, die wie die Ökonomie, das Recht oder wie Medizin keinen eigenständigen Zugang zum Kanon errungen hatten. Solche Darstellungen allgemein bedeutsamer Inhalte vollzogen sich regelmäßig ohne eine sachhaltige Prüfung ihrer pädagogischen, vor allem ihrer didaktischen Repräsentation im Kontext altersgestuften schulischen Massenunterrichts. Was man als Forderungen schwarz auf weiß formuliert und in die Form von offiziellen Lehrplänen gegossen hatte, erhielt freilich nur das Gewicht des beschriebenen Papiers. Es wurde in der Praxis bestenfalls zum gehetzt durchzunehmenden Pensum. Mit dem Blick auf den Reichtum der Planinhalte wurde weitgehend vergessen, dass eine solche Weise des Programmierens großen Schaden in der Schulpraxis nach sich ziehen muss. Die Umsetzung der Lehrpläne in Lehrmittel hatte auf die Abbildung des Plans in den Inhalten abzuheben. Lehrende mussten sich sputen, im Jahr das irgendwie durchzubekommen, was mit dem Jahresplan verbindlich gemacht wurde. Daraus erwuchs die die Schule in ihrer fehlenden Lehr- und Lerneffektivität prägende Unkultur des Stoffzwanges und der Belehrungswut. Was einmal dran war und, wie die Schüler sagen: „gehabt worden ist“, wurde auch gegen die Erfahrung behandelt, als wäre es schon gekonnt.

Die hilflose Indifferenz gegenüber dem schulisch erworbenen Können, ja das resignative Eingeständnis in die Unmöglichkeit des Pensums allgemeiner Bildung drückte sich in der fraglosen Akzeptanz der gaußschen Normalverteilung als Leistungsspiegel aus, der Empfehlung an Schüler, Klassen zu wiederholen oder aber in eine leichtere Schulform zu wechseln. PISA hat statistisch untermauert, was jeder Teilnehmer am Unterricht mitbekommen hatte, nämlich das Scheitern der Mehrheit der Schüler am Curriculum. Ein am Verstehen orientierter Unterricht wurde nicht zuletzt durch das heillose Abarbeiten von Stoffbergen unmöglich gemacht.

Das hat die Pädagogik und Erziehungswissenschaft weder deutlich und öffentlichkeitswirksam als Lüge des Systems denunziert noch als pädagogisches Versagen skandalisiert. In den Deutungen zum Bildungssystem wurde es als Selektionsfunktion der Schule soziologisiert. Die wurde zuweilen klagend, zuweilen auch durchblickerhaft affirmativ verzeichnet.

Der letzte, vor allem mit dem Namen Wolfgang Klafki verbundene Versuch des Faches zur Klärung des Lehrplanproblems bestand symptomatisch vor etwas mehr als 30 Jahren darin, eine neue Allgemeinbildung zu fordern. Neu sollte sie weniger darin sein, dass sie mit der alten Vorstellung brach, sondern darin, dass sie die neuen Probleme der Weltgesellschaft in sich aufnehmen wollte. Zugleich war die Erinnerung an die Allgemeinbildung verbunden mit der Abwehr einer damals stark in Mode gekommenen, begrifflich anders vorgehenden Programmierung der Schule. Es ging nämlich in diesen Jahren heftig um die Ersetzung von Bildung durch Qualifikation, ein Nachklang zur gescheiterten Curriculumdebatte der 70er Jahre. Der Erfolg der Gegenbewegung gegen eine damals als technokratisch und utilitaristisch verpönte Bildungsreform mit dem Konzept der Qualifikation war kurzfristig und erwies sich bald als verpasste Chance. Zwar wurde heftig gestritten und ein öffentlicher Diskurs über den „erneuerten Kanon“ oder die „Bildung für das 21. Jahrhundert“ geführt, aber damit wurden die Probleme nur verschoben. Es blieb bei der Überbürdung durch die Postulatepädagogik und das Hinnehmen der weitreichenden Wirkungslosigkeit schulischen Unterrichts. Für viele Schüler bedeutete sie ein Lehren ohne Lernen.

Die Ruhe dauerte bis zum medial inszenierten PISA-Schock. Der klärte die Öffentlichkeit vermeintlich erstmals darüber auf, wie wenig von dem, was in Lehrplänen steht, bei den Schülern tatsächlich ankommt. Dass dieses – wenn auch primär als Effizienzlücke – von der empirischen Bildungsforschung an den Pranger gestellt wurde und nach Maßgabe ihrer Untersuchungsdesigns auch als intern mit verursacht nachgewiesen wurde, stellt ein Verdienst an Aufklärung dar, das wir nicht bestreiten. In dieser Hinsicht hat PISA dem Tatsachenblick zum Durchbruch verholfen, den die überkommende Pädagogik nicht hinreichend kultiviert hat.

Ironischerweise aber führte diese Aufklärung in der Praxis der Reform nicht zu einer realistischen Wende auch des Programms von schulischen Aufgaben. Stattdessen kommt es zu einer neuerlichen Überforderung. Die gegenwärtige „Kompetenzorientierung“ entpuppt sich als eine anders ausgerichtete Spielart fortgesetzter Postulatepädagogik. Auch in ihr herrscht der pädagogische Indikativ, mit dem ein Sollen schon wie ein Sein behandelt wird. Es wird in den neuen Texten ein möglichst alles umfassendes und höchstes Können, eine (wenn auch gestuft gedachte) Omnikompetenz ausgemalt, mit der wir uns einmal mehr die schönsten Illusionen über das Ergebnis der Schularbeit machen können. Auch mit dieser Reform setzt sich das Desinteresse an der tatsächlichen Vermittlung von schulischen Inhalten fort. An den Bedingungen der Verwirklichung von Bildung im Medium schulischer Formen der Bearbeitung von Inhalten ist die kritisierte Reform jedenfalls nicht orientiert. Diese Perspektive aber wäre die anzustrebende.

II Die bildungspolitische Rahmung unseres Bildungs-Rates

Der Bildungs-Rat wird im Bewusstsein politischer Verantwortung gegeben. Mit ihm wird auf die Krise des Bildungswesens und die in die Irre führende Reform nicht mit parteipolitischer oder standespolitischer Voreingenommenheit reagiert. Sie urteilt in ihrer Überparteilichkeit advokatorisch: im pädagogisch verantworteten Interesse an der Entfaltung uneingeschränkter Bildung der nachwachsenden Generation. Sie flüchtet mit ihren Vorschlägen weder in Strukturdebatten, die die vermeintlich alle Probleme lösende äußere Verfassung des Bildungswesens zum Thema haben, noch setzt sie ihr Vertrauen in eine Besserung durch die Mittel der „neuen Steuerung". Der Rat vertraut auf die Besinnung über die pädagogischen Grundaufgaben der öffentlichen Schule und wird versuchen, diese Aufgaben so zu konkretisieren, dass sie als realisierbar wahrgenommen, also reformerisch ernst genommen werden können.

Diese Rückbesinnung auf die Grundaufgaben der Bildung und Erziehung liegt im Interesse der nachwachsenden Generation und ist damit auch im gesellschaftlichen Interesse gefordert. Die Erfüllung der pädagogischen Grundaufgaben ist eine der zentralen Voraussetzungen für die Erhaltung und Verbesserung einer menschenwürdigen Gesellschaft.

(1) Die öffentlich geförderte Bildung der Demokratie nimmt alle Heranwachsenden in ihren nach Alter, Möglichkeiten und Interessen konkretisierten allgemeinen Aufgaben in den Blick.

Die GBW richtet ihre Aufmerksamkeit mit diesem Text insbesondere auf die Verbesserung und Förderung von Bildung und Wissen in öffentlichen Bildungsinstitutionen. Bildung und Wissen sind als Forderung deswegen aber nicht beschränkt auf die Schule. Bereits im Kindesalter gibt es vor und neben der Schule informelle Wege und nicht-schulische Bildungsinstitutionen, die zu beachten sind; verstärkt gilt das für das Jugendalter. Zugleich können Ziele, Inhalte und Methoden für die öffentliche Erziehung nicht entschieden werden, ohne die Wirkungen zu verfolgen, die von den neuen Medien und ihrem Gebrauch ausgehen.

Wenn wir die öffentliche Bildung nach Altersstufen, Möglichkeiten und Interessen auslegen, so ist damit weder eine soziokulturelle Differenzierung der Inhalte und Formen des schulischen Lernens verbunden noch eine Orientierung auf bedarfsgerechte Allokation Heranwachsender auf dem Arbeitsmarkt. Wir plädieren damit für die Auslegung der Aufgaben der Erziehung und Bildung

auf die Stufen der Mündigkeit und Bildsamkeit und das Eigenrecht der Heranwachsenden, wie es sich in deren Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen ausdrückt. Pädagogisch ist vorauszusetzen, die Heranwachsenden nicht als Verfügungsobjekte eines sie überwältigenden Willens zu betrachten, sei es als Projektionsfläche überehrgeiziger Eltern oder als optimierungsbedürftige Humanressource und Begabungsreserve oder als zukünftige Elite.

Gerade dort, wo die Schule den Schülern als Vertreter und Vermittler des Weltwissens gegenübertritt, muss sie zeigen, dass sie damit an deren Bildungserwartung und Interesse wie an die Herausforderung durch die Inhalte anzuknüpfen vermag. Erst so vermeidet man Lehren, das nur ein mehr als oberflächliches Lernen möglich macht. Die Begeisterung der Schüler für das Weltwissen, das ihrer Neugierde und ihrem Bewährungsdrang entgegenkommt, ist möglich und steht im Zentrum pädagogischer Professionalität. Die Schule,

- die das Wissensverlangen nicht hervorruft und kultiviert,
- die den Schülern mit dem pädagogischen Pessimismus begegnet, der unterstellt, dass die Schüler nicht wollen, was sie sollen und nicht können, was sie erwerben müssten,
- und die dementsprechend durch herablassende Erleichterung der Anforderungen
- oder nur durch Disziplinierung und fortgesetzten Prüfungsdruck die Schüler in Zucht und bei der Stange zu halten sucht,

verliert die Schüler, sie stand von jeher und steht pädagogisch auf verlorenem Posten.

Die Bildungspolitik orientiert sich gegen anderslautende Reden gegenwärtig vor allem an der Optimierung eines verwertbaren Outputs. Manche Eltern machen mobil, ihren Kindern möglichst früh Startvorteile im Kampf um Positionen zu verschaffen und fordern Leistungsförderung. Das propagierte „total quality management“ schafft ein gesteigertes Klima der Kontrolle und Konkurrenz. Die so unter Leistungs- und Erbringungsdruck gesetzte Lehrerschaft sucht nicht selten ihr Heil darin, ihren bereits angebahnten pädagogischen Pessimismus so zu wenden, dass daraus Erfolge erwachsen können. Deswegen neigt sie dazu, auf jeden Fall Überforderung zu vermeiden und den Schülern alles so zu präsentieren, dass sie sich „motiviert“ den Anforderungen zuwenden. Hier trifft sich dann Kompetenzorientierung mit missverstandener Schülerorientierung. Es werden den Schülern Aufgaben möglichst so gestellt, dass ein kooperationswilliger Schüler an ihnen nicht mehr scheitern kann und er mit der Rückmeldung durch gute Noten über sich selbst als einen Kompetenten zu urteilen beginnt. Vor allem mit reiner Reproduktion im Gewande von

Lesekompetenz und Textverarbeitungskompetenz, bezogen auf vorgestelltes Material, lässt sich ein solcher Effekt herbeiführen.

Die damit sich ausbreitende Herabsetzung von sachlichen Ansprüchen an die Schüler vertieft die Krise der Schule. Denn sie verliert folglich fast alles, was ihre Einführung rechtfertigte. Sie wird zur Anstalt des Scheins.

Dagegen gibt es viele Gründe, optimistisch im Vertrauen auf die Neugier der Kinder die Aufgaben der Erziehung und Bildung zu verfolgen. Danach muss es vor allem darum gehen, Unterforderung zu vermeiden und den Schülern Aufgaben zu stellen, an denen sie ihre Kräfte erproben und mit ihnen wachsen können. Wir erkennen in den empirischen Analysen zum Unterricht, in dem die Reform sich praktisch niedergeschlagen hat, die Gefahr der Unterforderung und viele ungenutzte Möglichkeiten der Förderung. So manche Projekte mit Schülern und von Schülern jenseits des schulischen Pessimismus belegen, welche teils überwältigende Leistungsbereitschaft und -fähigkeit in den Heranwachsenden gefördert werden kann. „Jahresarbeiten“ von einzelnen Schülern, mit denen diese sich konzentriert mit einem Thema, einer Frage, einer selbst gewählten Aufgabe beschäftigen und auch kollektive Vorhaben wie das Tanzprojekt Royston Maldooms mit den Berliner Philharmonikern zeigen mit ihren überwältigenden Ergebnissen, was möglich ist. Eine Schule, die ohne die Stiftung solcher Herausforderungen ausschließlich als verordnet ausgegebene Stoffe durchnimmt und diese jenseits ihres Bildungsgehaltes allein als Pensen absolviert, vermag eine solche Bildungsbewegung nicht nur nicht anzustoßen, sie kühlt sie mit den Enttäuschungen der Schüler immer mehr aus.

Das gilt für alle Schüler und für alle Schulformen. Es stellt keinen versteckten Hinweis darauf dar, vor allem in der höheren Schule wieder nach Höherem zu streben. Auch wer es gut mit den Hauptschülern meint, ist dazu aufgefordert, sie vor entwicklungsfördernde Herausforderungen zu stellen.

Es ist verfehlt, kulturkritisch darauf zu blicken und zu klagen, dass die Schule ihr Bildungsmonopol längst verloren hat. Die Tatsache, dass die Schüler heute die Welt des Wissens downloaden können, die das Internet zur Verfügung stellt, lässt sich auch als positive Ressource verstehen und nutzen. Freilich geschieht das nicht, wenn der schulische Unterricht letztlich nichts anderes betreibt als die Anpassung an den informationellen Gebrauch des Internet. Sobald nicht nur vorformatierte Informationen abgerufen werden sollen, sondern Fragen gestellt werden, die in ihrem Problemgehalt und in ihrer Offenheit „Lernaufgaben“ für die Schüler werden, bekommt das Wort Internet-Recherche wieder einen Sinn.

Nicht erst im Verlaufe der Sekundarstufe kommt es bei Schülern zu einer Ausdifferenzierung der Interessen an bestimmten Ausschnitten des Weltwissens.

Sie geht einher mit positiven oder negativen Erfahrungen hinsichtlich der Zugänglichkeit der schulischen Inhalte. Die Schule ist geneigt, den daraus folgenden Erwartungen der Schüler zu folgen, auch um mit ihnen im Geschäft zu bleiben. Das betrifft vor allem das Interesse an Infotainment und Unterhaltung, weswegen es im Unterricht z. B. viele Filme zu sehen gibt, die das Fach erlebnisreich werden lassen sollen. Sodann werden Inhalte nicht selten begründet mit ihrer in Aussicht gestellten Nützlichkeit. Etwas wegen der Sache selbst zu lernen und zu lehren, erscheint dann als schwer begründbar. Gilt nur dieses und jenes eben nicht als offensichtlich gegeben, verlöre – so die Befürchtung kurzschlüssiger Wahlentscheidung – sich das Interesse. Daraus folgten so manche seltsame Begründungen für neue schulische Inhalte.

Will man dagegen die Schule als Ort der Bildung in die Offensive bringen, muss es möglich werden, die Faszination wiederzubeleben, die eine beobachtende, auslegende, erklärende Zuwendung zur Welterschließung durch die fachlichen Kerninhalte und durch Arbeit an der Sache ermöglicht. Wir werden im späteren Teil zeigen, was dies für die Fächer bedeutet.

Die Schulpolitik wird die Schule erst dann produktiv reformieren können, wenn sie gegen den couranten Pessimismus die Kräfte stärkt, die Begeisterung für entdeckendes Lernen nutzen und wecken, und wenn sie die schulorganisatorischen Bedingungen dafür schafft. Erst mit der Förderung produktiver Einbildung, exakter Phantasie, dem Aufgreifen das Staunens über das bislang Unbegriffene, der Erfahrung der wachsenden Kraft der Erkenntnis und des Urteilsvermögens wird die Schule aus der Krise ihres Bedeutungsverlustes befreit werden. Wer das als überhoben und überholt hinstellt, hat die Schule als Ort der Bildung und damit letztlich sich selbst bereits aufgegeben. Es ist eben nicht damit getan, solche Ziele zu formulieren, mit denen nur noch die basale Teilhabe an der sozialen Kommunikation und die Erfüllung von Minimalanforderungen im Umgang mit der Welt der Dinge ermöglicht wird. Es reicht nicht, Lesekompetenz als Fähigkeit zu schulen, um unterschiedlichen Texten und Darstellungsformen Informationen zu entnehmen. Das bringt die Heranwachsenden herunter zu Lesern von Bedienungsanleitungen. Wer Bildungsstandards als Mindeststandards entwirft, sollte nicht nur daran denken, wie methodenkompetent etwas *allen* vermittelt werden kann, sondern was die Inhalte wie die Methoden als Kerne eines der Bildung zugewandten Weltverständnisses bedeuten. Schule wird ihre produktive Funktion in der Gesellschaft nur erreichen und erhalten, wo sie den sie konstituierenden Schonraum als *den Ort* der Erkenntnisgewinnung nutzt und alle Schüler dafür einnimmt, sich Dingen zuzuwenden, die sie ohne die Schule nicht kennenlernen würden.

(2) Auf die Krise der Schule wird heute gegensätzlich reagiert.

Die einen fordern fortgesetzte Integration und Inklusion, ohne damit freilich noch einen substanziellen Begriff der Allgemeinbildung formulieren zu können. Das zeigt sich darin, dass sie die formale Integration in eine Schule fast schon für ungeteilte Teilhabe halten, wiewohl sie baldmöglichst in Differenzierung flüchten müssen. Mit dieser wird der leistungsstarke A-Kurs vom leistungsschwachen C-Kurs getrennt. Nicht selten werden die Ressourcen ungleich zugunsten des A-Kurses verteilt. Inklusion findet statt, ohne dass die Möglichkeiten zur Befähigung der Inkludierten gesichert werden, dem Lerngang der Klasse zu folgen. Damit aber werden die Inkludierten umso deutlicher von der Klasse wieder getrennt. Integrierte Systeme stellen bislang insofern eine Verschleierung der Tatsache der faktischen Desintegriertheit ihrer Schülerschaft dar.

Es gehört zur Ironie der Schulentwicklung, dass das einmal selektivste Teilsystem, das Gymnasium, das intern am wenigstens selektive geworden ist. Es allein kommt ohne Leistungsdifferenzierung aus, obwohl nach konservativer Lesart längst nicht mehr nur bildungsbeflissene und bildungsfähige Schüler diese Schulform besuchen. Diese Entwicklung wurde durch Erlasse befördert, aber auch von den Schulen betrieben. Was in Zeiten einer geringen Übergangsquote selbstverständlich als gerechtfertigt galt, die Trennung von großen Gruppen der Schüler nach einer kurzen Phase der Erprobung (Quartabitur), findet heute nur noch gedämpft statt. Das bedeutet freilich nicht, dass das Unterrichtete von allen Schülern gleichermaßen erreicht wird.

Die andere Lesart der Krise besteht in dem Versuch, Differenzierung zu forcieren. Sie wird gegenwärtig vor allem dort in Anschlag gebracht, wo die als besonders leistungsstark geltenden Schüler gesondert gefördert werden sollen, vor allem die neuen Scharen von Hochbegabten. Es geht um Distinktionsgewinne, die als Ausdruck von Begabungsgerechtigkeit ausgegeben werden. Zuweilen werden Elitegymnasien sogar als besondere Schulform gefordert. Der darauf gerichteten Propaganda entspricht bislang noch keine breite Umgestaltung der Bildungsangebote.

Schulpolitisch lässt sich dergleichen in der Bundesrepublik nicht so leicht mit Mehrheiten ausstatten. Aber die Gefahr besteht, dass es zu einer schleichenden Aushöhlung des öffentlichen Schulbesuchs durch den Ausbau eines privaten Bildungsweges kommt und der demokratische Vorteil schwindet, den das deutsche System bislang gegenüber dem englischen, dem US-amerikanischen und dem französischen hatte.

(3) Diffuse Problemlösungen und Regressionstendenzen

Während die Bildungspolitik so tut, als ob das Schulsystem lediglich effizienter arbeiten müsse und sie Strukturfragen weitgehend umgeht bzw. durch Kompromissformeln und Neuerfindungen als bearbeitet erscheinen lässt (s. u.), wird im Nachdenken über die Krise der öffentlichen Schule vielfach regressiv reagiert. So manche suchen Trost in einer rückwärtsgewandten Utopie. Verklärt wird dabei eine Vergangenheit des Bildungswesens, als dieses noch pädagogisch seine Aufgabe erfüllt haben soll, es die Gesellschaft vorangebracht und ihre Erwartungen bedient habe und vor allem die Leistung noch gestimmt haben soll: Das war die Zeit, als es noch ein stabiles gegliedertes Schulsystem gab mit einer sehr niedrigen Übergangsquote ins Gymnasium, als die Universität noch nicht wie ein Fass „überlaufen" war, als die Volksschule und danach die Hauptschule die Massen ausbildungsfähiger Lehrlinge vorbereitete. Es war die Zeit, als eine wie „prästabiliert" erscheinende Harmonie zwischen Schul- und Beschäftigungssystem bestand. Erziehung war erfolgreiche Arbeitserziehung. Die Bildung ließ sich in dieser Vorstellung in eine theoretische, technische und praktische bzw. eine „höhere" und in eine „volkstümliche" Sorte klassifizieren, und all das entsprach der wirklichen Arbeitswelt. Die verschiedenen Begabungen konvergierten mit dem Arbeitskräftebedarf.

Für einige anscheinend voller Wut und Ressentiment steckende Erklärer des Niedergangs des Bildungswesen besteht der Sündenfall in der Bildungsexpansion, die legitimiert wurde durch eine sich selbst missverstehende dynamische Begabungstheorie und durch eine Bildungstheorie, die am Ende sogar die Trennung von höherer Allgemeiner Bildung und Berufsbildung als ein für die Demokratie und die ökonomische wie die technische Entwicklung unhaltbares Resultat der Schulentwicklung ansah, und die nachwies, dass beide Bereiche nicht als ungleichwertig erachtet werden können.

Unabhängig davon, was wirklich daran ist, die Bildungsexpansion habe zum Kompetenzverlust geführt, unabhängig davon, dass die subjektive Bedarfsplanung mit dem Studium als dem ersten Einstieg in den Beruf zu gravierenden Passungsproblemen führt, sind wir der Überzeugung, dass die Bildungsexpansion eine unumkehrbare Entwicklung darstellt. Sie ist als Voraussetzung von gesellschaftlicher Teilhabe und als Entwicklungspotenzial für die Gesellschaft zu begrüßen. Die Fehlentwicklung setzt dort an, wo zugunsten von mehr Durchlässigkeit darauf verzichtet wurde, die Maßstäbe konsequent zu verfolgen, die aus der Funktion der Bildungseinrichtungen abgeleitet werden. Nicht die Massenuniversität zerstört die Universität, sondern die Aufhebung der grundlegenden Bedingungen eines wissenschaftlichen Studiums. Nicht die wachsende Übergangsquote ins Gymnasium stellt das Problem dar, sondern die didaktische Aushöhlung der Verpflichtung auf Wissenschaftspropädeutik.

Insgesamt kann die Überwindung der Krise weder darin bestehen, dass zu einem Status quo ante zurückgekehrt wird, noch dass man sich fügt in die faktisch betriebene Nivellierung der Ansprüche und Leistungen des Systems.

(4) Wir haben Bildung und Wissen in einem Schulsystem zu ermöglichen, dessen vertikale Differenzierung immer weniger durchzuhalten ist.

Auf die Krise des überkommenen Systems lässt sich mit immer neuen Schulformen (und/oder Etiketten) reagieren. Pädagogisch und gesellschaftspolitisch kann Schule weder mit der verordneten Beschleunigung noch mit dem hingenommenen Ausschluss chancenlos Scheiternder gut geheißen werden.

Die Bildungspolitik der letzten Jahre hat die Schulen durch Selbstverbesserungskampagnen und Verkürzungen gestresst. Auf die demographische Überholtheit der Hauptschule als faktischer Restschule wurde mit Reformversprechen und der Einführung neuer Schulformtypen reagiert. So wurde die faktische Aufgabe der dreifachen Gliederung des Schulsystems verborgen. Das Widersinnige daran ist, dass sich mit der Halbherzigkeit in Deutschland ein immer stärker gegliedertes, nicht zuletzt unüberschaubar werdendes Schulsystem entwickelt, um ja ein Einheitsschulsystem zu vermeiden. Gleichzeitig wächst der Zulauf zum Gymnasium als dem überkommenen Leuchtturm weiter an, es wird tendenziell zur Einheitsschule. Widersprüche bauen sich auf, nach denen es immer schwerer wird, der Schule klare Aufgaben zu stellen. Die Bewahrer des Bestehenden forderten noch dort dazu auf, die Hauptschule zu retten, wo sie real nur noch marginal vorhanden war. Das Gymnasium sollte wieder selektiver gestaltet werden, indem sein Programm als Turbo-Abitur verdichtet wurde.

Die Verkürzung auf acht Jahre (G8) hat schon kurz nach Durchsetzung der Reform zu einer Gegenreaktion geführt, auf die die Politik beginnt, durch die Rückkehr zur Möglichkeit des neunjährigen Gymnasiums einzugehen. Niemand spricht mehr davon, dass die deutschen Abiturienten im Vergleich zu denen anderer Länder zu alt seien und damit mit weniger Chancen um Positionen konkurrierten. Die empiriefreien ideologischen, am Ende als idiotisch überführten Marktargumente haben die Bildungspolitik, die ihnen blind folgte, in Misskredit gebracht.

Das Gleiche ist mit der Reform des Studiums und der Einführung des Bachelors geschehen. Die Reformer legen nun als Rettung der allseits als missraten erkannten Reform „Bachelor 2.0.“ auf und wollen die Flexibilisierung der Studienstruktur und eine Verlängerung des Bachelors, die faktisch auf die alte Studiendauer hinauslaufen wird.

In diesem Durcheinander liegt freilich auch die Chance, das Bildungssystem insgesamt wieder auf seine grundlegende Aufgabe zurück zu beziehen, eben die Bildung und Erziehung aller.

So wenig sich begründen lässt, dass es eine besondere Physik für Hauptschüler geben kann oder ein Französisch für Gymnasiasten, sondern allein ein unterschiedlich breites und in die Tiefe gehendes Unterrichten der Fachinhalte, so wenig hilft jedoch, einfach zu postulieren, alle in gleicher Weise alles zu unterrichten.

Studiert man die in der KMK und den Ländern unternommenen Versuche, Bildungsstandards auf das gegliederte Schulsystem zu übertragen, erkennt man sofort, wie hier willkürliche Differenzierungen vorgenommen werden. Mit ihnen wird Gymnasiasten die Lektüre anspruchsvoller, den Hauptschüler die anspruchsloser Texte abverlangt, wird der Gymnasiast zu einem urteilfähigen Analytiker und Moderator hochgeschrieben, während der Hauptschüler in Texten erkennen soll, was andere ihm auf Aufgaben gestellt haben. Sobald es um einen fachlichen Inhalt geht, kann es aber pädagogisch nicht anders sein, als dass er so unterrichtet wird, dass die Schüler ihn zu verstehen lernen. Es kann nicht angehen, dass die einen wissen, was sie tun, die anderen nur dem folgen, was sie tun sollen. „Das Verstehen als Menschenrecht“ (Martin Wagenschein) ist unteilbar. Und es kann auch kein tragfähiges Argument dagegen aufgeboten werden, dieses Recht fände nicht auch im Potenzial der Bildsamkeit aller seinen Rückhalt. Das gilt unabhängig davon, welche externen Bedingungen geltend gemacht werden müssen, die die Lernmöglichkeiten der Schüler einschränken. Die Schule muss in die Lage versetzt werden, erfolgversprechend an solchen Einschränkungen zu arbeiten, um sie in ihrer Wirkung zu mindern.

(5) Es kann aber auch nicht um eine Vorstellung von Bildung gehen, die die Gleichheit aller Schüler in ihrer Bildsamkeit als bereits gegeben voraussetzt.

Es wäre eine Illusion zu behaupten, die Gleichheit aller ließe sich durch didaktische Maßnahmen schnellstens so herstellen, dass alle in gleicher Weise, in gleichem Tempo und mit gleichen Resultaten dem Curriculum folgen werden. Gerade deswegen ist es erforderlich, substanzielle Hinweise zur unabdingbaren Förderung der Schüler zu geben.

Es gilt einerseits nach wie vor, die Lehrweise aufzusuchen, mit der die größtmögliche Zahl der Unterrichteten in die Lage versetzt wird, dem Curriculum durch den Erwerb von Wissen und Können zu folgen. Diese Lehrweise gründet auf der wechselseitigen Erschließung, nämlich der Sache für die Schüler und der Schüler für die Sache. Dabei gilt es in erster Linie, die mit

der jeweiligen Sache verbundenen Erkenntnisleistungen zu fördern, sie vor und mit den Schülern zu entwickeln. Die Didaktik in Deutschland kann – wie uns Ausländer immer wieder bestätigen – dabei auf ein bereitliegendes Wissen zurückgreifen.

Dieser Weise der Inklusion ist die Differenzierung der Schüler nachgeordnet. Auf sie reagiert die Didaktik vor allem kompensatorisch, eben mit Angeboten, die dem Verstehen aufhelfen müssen. Fatal wäre es, mit der Vermittlung von Inhalten zu beginnen, indem von vorneherein eine unterschiedliche Bildsamkeit der Personen unterstellt wird, weswegen die Sache für den einen radikal vereinfacht werden müsse, oder besser ganz ausfällt, während sie vom anderen in anspruchsvoller Weise verlangt werden könne. Wenn der „Pythagoras" unterrichtet wird, dann darum, dem Schüler exemplarisch zu zeigen, was ein mathematischer Beweis ist. Wenn die „continuous form" eingeführt wird, dann für alle so, dass die spezifische Leistung dieses englischen Ausdrucks für die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durchsichtig wird. Wenn in der Grundschule das Lesen, Schreiben und Rechnen eingeführt wird, so kann es auch hierfür keine gestufte Potenzialität geben, geschweige denn Kompetenzstufen. Gefördert werden kann allein die Performanz, mit der die Instrumente in den Gebrauch genommen werden.

Darum ist Bildung als Allgemeinbildung vor dem Hintergrund der faktischen Heterogenität der Lernenden wie der zu postulierenden allgemeinen Bildsamkeit zu bestimmen. Ein zu früh ansetzendes Differenzierungsdenken muss zurückgewiesen werden.

III Eine pädagogische Vorstellung von Bildung und Erziehung

Die gegenwärtige Bildungsreform ist vor allem eine, die von der OECD ausgeht. Mit ihr geht es um die Beugung des Bildungswesens unter nationale bzw. globale ökonomistische Interessen. Konzertiert wird diese Perspektive vielfach durch systemtheoretisch kybernetische oder biologistisch-evolutionistische Ansätze.

Unser Bildungs-Rat ist ein pädagogischer, der auf die Kernaufgaben des Unterrichts bezogen ist und der davon ausgeht, dass öffentlicher Unterricht ein vor allem pädagogisch zu gestaltender und zu rechtfertigender ist.

- Auch wenn das Geschehen in der Schule mitbestimmt wird durch sozialisatorische und psychische Bedingungen des Lernens und des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern,
- auch wenn der institutionelle Rahmen der Schule spezifische Einschränkungen der Variabilität des Lehrens mit sich bringt,
- auch wenn Schule und Universität rechtlich organisiert sowie politisch und auch ökonomisch abhängig sind,
- so geht es in ihnen doch im Kern um ein pädagogisches Geschehen.

Ohne ein Verständnis der Eigenstruktur von Erziehung mit dem Ziel der Mündigkeit, die pädagogisch auf die Befähigung zu Urteil und Kritik verweist und eigenverantwortliches Handeln erfordert, lässt sich weder verstehen, was hier geschieht, noch praktisch gestalten, was hier geschehen sollte.

Bereits mit der Befähigung zum Lesen und Schreiben handelt es sich um das Selbstständig-Werden durch den Erwerb eines universell zu gebrauchenden Könnens und damit darum, unabhängig zu werden von der Führung durch andere. Lesen kann man einschränkend als das auffassende Nachvollziehen von Anweisungen, Lehren, Fakten verstehen. Aber es entbindet als Fähigkeit zugleich bereits die Möglichkeit des mehr als bloß operativen Umgangs mit den Aussagen und Informationen eines Textes. Lesen verweist über deren Aufnahme hinaus und impliziert die Herausforderung des Verstehens dessen, was jeweils zu lesen ist. Mit ihm entsteht die Möglichkeit der deutenden Distanzierung. Etwas davon teilen noch die Skalen der PISA-Messungen mit. Erst auf den höchsten Kompetenzstufen wird das zurückgenommen, was in der eingeschränkten Lesefähigkeit Gefolgsbereitschaft nach sich zieht, weil es allein um die Wiederholung des Vorgegebenen geht. Eine Bildungsanstalt, die sich damit zufrieden geben würde, die also nur Anpassung und Einübung verfolgen würde, ließe sich nur für eine obrigkeitsstaatliche Gesellschaft oder eine Diktatur denken. Die zukunftsoffene bürgerliche Gesellschaft muss dagegen den mündigen Bürger wollen. Gegen dessen dennoch statthabende Einschränkung

durch partikulare Interessen an Herrschaft und Beherrschung tritt die Pädagogik als Sachwalter von Mündigkeit in der nachwachsenden Generation auf. Das gilt auch dann, wenn mancher Lehrender das weder weiß und will, noch es folgenreich zu bewältigen vermag. Es ist in der Aufgabenbestimmung der öffentlichen Erziehung strukturell enthalten, und es ist so in das Bewusstsein der Lehrenden zu heben, dass sie es in ihrer Praxis als Verpflichtung begreifen.

Mit jedem näheren Verstehen der tatsächlichen Vollzüge pädagogischen Handelns in der Schule entdeckt man sofort die Konflikte bei der Vernachlässigung dieser Zielsetzung und die Erfolge bei dem Bemühen, ihr gerecht zu werden.

Das Gemeinte sei an einer scheinbaren pädagogischen Trivialität exemplarisch verdeutlicht: an der Lehrerfrage. Sie kann gestellt werden in der Logik der Kontrolle von Lernleistungen, mit der der Schüler dem Lehrer die richtige Antwort auf die gestellte Frage liefern soll. Der Lehrer stellt dann eine Frage, deren Antwort er weiß, und der Schüler hat nichts anderes als das zu liefern. Aber schon die Nachfrage des Lehrers, wie der Schüler seine Antwort begründen kann, zielt auf mehr. Nun muss der Schüler Anderes darstellen als auswendig Gelerntes. Er muss sich auf die Voraussetzungen der Antwort wie der Frage beziehen und erfährt damit die Begründungsbedürftigkeit einer Antwort so, dass sie zu einem Urteil wird.

Die Frage kann aber auch etwas real Fragliches beinhalten und wird damit zur Herausforderung einer offenen Antwort, am besten einer solchen, die auch für den Lehrer nicht vorliegt. Dann geht es darum, einem Problem nachzugehen und eine Antwort für es zu suchen. Der Lehrer wird hier Nachfragen im Sinne seines Interesses an der Denkbewegung des Schülers stellen, um besser mitvollziehen zu können, was der sagt und ihn damit auf sein unabhängiges Verstehen hin zu lenken. Damit ist die Unterrichtskommunikation bei der Einübung in Mündigkeit angekommen.

Aber noch die eingangs erinnerte Kontrollfrage richtet sich an einen Schüler, der mit Hilfe des Lehrers und der gestellten Aufgabe vordem selbst herausfinden sollte, was die richtige Antwort ist. Auch in dieser eingeschränkten Version will sie zur Selbstständigkeit des Schülers beitragen.

Das wird erst anders, wenn der Lehrer die Fragen so stellt, dass sie den Schüler nötigen, gleichsam in den Kopf des Lehrers einzudringen, um dort zu erfahren, was er denn gerne hören möchte. Dann sind die Fragen nicht mehr sachlich gestellte. Sie sind nicht durch eine transparente Aufgabe vorbereitete, sondern sie dienen der Anpassung an gewünschtes Verhalten. Dann wird die kognitive Leistung des Schülers Mittel zum Zweck der Anpassung. Er lernt, dem Lehrer nach dem Mund zu reden.

Es ist schlechterdings ausgeschlossen, dies als den pädagogischen Sinn der Unterrichtskommunikation zu betrachten. Noch die frühmoderne Form der

Katechese in der Schule ging davon aus, dass der Schüler mit Bewusstsein sich mit dem identifiziert, was ihm gelehrt wurde. Die moderne Schule bricht unwiderruflich mit der Gebundenheit Unmündiger an ihre durch physische und psychische Mittel stabilisierte Beherrschung. Der Erfolg des Unterrichts liegt in der Entbindung der Selbstständigkeit, die weiteres Lehren desselben überflüssig macht.

Die Lehrerfrage ist immer die nach dem Lehrgegenstand. Dieser dient der Schule nicht in erster Linie dazu, Schüler als unterschiedlich leistungsfähige zu klassifizieren. Der Lehrgegenstand soll allen vermittelt werden als ein Moment der mit ihm wachsenden Befähigung zum Weltverstehen. Das verlangt nach einem Auswahlkriterium für Inhalte wie auch für geeignete Methoden ihrer Vermittlung. Diejenigen Inhalte sind zu lehren, mit denen nicht ein isoliertes Faktenwissen ausgedrückt ist, sondern die die Schüler in die Lage versetzen, Fakten in einen Zusammenhang einzuordnen, Phänomene der Wirklichkeit zu modellieren, Deutungen der Wirklichkeit in Ausdrucksgestalten zu übersetzen, bzw. umgekehrt, solche Modellierungen und Ausdrucksgestalten erschließend nachzuvollziehen. Beides, das aktive Umgehen und Nutzen von Wissen und Können wie das rezeptive rekonstruktive Verhalten, verweist auf die grundlegenden Methoden beziehungsweise auf die methodische Einstellung des Unterrichts, der eine Erziehung zur Mündigkeit betreibt. Das kann schon bei scheinbar einfachen Dingen und früh beginnen. Auch dazu sei ein Beispiel gegeben.

In einer Grundschulklasse macht die Lehrerin die Schüler mit den verschiedenen Arten des Getreides vertraut. Faktisch beginnt es mit der Prädizierung der den Schülern teils bekannten, teils unbekannten Sachverhalte der sie umgebenden Natur nach Maßgabe des Programms des Sachunterrichts. Ein solcher Unterricht kann eigentlich gar nicht anders verfahren, als mit Rücksicht auf grundlegende epistemische Voraussetzungen vorzugehen. Getreide als das Thema verweist auf eine Begriffshierarchie der Klassifikation der Naturtatsachen, die wiederum durch botanische Unterscheidungen vorgegeben ist. Von der übergreifenden Welt der Pflanzen geht es herunter zu den Gräsern, dann zu dem Getreide und den verschiedenen Arten, dabei in dieser Phase noch nicht unbedingt weiter bis zu den verschiedenen Zuchtsorten des Weizens oder der Gerste. Im Unterschied zum Hafer besteht eine morphologische Ähnlichkeit von Weizen, Gerste und Roggen. So bereits muss den Kindern deutlich werden, dass der Begriff des Getreides sich nicht der äußeren Ähnlichkeit der Formen verdankt, sondern eher der Nutzfunktion der Pflanzen, womit aber wieder der Ausschluss etwa des Mais thematisch werden kann. Was unterscheidet ihn vom Getreide? Was macht mithin die Getreidearten zum „Getreide“?

An den anschaulichen Gegenständen des mitgebrachten Getreides, wie an deren didaktischen Repräsentationen (als Fotos, Zeichnungen, Schemata) wird der äußeren Erscheinung der Gegenstände näher nachgegangen, die Ähre in ihre Bestandteile zerlegt. So wird Begriffsbildung als Logik von Prädizierungen eingeübt, die Ähre von den Ährchen unterschieden, der Fruchtstand als Form charakterisiert, Quantität der Körner als Merkmal von Qualität deutlich. Faktisch wird dabei mit dem klassischen Muster der Definition operiert, nach dem es ein „genus proximum" und eine „differentia specifica" zur Bestimmung von etwas als etwas gibt. „Getreide" verweist auf etwas Übergeordnetes ebenso wie auf etwas Benachbartes. Diese Weise der sinnvollen Prädizierung müssen die Schüler operativ vollziehen können, wenn sie nicht nur irgendwie behalten sollen, dass dieses Weizen oder jenes Hafer ist. Schon mit den morphologischen Unterschieden zwischen Gerste, Weizen und Roggen werden die Schüler Probleme bekommen. So sehr sie sich unterscheiden, so schwer kann es werden, Begriff und Sache sicher zuzuordnen. So soll eine morphologische Bestimmung der Gestalt der Ähren helfen. Sie zeigt einen unterschiedlichen Aufbau der Ähre und dabei etwa unterschiedliche „Behaarung", die Grannen. Die Kinder werden für die morphologische Beschreibung aufmerksam, auf Worte als Analogiebildung und die Erfindung von Fachbegriffen, wobei sie erstere am besten selbst entdecken. Mit den offensichtlich werdenden Unterschieden, stellt sich ihnen die Frage nach der Funktion der Unterschiede. Handelt es sich wirklich um so etwas wie Haare, aber was sollen sie an den Ährchen? Sollen sie den Körnern helfen zu fliegen, wie das bei der Pusteblume der Fall ist?

Der Unterricht, der sich den mit diesen Beobachtungen auftretenden Rückfragen nicht stellt, dürfte nicht nur seinen Bildungssinn verfehlen, sondern auch die erzieherische Aufgabe, derentwegen Naturbeobachtung als Bestimmung des ansonsten Unbegriffenen der Erscheinungen in den Unterricht einbezogen wurde. Die Grundschulkinder sind tendenziell, wie es Bruner einmal schön formuliert hat, denen ganz ähnlich, die an der Front der Wissenschaft Fragen stellen und nach Antworten suchen. Ihre kreatürliche Neugierde bekommt mit und während der Untersuchung der Getreidesorten eine Form, die sie weitertragen kann, als es dies ohne sie weithin der Fall wäre. Die methodische Formung der Bearbeitung des Themas dient damit nicht nur der Entwicklung von sachlich begründeten Weltverhältnissen, sondern fordert auch Erziehung als Ermöglichung einer erkennenden Haltung gegenüber Sachverhalten heraus. Generell gesprochen bezieht es die Heranwachsenden ein in die kommunikative menschliche Sinnbildung.

Mit einer solchen ersten Einübung in eine methodische Haltung gegenüber den Unterrichtssachverhalten ist der Teil der Erziehungsaufgabe der Schule angesprochen, der als Voraussetzung für eine Bildungsbewegung gelten kann, die

nicht schon dank der Neugierde und des autodidaktischen Verhaltens gegeben ist und die vor allem den Kindern dient, die Anregungen für entdeckendes Lernen benötigen. Jedes Fach veranlasst zu einer solchen Weise der methodischen Erziehung. Sie wird sich in der Komplexität ihrer Anforderungen je nach Gegenstand und Tiefe des Eindringens in dessen Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen entsprechend dem Fortgang des Bildungsganges verändern. In der Oberstufe gelangen die Schüler dahin, dass sie nahe an den Methoden der originären Erkenntnisgewinnung komplexe Fachfragen klären können. Um dabei auf das Grundschulthema zurückzublicken: In Biologie-Kurs ließe sich der Frage nachgehen, wie Zucht und genetische Manipulation vonstatten gehen, so dass Getreide etwa dort wachsen kann, wo es bislang nicht wachsen konnte und welche andere ökonomische Struktur diese Produktionsweise annimmt. Das Fachwissen und die Fähigkeit, Informationen einzuholen sind so weit entwickelt, dass sie in Verbindung mit bewusster Medienkompetenz die Schüler in die Lage versetzen, ein thematisches Tableau von Fragen eigentätig zu recherchieren. Aus der beschreibenden Beobachtung der vertrauten Natur in der Grundschule wird die Analyse der Agrarindustrie.

Das Arbeiten verlangt Gründlichkeit, Genauigkeit, Kritikfähigkeit im Sinne der Bewertung der gefundenen Informationen und auch die Fähigkeit, die weiterführenden Fragen zu stellen, die man nicht selbst beantworten kann. Hier ist auch der Ort des sozialen Lernens zu sehen, eben nicht nur arbeitsteilig vorzugehen, sondern Anteilnahme an den Überlegungen des Anderen zu kultivieren, ihnen mit kritischer Neugier zu begegnen.

Ein entsprechendes Klima des geweckten und befriedigten fachlichen Interesses zu stiften, ist der Dreh- und Angelpunkt die Erziehungsaufgabe aus der Sicht des Bildungs-Rates.

Der empirische Blick auf das unterrichtliche Geschehen zeigt immer wieder mit schlagender Evidenz, dass die dieses oft bestimmenden Erziehungsaufgaben im Sinne der Reaktion auf und der Bearbeitung von Unterrichtsstörungen spürbar schwinden, sobald die Schüler bemerken, dass etwas sachlich Interessantes sich vollzieht. Demgegenüber verpuffen spezielle disziplinierende Maßnahmen schnell in ihrer Wirkung, ja sie steigern oft sogar die Lust am Widerstand gegen Unterricht, wo er die Schüler sachlich enttäuscht. Das ließe sich nur verhindern, wenn Lehrende zurückkehren könnten zu den „Folterwerkzeugen" einer einschüchternen, Angst vor spürbaren Strafen einflößenden Pädagogik.

Entgegen dem publizistischen Erfolg der vor einigen Jahren ausgelösten Disziplinierungsoffensive gehen wir nicht davon aus, dass es sinnvoll oder auch nur möglich ist, ein erneuertes Disziplinregime in der Schule zu errichten, das jenseits der Aufgaben, die das gegenstandsorientierte Lernen stellt, Schüler zum folgsamen Verhalten bewegen soll. Wer nicht von oben herab ur-

teilt, sondern sich dafür interessiert, wie Schulen in der jüngsten Vergangenheit Erziehung neu entdeckt haben, der stößt denn auch auf vielfältige eher weiche Versuche, das abweichende Verhalten von Schülern methodisch zu bearbeiten: mit teils neuen, teils alten Interaktions- und Kommunikationsritualen, mit „Trainingsräumen für prosoziales Verhalten“, Streitschlichterprogrammen, Verträgen, Meritentafeln, Lerntagebüchern u.ä.m.

Hier tun sich manche Möglichkeiten, aber auch so mancher Missbrauch auf, so wenn etwa störende Schüler in den Trainingsraum geschickt werden, weil sie so lediglich den Unterricht nicht mehr stören können. In den müssen sie denn doch nach kurzer Zeit zurückkehren, nicht selten erneut störanfällig. Die Bereitschaft dazu ist nicht verschwunden, bloß weil man im Trainingsraum den moralisch naiven Erwartungen des Programms entsprechend die eigene Schuld wie auch das Bemühen um Besserung zu Protokoll gegeben hat. Aussichtsreicher ist es allemal, den Störenden in den Unterricht zu integrieren, als ihn mit dem Ausschluss zu bestrafen, der doch sofort wieder wegen der fortbestehenden Unterrichtspflicht dementiert werden muss.

Neben der Erziehung durch die Anforderungen, die die Sache stellt, bedarf es der Sorge um die soziale Verfassung des Unterrichts. Was diese verlangt, ist den Schülern schon früh klar, auch wenn sich manche von ihnen nachhaltig nicht daran halten. In der Grundschule lernen die Kinder schnell, dass Unterrichtskommunikation von der Einhaltung sozialkonstitutiver Regeln lebt, die es in dieser Zusammenstellung nur im Unterricht gibt. Klassenöffentliche Kommunikation ist so nur möglich, wenn immer nur einer spricht, sie lebt davon, dass alle zuhören, weil sie mit allem, was verhandelt wird, immer auch selbst angesprochen sind, auch wenn sie nicht gerade „dran“ sind. Das Fragerecht und die Antwortforderung sind generell gegeben und nur im Sinne der Ermöglichung des Lernens fallweise zu umzukehren. Das freilich geschieht viel zu selten. Hinzutreten Regeln, deren Ausdruck und Sinn variabel pädagogisch gestaltet werden können, so etwa die Begrüßung oder das „Drannehmen“.

Aufgaben, die gestellt werden, sind eigenständig zu bearbeiten, Schwierigkeiten ihrer Bearbeitung sind thematisierungspflichtig. Faktisch kann es dafür drei mögliche pädagogische Gründe geben: Die Aufgabe kann nicht verstanden worden sein. Dann liegt ein Bildungsproblem vor. Sie kann nicht transparent vermittelt worden sein. Dann liegt ein didaktisches Problem vor. Sie kann aber auch schlicht auf den Widerstand der Lernenden treffen, die Aufgabe zu bearbeiten. Dann liegt ein Erziehungsproblem vor. Empirische Beobachtungen bestätigen, was professionelle Lehrer beherzigen, dass es nämlich zu Behebung der Probleme eher geraten ist, im Zweifel mit den von Schülern gestellten Rückfragen zu klären, was nicht verstanden worden ist. Das zwingt in weicher Form noch den widerständigen Schüler dazu, sich mit Rückgriff auf die Sache zu erklären.

Das, was heute als „Classroommanagment“ bezeichnet wird, hat seinen pädagogischen Sinn in der verbindlichen Ausgestaltung des sozialen Regelwerkes, das ein gemeinsames Arbeiten an der Sache ermöglicht. Man findet dergleichen inzwischen oft in den Klassenräumen etwa als die „10 gemeinsam vereinbarten Regeln des Lehrens und Lernens“. Zu den positiven Regeln gehören auch die negativen, die greifen sollen, wenn die positiven nicht beachtet werden. Hier öffnet sich nicht selten das Tor zur alten Disziplin- und Kontrollpädagogik, mit Drohungen und Sanktionen, die die kooperationsbereiten Schüler nicht benötigen und die schwierigen selten beeindrucken. Dazu zählt auch die vereinnahmende Kooperation mit den Eltern der Schüler. Dort, wo diese als engagierte Eltern präsent sind, bedarf es nicht der Sanktionen, es genügt das beratende Gespräch. Wo dagegen die Eltern ihre Erziehungspflicht nicht erfüllen können, hilft in der Regel auch deren Einklagen nicht weiter.

So bleibt vor allem das Bewusstmachen der gleichsam natürlichen Folgen der Kooperations- und Lernverweigerung, das Nicht-Lernen und mögliche Scheitern am Gegenstand. Mit der Zeit ist dies das einzige Erziehungsmittel der Wahl, denn nur dieses wendet sich an die Schüler als die für ihr Verhalten letztlich Verantwortlichen. Wer Mündigkeit als Erziehungsziel will, darf diese Verantwortung nicht als Sympathie mit der Schwäche der Schüler zurücknehmen und externalisieren, so als wäre der Schüler das Opfer seiner Umstände. Selbst dort, wo er offensichtlich in seinen Möglichkeiten durch einen Mangel an Förderung und Selbstständigkeit eingeschränkt ist, muss er sich am Ende selbst aus dieser Situation befreien. So, wie ihm das Lernen nicht abgenommen werden kann, so muss er sich trotz erzieherischer Hilfestellung schließlich selber in die Verantwortung nehmen. Dies ist gegen die Scheu von Lehrern zu sagen, die heute gar nicht mehr den Mut haben, die Heranwachsenden vor die Aufgabe ihrer Autonomie und Eigenverantwortung zu stellen.

Die öffentliche Schule folgt faktisch ihrer gesellschaftlichen Funktion als meritokratische Leistungsschule: Sie integriert alle, um durch die Unterrichtsweise dann doch möglichst bald Differenzen mit Bezug auf die Leistungen deutlich zu machen. Diese werden den Schülern zugeschrieben und sind von diesen als Resultate ihres Vermögens zu verstehen. Im pädagogischen Interesse können wir uns mit den ungerechten Folgen dieser Behandlung nicht abfinden. Sie führt nicht zur Förderung der Schüler, die vor allem auf diese angewiesen sind.

Zudem gilt es den Akzent zu verschieben auf das emanzipative Potential der Lerngegenstände. Ohne diese Wendung schlägt die Förderung individueller Selbstständigkeit bereits in der Schule um in die Begünstigung kollektiver Unmündigkeit durch Anpassung an fremdbestimmte Leistungsnormen. Zu Urteil und Kritik sind alle Schüler zu ermächtigen.

Wenn Kinder in der Schule auch lernen sollen, dass sie für ihr Lernen selbst verantwortlich sind und sie sich für Versäumnisse nicht mit dem Hinweis auf mangelnde elterliche Fürsorge rechtfertigen können, so werden sie damit nicht einfach zum bürgerlichen Leistungsmenschen sozialisiert, sondern allein darauf verwiesen, wie sie mit ihrer schulischen Erziehung und Bildung selbstständig werden können. Um dies zu ermöglichen, muss die Schule über Ressourcen und institutionelle Rahmenbedingungen verfügen, um z. B. ein anspruchsvolles Ganztagsangebot zu machen, mit dem die soziale Allgemeinheit der Bildung gefördert werden kann. Auf die selber mit vollzogene, disziplinierte Hinwendung zur Sache kann aber nicht verzichtet werden. Ohne sie wird Lernen verflacht oder gar verhindert und Bildung unmöglich. Lehrer, die das für überzogen halten, bedienen sich der Herblassung gegenüber den Schülern. Mit einer bereits vorab entschiedenen negativen Erwartung kann nur weniger das Resultat des Unterrichts sein, als das, was in ihm zu erreichen wäre. Die Schüler fügen sich in die Zuschreibung ihrer mangelnden Bildsamkeit und schädigen sich so selbst. Bildung durch Unterricht muss das Ziel des schulischen Lehrens und Lernens sein, vom Beginn an und unabhängig davon, dass deren Erfüllung weder vom Lehrer hergestellt noch vom Schüler auf beliebigem Niveau erzwungen werden kann.

Wir beobachten in der jüngeren Vergangenheit eine Aufspaltung der öffentlichen Aufmerksamkeit in Bezug auf das Geschehen und die Wirkung von Unterricht. Die einen blicken gebannt auf die Erziehung als die mehr oder weniger verzweifelten Versuche zur Herstellung einer erträglichen Ordnung, die anderen blicken auf den Qualifikationsertrag der Schule. Beides trifft sich in Ratschlägen der „empirischen Bildungsforschung“ zur „effektiven Unterrichtszeit“ und zum „Classroommanagment“. Diese Ratschläge kranken jedoch daran, dass sie unabhängig von den Sachen ausgesprochen werden, um die es im Unterricht geht. Es handelt sich um Steuerungsstrategien, die schnell versagen, wenn es gilt, sie auf eine konkrete Situation in einem Fach und einer je besonderen Klasse zu beziehen.

Die Wirksamkeit des Unterrichts, so raten wir, lässt sich nur steigern, wenn es gelingt, das Verstehen der Sache wieder ins Zentrum zu rücken. Das bedeutet, sich auf die beabsichtigte Bildungsaufgabe zu konzentrieren und methodisch zu fragen, wie ihr altersgemäß entsprochen werden kann.

IV Was heißt also Bildung?

Wenn in diesem Abschnitt eine programmatische Konkretisierung des Bildungsverständnisses versucht wird, so erfolgt sie in der Absicht, die mit der Reform ausgeblendeten bzw. abgelegten Essentials der überlieferten Aufgabenbestimmung des öffentlichen *Bildung*swesens in Erinnerung zu rufen. Wir wollen also den Bildungsbegriff nicht neu definieren, sondern zu Bewusstsein bringen, was mit der Reform auf dem Spiel steht und was die anhaltende Herausforderung an das *Bildungs*system ist. Das bedeutet zugleich zu sagen, was das Thema der nunmehr vielerorts sogenannten *Bildung*swissenschaften und *Bildung*sforschung zu sein hätte. Hätte, weil trotz der Indienstnahme des Wortes dort wenig von dem geschieht, was mit dem Bildungsbegriff versprochen wird.

Beginnen wir mit einer Selbstverständlichkeit: Dass das *Bildung*swesen dem Nachwuchs zur Bildung verhelfen sollte, gestuft als grundlegende Bildung, als allgemeine und schließlich als vertiefte Spezialbildung, und dass es dabei vor allem auf Wissen und Können ankommt, wer wollte das bezweifeln? Wir können schlecht die öffentliche Schule denken, als wäre sie lediglich eine Anstalt zu Vermittlung von irgendeinem Wissen und Können, je nach Angebot und Nachfrage. Die Tendenz, die Schule mit den Inhalten anzufüllen, die sich mit der Spiegelung der lebensweltlichen Erfahrungen und Bedürfnisse aufdrängen, führt in die Irre. Schule wird erst notwendig in der Überschreitung dessen, was wie von selbst im Leben geschieht. Lebenswelt sollte in ihr nur als Gegenstand reflektierender Anschauung und Aufklärung herangezogen werden. Vor allem dient sie aber dazu, das zum Thema zu machen, was in der Lebenswelt der Schüler nicht erfahren werden kann.

Ebenso wenig lässt sie sich programmieren mit Bezug auf das, was einzelne gesellschaftliche Mächte von ihr geleistet sehen wollen. Undenkbar ist etwa, das Bildungswesen im besonderen Interesse von Arbeitgebern zu konzipieren. Wir benötigen eine Vorstellung von der Bildung des Menschen, die mehr ausweist als dessen Funktionalisierung für irgendein Partikularinteresse.

Damit wird die Bildung nicht in bloße Opposition zu den Interessen der gesellschaftlichen Mächte an der Schule und der nachwachsenden Generation gestellt, so als könnte sie sich auch jenseits der Gesellschaft bewähren. Aber Bildung steht in Spannung zur Nützlichkeit, insofern sie die kritische Frage einschließt, welchem Sinn und welchem Zweck der Nutzen folgt. Bildung wäre selbstgenügsam und würde damit falsch, wollte man sie geradezu als Gegensatz zu Nutzgesichtspunkten verstehen. Noch wo es um Bildung als ästhetischem Genuss geht, dem „interesselosen Wohlgefallen“, ist sie auf die

Erfahrung auf Gesellschaft und das zu ihr im Verhältnis stehende Individuum zurückbezogen.

Ein schulpädagogisch folgenreicher Begriff von Bildung kann nicht bei solchen allgemeinen Bestimmungen stehen bleiben. Er verlangt nach inhaltlichen Ausweisungen eines durch Wissen und Können begründeten Zugangs der heranwachsenden Generation zur Gesellschaft als Voraussetzung von Teilhabe. Mit ihm reagiert Bildung auf diese und zugleich erlaubt sie mehr, nämlich einen offenen Weltzugang. Die nachfolgende Generation gewinnt durch ihre Bildung Unabhängigkeit von Partikularinteressen. Bildung führt die nachwachsende Generation auch in die Ansprüche und in das differenzierte Aufgabenfeld der Gesellschaft ein, jedoch so, dass das Recht des Individuums auf sein Selbstsein in gemeinsamen und für alle geltenden Weltzusammenhängen gewahrt bleibt.

Was dabei inhaltlich zur schulisch vermittelten Bildung gehören soll, ist, entgegen den periodisch aufbrechenden Forderungen nach einer Modernisierung des Curriculums, über lange Zeiträume faktisch weitgehend gesellschaftlicher Konsens. Sogar an der Gewichtung der Fächer hat sich in der jüngeren Vergangenheit wenig verändert. In der mittleren Phase, der der Allgemeinbildung, geht es in erster Linie um die Muttersprache, um mindestens eine Fremdsprache (heute vor allen anderen Englisch), um Mathematik, um die Naturwissenschaften und um die Geistes- und Sozialwissenschaften sowie um die musischen Fächer, Sport und Religionskunde. Diese Phase baut auf einer grundlegenden Bildung, die in den ersten Schuljahren mit der Eroberung von Schrift, Zeichen, Zahl, Symbol und Sachkunde als erster Stufe des Weltwissens vermittelt wird. Damit ist sie nicht einfach Absprungboden für Bildung, sondern ihre essentielle erste Stufe. Wer hier nicht erfolgreich war, steht für alles Weitere auf verlorenem Posten, zumindest setzt er seinen Bildungsgang mit Handicaps fort. Die Allgemeinbildung wird in der Oberstufe für den einen Teil der Schülerschaft auf allgemeine Wissenschaftspropädeutik zugespitzt, für einen anderen Teil in eine Berufspragmatik und deren Theorie überführt. Die Bildungsfunktion des Gymnasiums verweist damit in der Oberstufe auf die Studierfähigkeit, die der beruflichen Bildung auf die grundlegende Kompetenz für die Bewährung in einem Beruf, was mehr bedeutet als die Sicherung der Produktivität der Arbeitskraft beim Übergang. Beide Bereiche überschneiden sich mit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung zunehmend.

Je weiter fortgeschritten der Bildungsgang ist, desto konzentrierter und differenzierender erfolgt die Auswahl der Inhalte. Bildung wird speziell, aber sie wird nicht einfach abgelöst durch die Funktion des Wissens und des Könnens für eine wissenschaftliche, technische, praktische Tätigkeit. Wäre dies so, wäre es schlicht ideologisch, von Berufs*bildung* oder *Bildung im Medium der Wissenschaft* zu sprechen. Jugendliche und junge Erwachsene gewinnen

zunehmend deutlichere Konturen ihres weiteren individuellen Bildungsgangs in Beruf und wissenschaftlichem Studium.

Der Raum, den die Schule dafür bietet, muss so weit und so differenziert sein, dass er für möglichst viele Schüler anregend und anspornend ist.

In den Phasen der grundlegenden und der allgemeinen Bildung haben wir es mit Aufgaben zu tun, deren Tradierungsbedürftigkeit also kaum bestritten wird. Ohne dieses Wissen würden wir nicht nur den Kontakt zur Herkunft unseres Wissens, sondern auch die Grundlagen aus dem Blick verlieren, auf denen unser gegenwärtiges Wissen aufbaut. Die ältere Theorie nannte solche Gegenstände klassische: unvergänglich vergangene. Ihre Kenntnis erschließt ganze Wissenschaften, Wissensbereiche, Formen der Welterschließung.

Der „Pythagoras" und die „Funktionsgleichung" gehören zu diesen klassischen Beständen der Mathematik, wie auch ausgewählte Literatur zum Essential des Deutschunterrichts. Mit ihr soll der Zugang zu literarischer Welterfahrung eröffnet und nicht literarische Halbbildung vermittelt werden. Im muttersprachlichen Unterricht sollen die Schüler zusätzlich „Erörterung und Argumentation" lernen. Was im Altertum Rhetorik und Dialektik besorgten, das bleibt heute so dem Deutschunterricht aufgegeben. Wer ohne die Erfahrung eines wissenschaftlichen Experiments, ohne die Konfrontation etwa mit den Begriffen der Kraft, der Energie oder der chemischen Verbindung aus der Schule kommt, ist mangelhaft gebildet, ebenso jemand, der nicht weiß, was Vererbung und Evolution sind. Geschichtliches Überblicksweisen wird genauso verlangt, wie das über Grundbegriffe der Gesellschaft.

Dergleichen wird oft vergessen, aber, sobald es erinnert wird, nur selten bestritten. Differenzen tun sich erst auf, wenn es anlässlich einer Lehrplanreform um die „Entrümpelung" von als überholt Behauptetem geht und komplementär um die Forderung nach einer Erweiterung der Fächer des Kanons. Aber in solchen Debatten haben sich in der Vergangenheit die großen überlieferten Bereiche als überraschend stabil erwiesen. Wer etwa fordert heute dagegen noch eine „informationstechnische Grundbildung"? Eher informieren die fortgeschrittenen Medienschüler ihre Lehrer nun über die avancierten Medientools und Apps. Wirtschaftskunde als Erklärung der kapitalistischen Wirtschaftsweise hat es ebenso wenig zu einem allgemein verbindlichen Schulfach gebracht wie Rechtskunde; trotz aller Forderungen und dem guten Argument, dass dergleichen alle angehe.

Auch besteht kein Erklärungsnotstand dahingehend, was diese Sammlung von Bildungsgegenständen, – früher sogar Bildungsgüter genannt – erfüllen soll. Sie sollen allen zuteil werden, damit die Mitglieder der nachwachsenden Generation als Gleichberechtigte in ihrer Gesellschaft agieren können. Es geht gerade um diese Inhalte, weil sie grundlegend für die Sinnwelt sind, in der

wir alle leben. Zudem liefern sie die zentralen Kategorien und Methoden zur Erklärung und zum Verstehen der differenten Weltsachverhalte. Schulfächer treffen sich dabei mit wissenschaftlichen Disziplinen, beide gelten als gute Gliederung des Wissens über die Welt. Erst mit ihnen lässt sich auch schulisch verständlich machen und damit nachvollziehen, wie und warum welche Erkenntnisse gewonnen wurden.

Auf der Basis der Grund- und der Allgemeinbildung erweitert und individualisiert sich die Bildung des Menschen. Mit ihr setzt sich der einzelne Mensch in sein je besonderes Verhältnis zur Welt. Bildung vollzieht sich dabei nicht beliebig, subjektiv, sondern erfolgt immer zurückgebunden an gemeinsam geteilte Gesichtspunkte der Gültigkeit des Wissens. Die stellt die Frage nach der Wahrheit der Erkenntnis oder der moralischen Richtigkeit einer Handlung.

Eine entsprechende Ausrichtung des Bildungswesens scheint uns auch heute nicht überholt zu sein. Von diesem zustimmungsfähig Prinzipiellen ist Akzidentelles der konkreten Ausgestaltung zu unterscheiden: Wann, was und wie viel vom Inhalt eines Faches soll unterrichtet werden? Wo beginnt die soziale Differenzierung innerhalb der allgemeinen Bildung? Unabhängig davon, dass von manchen die Antwort auf solche Fragen als *das* Gesellschaftsbewegende behandelt wird, kann gelten, dass nach wie vor die raison d'être der Schule darin besteht, dass sie Bildung vermittelt.

Mit dieser Schrift werden wir keine neuen Vorschläge für Stundentafeln vorlegen, uns also nicht an dem Verteilungskampf der Fächer beteiligen. Davon unabhängig aber muss gefordert werden, dass alle grundbildenden und allgemeinbildenden Bereiche so stark in den Plänen verankert werden, dass sie eine Chance erhalten, für die Schüler Bedeutung und Gewicht zu gewinnen. Hier besteht vor allem in den Bereichen der ästhetischen Bildung und dem der Geschichte gegenwärtig eine eklatante Beschränkung.

Zur Auswahlfrage der Fächer ist im Übrigen zu bemerken, dass kein Schulfach in sich völlig abgeschlossen und vom lebensweltlichen Wissen gänzlich isoliert ist. Jedes ist nur ein relativ ausgrenzbares Wissensgebiet in dem gesamten Wissenszusammenhang. Jedes hat Grenzen und Nachbargebiete, die als solche im Fachunterricht unvermeidlich und gelegentlich zur Sprache kommen müssen, ohne die Hauptsache zu überlagern. Im Philosophieunterricht auf der Sekundarstufe II kann dieser Sachverhalt auch zu einem systematischen Thema werden.

Überdies sind in der Schule der modernen, auf die wissenschaftlich technische Zivilisation antwortenden Gesellschaft auch Zugänge zum Wissen zu kultivieren, die weite Gebiete des Wissens übergreifen. Wissen beruht methodologisch

- auf genauen Beschreibungen,
- auf dem Erschließen von Sinnzusammenhängen,
- auf der Erklärung von Kausalitäten und Wahrscheinlichkeiten in den Naturtatsachen,
- auf dem Verstehen funktionaler Abhängigkeiten gesellschaftlicher Sachverhalte,
- auf der erfahrenden Subjektivität in ästhetischer Praxis und Anschauung,
- auf dem Eindringen in die philosophische Voraussetzungsproblematik von Sprache und Erkenntnistheorie und damit auch in die Frage nach Gewissheit.

In all diesen und weiteren Operationen der Erkenntnisgewinnung werden zugleich die bewusst gemacht, die im menschlichen Verstandesvermögen angelegt sind. Dieses lässt sich durch die Darstellung jener Methoden kultivieren.

Die Schule ist schon lange keine Weltanschauungsschule mehr. Nichts darf in ihr gelehrt werden, was den Stand des wissenschaftlich geprüften Wissens missachtet oder ihm widerspricht. Deswegen mag der „Kreationismus" als Weltanschauung zwar Thema des Unterrichts werden, aber er darf nicht als wissenschaftliche Erklärung behandelt werden, mit der die Evolutionslehre als falsch zurückgewiesen werden dürfte. Wissen in der Schule ist also immer das geprüfte, wissenschaftlich verbürgte Wissen, nicht aber ein Glaube oder die verbreitete Meinung oder das höchstpersönliche Konstrukt, so gerne heute davon in Schulstuben unter Bezugnahme auf den didaktischen „Konstruktivismus" ausgegangen wird. Wollte die Schule nur sammeln und diskutieren, was sich Schüler so über Weltdinge denken, ohne dass dieses am Stand des mit Allgemeinverbindlichkeitsanspruch begründeten Wissens geprüft würde, sie würde ihre Funktion der kulturellen Tradierung verlieren und in Obskurantismus einmünden.

Deswegen geht es in der Schule nicht unabhängig von Einstellungen und Haltungen der Lehrenden und der Lernenden um Wissen. Mit dem Dringen auf Wissen und dessen erschließende Prüfung ist selbst die Begünstigung einer Haltung verbunden. Die Erziehung durch Unterricht und Schule kann nicht mehr als Hinführung zur rechten Gesinnung verstanden werden, welche auch immer privatim Lehrer mitbringen mögen. Lehrer dürfen nicht katechisieren, predigen, die Schüler für ihre Sicht der Dinge vereinnahmen. Schule ist kognitiv auf Maßgaben der Wissenschaft verwiesen. Diese geben den Schülern die Mittel in die Hand, sich ggf. auch gegen die vom Lehrer vorgebrachte Intentionalität zu wehren. Urteilsfähigkeit geht so mit Kritikfähigkeit zusammen. Man lernt, wie man argumentieren muss, und dass es im Unterricht im Streitfall allein auf die Logik der Sache und des besseren Argumentes ankommen kann. Nur wenn auch Lehrer dieses Prinzip glaubhaft vertreten, erfüllen sie ihren

Erziehungs- wie ihren Bildungsauftrag. Unterrichten bedeutet demnach vor allem die Einführung in das Erkennen und Verstehen, und darin ist es zugleich erzieherisch.

Das aus dem Verstehen erwachsende Wissen ist urteilsfundiert. Urteilsfähigkeit verweist auf Substanzielleres als auf bloße universelle Formalien wie „Metakognitionen, Metawissen oder Selbstwirksamkeit". Schüler sollen auseinanderlegen, was sie wissen, aber auch einschätzen können, was sie nicht wissen. Damit geht einher, seine Kenntnis über etwas in den zugehörigen Kontext einstellen und begründen zu können. Man erinnert sich nicht nur daran, dass es 333 bei Issos eine Keilerei gegeben hat oder dass a^2 plus b^2 das c^2 ergibt und damit der „Pythagoras" bezeichnet ist, oder dass Wasser als H_20 mit zweimal Wasserstoff und einmal Sauerstoff geschrieben wird, oder dass die „continuous form" im Englischen mit dem Hilfsverb to be gebildet wird.

Statt dessen weiß man etwa, was epochal historisch 333 v. C. geschehen ist und weswegen dieses schöne Datum merkenswert ist, was die von Euklid ausgelegte Leistung des Pythagoras wirklich ausmacht, was eine chemische Verbindung zu einer solchen macht, wofür die „continuous form" gebraucht wird. Ohne diese Beziehung des Wissenselements zu dem, was es anzeigt und bedeutet, bleibt es gleichsam leer.

Wissen ist mehr als bloße Information. Mit Informationen verbinden wir als Empfänger Sendungen, die uns äußerlich bleiben können und die wir auf Anfrage weitervermitteln mögen, für die wir aber inhaltlich keine Haftung übernehmen werden. Auf diese Weise können wir Nachrichten aufnehmen, etwas davon behalten und das meiste wieder schnell vergessen, wenn wir das wollen. Wir können es abspeichern wie in einem externen Datenspeicher. Weil wir dort alles finden mögen, was wir ggf. suchen, müssen wir es nicht selbst behalten. Die Nachricht ist so zugriffsbereit in der Welt.

Im pädagogischen Sinne bleibt dagegen das Wissen an das Subjekt gebunden. Schule wäre überflüssig, wenn es in ihr nicht um die Inkorporierung des Wissens ginge. Die Gesellschaft könnte es ansonsten nach einer Grundschulung mit einem Kurs in Internet-Nutzung bewenden lassen. Das Subjekt verändert sich fundamental, wenn es nichts mehr im Sinne des Selbstvollzugs weiß, sondern nur glaubt zu wissen, wo es finden kann, was es nicht weiß, und durch Informationsabruf auch nicht bereits lernt.

Wissen mündet in unterschiedlicher Weise ein in Fähigkeiten. Heute werden wir veranlasst, von Kompetenzen zu sprechen. Dass schulischer Unterricht auf Befähigungen abzielt, die in Gebrauch genommen werden für Anderes und die auf Weiteres abzielen, sollte selbstverständlich sein. Schüler lernen Schreiben und Lesen, damit sie fähig werden, im Prinzip jeden Text lesen und schreiben zu können. Sie werden in die Grundrechenarten, in Gleichungen, Brüche, den

Dreisatz usf. eingeführt, damit sie danach in jedem der Kontexte, in dem diese Grundfähigkeiten zu Lösung einer Aufgabe oder eines Problems benötigt werden, mit diesem Wissen sinnvoll operieren können. Der Fremdsprachenunterricht zielt auf die erweiterte Fähigkeit zur Kommunikation in einem anderen Sprachmedium ab. Das geschieht u. a., indem der Aufbau der anderen Sprache durchsichtig gemacht wird. Danach weiß der Schüler, wann er welches Tempus zu bilden hat. Er verfügt über die bewusste Regelkompetenz, die er in der Muttersprache zur Bildung wohlgeformter Sätze nicht entsprechend bewusst halten muss.

Wer in der Schule später eine Reihen- oder Parallelschaltung aufbaut und Kupfer und Schwefel als Kupfersulfid zur Verbindung bringt, soll nicht zum Laboranten in Physik und Chemie ausgebildet werden. Aber er erwirbt, wenn der Unterricht erfolgreich ist, über den Einzelfall des Wissens hinaus die Fähigkeit zur kontrollierten Beobachtung, eine Einsicht in die spezifische Operationsweise der Naturwissenschaften und damit Urteilskompetenz. Wenn er eine Quelle im Geschichtsunterricht liest, so erprobt er dabei zugleich die erworbene Fähigkeit, Texte als Quellen zu verwenden. Das bedeutet auch, die Grenze ihrer Aussagekraft zu charakterisieren und sich darüber klar zu werden, dass mancherlei als Quelle ausgegeben wird, ohne wirklich einen historischen Erklärungswert zu haben. Auch wenn die Fingerübungen in Kunst und Musik für die meisten Schüler nicht ausreichen werden, von da ab künstlerisch qualitätsvoll zu malen oder zu musizieren, liegt die Funktion der Übung doch darin, sie vor eine Aufgabe zu stellen, an der sie ihre (Un)Fähigkeit und Neigung erleben, dergleichen zu entfalten. Urteilsfähig werden sollten sie unabhängig davon, indem sie die Machart eines Werkes kennenlernen und es als Ausdrucksgestalt wie als Form bestimmen können.

In diesem Sinne mündet schulisches Lernen, wo es erreicht, weswegen es durchgeführt wird, immer auch in Fähigkeiten oder Kompetenzen. Diese sind nicht an eine einzelne Aufgabe gebunden, sondern verweisen auf Regelbeherrschung und produktive, fundamentale Denkoperationen. Mit ihnen werden Kompetenzen zu Modi der Selbstbestimmung ebenso wie zur Erfüllung vorgegebener Aufgaben.

Bildung, Wissen und Befähigungen sind aufeinander verwiesen. Sie erlauben jeweils unterschiedliche Fokussierungen des von der Schule zu Fordernden. Aber sie brauchen einander. Kompetenzen sind dann als Wissen und Könnenspotenzial ausgeschriebene generative Fähigkeiten, die aus Gegenständen des schulischen Curriculums erwachsen. Wir können sie bestimmen über die Gegenstandsbereiche, mit denen das Ich lernend vertraut wird, wodurch es wird, was es mit seiner Bildung und seinem Wissen ist. Das Wissen ist der reflektierende urteilserzeugende Aspekt der Sache, die subjektiv erschlossen und womöglich als Bildung „zugeeignet“ (Adorno) werden soll. Das Wissen

ist zugleich die materiale Beschreibung der Erkenntnis von etwas Bestimmten im Weltzusammenhang. Die vom Schüler erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände lassen sich synthetisierend ausdrücken in den Gestalten seiner je besonderem Aneignung und Verinnerlichung, seiner Bildung. Das Motiv der Schule, dieses und jenes zu unterrichten, zielt nicht nur auf Wissen oder Kompetenz, sondern drückt die Erwartung einer Bildungswirkung der jeweiligen Sache aus. Mit ihr soll das das Wissen befragt werden, die mit ihr vorgenommene Weltdeutung kann so bewusst werden, ggf. dann korrigiert und erweitert werden.

Von daher ist es unsinnig, wie es dennoch zuweilen bei den Protagonisten der Kompetenzorientierung geschieht, Kompetenzen als das Entscheidende gegen das bloß Abgeleitete oder Wegführende des (toten) Wissens und der abgehobenen Bildung auszuspielen. Kompetenzen folgen aus dem erworbenen Wissen, weswegen aber noch nicht kognitives Wissen Kompetenzen garantiert. Nicht Weniges, was uns als Kompetenz zufällt, lässt sich nicht so leicht auf erlerntes kognitives Wissen zurückführen. Der Umweg über Lern-, Methoden- und Sozialkompetenzen zum fachlichen Wissen zu führen, nicht also von diesem selbst auszugehen, ist höchst riskant.

Unsere Überlegungen legen gleichwohl eine Überordnung des Bildungsbegriffs gegenüber den beiden anderen nahe. Erst mit einem Konzept von Bildung wird es nämlich möglich, dem Wissen und dem Können seinen pädagogischen Ort zuzuweisen. Ohne den Referenzpunkt der Bildung des Schülers an der Sache kann Wissen in beliebiger Weise streuen und lassen sich Kompetenzen ausweisen, die Bildung als intellektuelle Anstrengung nicht voraussetzen oder mit denen nicht selbstverantwortetes Tun beschrieben wird. In Wissen und Können konkretisiert sich Bildung, tritt sie zutage. Aber nicht jedes Wissen und Können zeugt schon von erfolgreicher Bildung.

Man kann mit Kompetenz zu allem fähig werden. Bildung bringt nicht zuletzt das zu Bewusstsein.

V Was bedeutet Bildung für die Didaktik und den Unterricht?

(1) Lehrplan

Wenn der Unterricht nicht inhaltlose Kompetenz, aber auch nicht halbverstandenes und bloß instrumentell Vermitteltes anstrebt, was bedeutet Bildung dann für ein Kerncurriculum der allgemeinen öffentlichen Schulen?

Es gibt viele gute Gründe, konservativ auf den Lehrplan der modernen Schule zurückzugreifen. Entgegen der törichten Rede davon, dass das heute verfügbare und geltende Wissen in einigen Jahren zum großen Teil überholt und ersetzt sein wird durch neues Wissen, lässt sich vertreten, dass es bis zum Ende der Sekundarstufe I um eine allgemeine Bildung geht, deren Inhaltsbereiche deswegen weitgehend unstrittig sind, weil sie umfassend die Medien der Bildung des Menschen wie auch die entsprechenden Leistungen der Gesellschaftsgeschichte thematisieren. Die Bildungstheorie hat das als den Sinnzusammenhang Allgemeiner Bildung immer wieder beschrieben und neu ausgelegt. Sie begründet ein gestuftes Vorgehen in der Schule mit einem eindeutigen Plädoyer für einen Anfang als kulturelle Alphabetisierung und eine erweiterte Einführung in die Hauptbereiche des wissenschaftlich geprüften Wissens. Die kann sowohl das Verständnis der natürlichen Tatsachen begründen als auch die Bedingungen des Zusammenlebens in modernen Gesellschaften begreifbar machen. Damit geraten Sprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Geisteswissenschaften, die Mathematik, aber auch die Künste, Philosophie und Religionskunde in den Lehrplan. Die Fächer verweisen in unterschiedlicher Weise auf theoretische und empirisch gewonnene Erkenntnisse, auf Techniken und auf moralisch bedeutsame Praktiken des Sozialen. Sodann führen sie ein in ästhetische Erfahrungen und Fragen und eröffnen nicht zuletzt einen Ort der Reflexion, an dem den möglichen Gründen für existenzielle Tatsachen des Lebens nachgegangen werden kann. Es geht mit all dem um das Allgemeine als das, was uns alle angeht und uns als Bürger eines politischen Gemeinwesens in die Lage versetzt, die gemeinsamen Probleme diskursiv zu beraten.

Gesellschaftliche Teilhabe hängt auch davon ab, dass das Schulsystem Bildung im Sinne gemeinsamer Verständigungsbedingungen gewährleistet. Davon werden Spezialwissen und -kenntnisse geschieden, die auf besondere berufliche Felder eingeschränkt. sind. Ob es in der Oberstufe zu einer Scheidung in berufliche und allgemein studienpropädeutische Formen der Jugendbildung kommen soll oder muss, ist anhaltend strittig. Nicht bestritten

werden kann hingegen, dass auch wissenschaftliche Studien eine Berufstätigkeit ermöglichen müssen und dass insofern kein Rangunterschied zwischen berufsbezogener und nicht berufsbezogener Bildung besteht. Zudem legt die Durchdringung der modernen Arbeitstätigkeiten mit wissenschaftlichen Technologien eine Abkehr von den ehemals schroffen Entgegensetzungen nahe.

Die Probleme mit der Auslegung der Allgemeinbildung beginnen erst dort, wo mit der Auswahl der Fachinhalte entschieden werden muss, in welchem Verhältnis von Breite und Tiefe sie behandelt werden sollen. Das betrifft sowohl die einzubeziehenden Fächer als auch deren inneren Aufbau. Die Leidenschaft, mit der immer wieder über Bedeutendes, aber schulisch nicht entsprechend Berücksichtigtes gestritten wird, entzündet sich am Verteilungsproblem der für bestimmte Fächer und Inhalte reservierten Zeit und führt nicht selten zu jener bereits beklagten Aufblähung des Programms, das dann eine intensive Behandlung der Themen ausschließt. Fächer, die mehr Anteile im Stundenplan haben als andere, sind deswegen nicht weniger gehetzt, denn in sie wird dann umso mehr an Inhalten hineingestopft. Andere Fächer verlieren im Verteilungskampf zuweilen so sehr an Bedeutung, dass sie in ihrer Eigenständigkeit gefährdet sind, wie es etwa dem Geschichts- oder dem Geografieunterricht widerfährt, wo er als Teil der Gesellschaftslehre „interdisziplinär" bzw. fächerübergreifend geworden ist, ohne dass damit ein Mehrwert gegenüber der Fachlichkeit erzielt werden muss.

Fächer sollten mindestens über einen Jahreszeitraum zweistündig unterrichtet werden. Die Auswahl der Themen in ihnen muss an eine bildungstheoretische Begründung gebunden sein. Das bedeutet, für den Grundsatz der Intensität und Exemplarizität zu plädieren und bereit zu sein, auf eine Fülle von Einzelinhalten zu verzichten. Wir sind überzeugt, dass erst in der modellartigen Entfaltung von bereichsspezifischen Sachverhalten der Bildungssinn des Unterrichts erfüllt werden kann. Der Lehrgang soll erst dann fortgesetzt werden, wenn die Schüler verstanden haben, was jeweils gelehrt worden ist. Damit ist die didaktische Entfaltung der Sache ganz auf das Verstehen der Inhalte durch die Schüler auszurichten.

(2) Grundbildung

Das bedeutet eine Befähigung zum eigenständigen Umgang mit diesen Mitteln und verlangt die Zurückweisung medialer Krücken, mit denen das eigene Tun an eine Maschine delegiert werden kann. Es geht also um den leiblich-produktiven Vollzug der kulturellen Techniken, die Zugang zum ganzen Weltwissen verschaffen. Das gründliche Einüben im Unterricht ist ungleich wichtiger, als die Grundschulkinder mit möglichst vielem, was sich heute zusätzlich aufdrängt, zu konfrontieren. Wir raten nicht dazu, verfrühend schon

die Grundschulkinder über das Grundverständnis für eine Fremdsprache hinaus bereits in mehreren Sprachen zu unterrichten, auch dann nicht, wenn die Plastizität und Aufnahmefähigkeit der Kinder dieses erlaubt. Das Vollstopfen aller Kanäle mit Informationen verhindert das, was im Lebensalter der Kinder ungleich bedeutsamer wäre, nämlich ihnen die Erfahrung des ungezwungen errungenen eigenen Könnens und der damit einhergehenden Erweiterung des gemeinschaftlichen Lebenskreises zu bereiten. Hierin liegt auch der Sinn des kooperativen sozialen Lernens begründet.

Hinzu tritt die Entfaltung der sprachlichen Möglichkeiten, die Weltdinge differenziert zu bezeichnen. Der Sachunterricht in der Grundschule dient dem Aufbau einer ersten Stufe des Weltwissens. Mit ihm können Schüler erfahren, wie vielfältig die Dinge sind, in welche Ordnungen sie eingetragen werden können und welche Geschichte sie haben. Die Sprache wird entfaltet als universelles Medium der Artikulation, der Bezeichnung, der Pragmatik, des Ausdrucks. Mathematik wird in den Grundoperationen erfahren, auf denen alles Weitere aufbaut, ohne dass es in seinen Implikationen schon durchsichtig gemacht werden kann.

(3) Allgemeinbildung

In der Sekundarstufe I wird der Unterricht fachlich gebunden und ausdifferenziert. Klasse für Klasse erweitert sich die Bildung dabei hin zur Stufe der Wissenschaftsorientierung und -propädeutik. Mit den Inhalten verbunden wird das theoretische Erkenntnisinteresse an der Bestimmung und Erklärung der Erfahrungstatsachen, das praktische Erkenntnisinteresse, soziale Ordnungen als richtig und gerecht zu beurteilen, wie schließlich auch der Weltzugang mit den verschiedenen ästhetischen Mitteln, die es erlauben, in Distanz zur gegebenen Welt zu treten und Gestaltungskraft zu erproben.

Auch ein Bewusstsein für die Grenzen von Fragestellungen und für das jeweilige Fach übersteigende Verweisungen sollte gepflegt werden, es steht aber nicht im Vordergrund des Unterrichts. Am Ende der Sekundarstufe I kann es unmöglich gelingen, die drei Naturwissenschaften thematisch mit all ihren Grundlagen bearbeitet oder die Mathematik mit all ihren systematischen Fragen durchdrungen zu haben. Ebenso wenig kann es gelingen, in den Fremdsprachen die Schüler jeweils bis zur „native speaker"-Fähigkeit zu führen. Die Geschichte lässt sich nur mit quälenden Siebenmeilenstiefeln vollständig durchlaufen, ebenso der Kanon der Literatur. Von den musischen Fächern, die wie die Musik, die Kunst oder der Sport neben der theoretischen Erkenntnis ästhetische Erfahrungen eröffnen und Praktiken einüben, ist Analoges noch weniger sinnvoll zu erwarten.

Niemand sollte jedoch aus der Sekundarstufe I entlassen werden, ohne erfahren zu haben,

- nach welchen Prinzipien die eigene Sprache aufgebaut ist,
- wie es sich damit in Differenz zu mindestens einer Fremdsprache verhält,
- wie verschiedene Sprachen auf besondere Kulturen und ihre Geschichte verweisen, zugleich aber auch auf Gemeinsamkeiten,
- wie die Welt als natürliches Werden und als kultur- und sozialgeschichtliches Menschenwerk zu verstehen ist, die unser gegenwärtiges Tun und unsere Handlungsmöglichkeiten wesentlich mitbestimmen,
- wie die Naturwissenschaften die Natur physikalisch, chemisch und biologisch erklären und über Technologien gestalten,
- wie die Mathematik als die Universalsprache eine besondere Ordnung der Weltdinge betreibt, angefangen beim Identisch-Setzen von Qualitäten in Quantitäten, über die Vermessung der Welt bis hin zur Formulierung von Relationssystemen, die uns Kalküle der Berechnung und Prognosen zu formulieren erlauben und
- welches Erfahrungs- und Erkenntnispotential die Künste bereit halten.

Geht man einmal durch, welches Programm im schulischen Curriculum achter Klassen realisiert wird, so ist der Beobachter des alltäglichen Unterrichts überwältigt von der Vielfalt der Themen, die, sollen sie bildend wirksam werden, eine Intensität der Durchdringung verlangen, mit der leicht bereits das Jahresprogramm zu bestreiten wäre. Es geht dort um folgende Fragen:

- Welche Erkenntnis ermöglicht Literatur als Kunstform?
- Was ist ein Argument, was eine These?
- Welche Zeiten lassen sich durch die „continuous form“ zugleich ausdrücken?
- Was unterscheidet die Vergangenheit eines „passé composé“ von der im „imparfait“, was bedeutet die „consecutio temporum“?
- Was sagen Worte über unsere Haltung zu den Dingen aus?
- Warum heißt es, dass ein Engländer im Gegensatz zu einem Franzosen oder Deutschen geduldig Schlange steht?
- Wie konnte es zur Eroberung des Aztekenreiches durch einige wenige spanische Abenteurer kommen?
- Wer oder was verursachte die „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten?
- Wer ist Deutscher, und wie definiert man Nation?
- Was ist eine Gemeinschaft und was eine Gesellschaft?
- Wie erklärt man die Erderwärmung?
- Wie verhält sich die Natur zu ihrer Ausbeutung durch den Menschen?
- Wie kommt es zu einer chemischen Verbindung?
- Schafft Chemie neue Stoffe?

- Was ist Licht?
- Was ist elektrischer Strom?
- Was ist und wie vollzieht sich Vererbung?
- Inwiefern ist Vererbung derministisch, und was dagegen bedeutet Evolution?
- Wie wird aus der Möglichkeit eine Wahrscheinlichkeit?
- Was bedeutet eine Gleichung?
- Was ist ein Kalkül als Ausdruck eines Zusammenhanges von Verschiedenem?
- Wie beweist man etwas in der Mathematik?
- Was ist Logik, was dagegen „logisch“?
- Was ist wahr als Erkenntnis, was ist moralisch geboten, was kann als schön gelten?
- Was ist ein Vorurteil?
- Wie steht Toleranz zu Glaubensfragen?
- Was ist Offenbarungsglauben, was dagegen Wissen und Überzeugung?
- Was ist Farbe?
- Wie kann man Farbe sehen, wenn die Dinge selbst nicht farbig sind?
- Was ist ein Bild, und was macht es sichtbar?

Angesichts dieser Vielfalt und Komplexität des faktisch Thematisierten ist es ratsam, für alle Fächer Jahrgang für Jahrgang wenige exemplarische Inhaltsbereiche auszuweisen, die den Zugang zu der Besonderheit des fachlichen Fragebereichs ermöglichen und die in ihrer Zusammenschau inhaltlich wie methodisch die Breite der Zugänge zu Welterschließung verdeutlichen.

(4) Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II geht es für einen Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen um eine spezialisierte Anwendung des aufgebauten Weltwissens auf ein Berufsfeld, das dann um Wissensgebiete erweitern werden muss, die im Kontext der vorgängigen Allgemeinbildung entweder nur am Rande mitberücksichtigt wurden oder gar nicht vertreten waren. Bildung sollte ermöglicht werden in einer Verbindung von Theorie und Praxis, der Ausrichtung auf die sowohl für die Arbeit in den Betrieben wie auch für die Einführung des Nachwuchses im Zentrum stehenden „Schlüsselprobleme“ des jeweiligen Berufsfeld wie der Reflexion der zu ihnen gefundenen bzw. diskutierten Lösungen. Die Pädagogik nutzt dabei die Bereitschaft der Jugendlichen zur Übernahme der Entwicklungsaufgaben, die der Beruf ihnen stellt. Bildung kann dabei aber auch behindert bzw. zum kritischen Ereignis werden, wo die berufliche Ausrichtung vor allem die Erfahrung gesteigerter Heteronomie bereithält.

In der nicht berufsbildenden Oberstufe liegt der pragmatische Sinn des fortgesetzten schulischen Lernens vor allem in der Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Studium. Dabei geht es um das erweiterte Eindringen in ausgewählte Fächer und um die Einübung in den Gebrauch wissenschaftlicher Methoden. Die epistemischen Voraussetzungen der Studierfähigkeit werden durch einen Unterricht grundgelegt, der die Erkenntnisweisen, die fachlichen Methoden und die Problemstellungen durchsichtig macht, damit künftig Studierende sich in Selbstständigkeit später die Erkenntnisse verschaffen können, die sie von den Mustern schulischer Unterrichtung und Einübung unabhängig machen.

Dafür ist die problematisierende Kritik an der Begrenzung von Alltagsvorstellungen einzuüben und deren Differenz zu wissenschaftlichen Konzepten sinnfällig zu machen. Auch sind Projekte zu empfehlen, in denen die Selbstständigkeit eingeübt werden kann und die mit authentischen Problemsituationen Ernstcharakter annehmen. Der Selbstständigkeit der jungen Erwachsenen sind vermehrte Gelegenheiten ihrer Entwicklung einzuräumen, auch um zu vermeiden, dass ihre Möglichkeiten durch Einförmigkeit und Unterforderung verkümmern. Es kann in diesem Alter die Konzentration auf individuelle Sachinteressen zunehmend freigegeben werden. An den Sinn der Reform der Gymnasialen Oberstufe von 1972 in der Bundesrepublik und der dort vorgesehen Schwerpunktbildung ist wieder zu erinnern, und die inzwischen eingetretene Standardisierung des Curriculums ist zurückzudrängen.

Die Sekundarstufe II hat nicht nachzuholen, was bei der exemplarischen Konzentration der vorgängigen Allgemeinbildung nicht behandelt wurde. Damit es in der Oberstufe zu einem spürbaren Zuwachs an Fähigkeiten kommen kann, muss der Unterricht eine neue Herausforderung bereit halten, mit der die Schüler exemplarisch an die Logik eines wissenschaftlichen Studiums herangeführt werden. Sie dient nicht der ergänzenden Anhäufung von Wissensbeständen und Fertigkeiten, und sei es im Modus des Trainings für eine Abituraufgabe, die alle erarbeiteten Wissensbestände so repetiert, als würden „sie dran kommen“.

(5) Der übergreifende Bildungsgehalt der Fächer

Was immer unterrichtet wird, produktiv gemacht werden muss, was die Fächer je unterschiedlich als Beitrag zur Bildung der Person leisten können. Durchsichtig zu machen ist das objektive Potenzial, das sie zur humanen Weltgestaltung mitbringen.

In subjektiver Hinsicht ist dabei den Schülern bewusst zu machen, wie sehr sie bereits empfänglich sind für den Bildungssinn der Fächer, weil und wo deren zentrale Fragen anschlussfähig sind an die Fragen, die die Schüler

selbst in diesen Bereichen der Phänomene, der Probleme und des Wissens haben. Die Schüler für sie erst künstlich zu begeistern, führt von ihnen weg. Die Schüler sind als solche zu behandeln, die sich von sich aus interessieren, und sei es, dass der Unterricht ihnen diesen Zugang erst im vollen Sinne deutlich macht. Das freilich verlangt nach Lehrenden, die alles vermeiden, Inhalte als aufgesetztes Pflichtprogramm zu rechtfertigen. Eine didaktische Inszenierung, die darauf nicht vertraut und dafür auf Erleichterung und sekundäre Belohung setzt, ist kontraproduktiv.

Die Relevanz der Inhalte muss diesen selbst abgelesen werden können. Damit das geschieht, müssen auch die Lehrenden als Vertreter dieser Wichtigkeit glaubwürdig sein. Sie stehen ein für die subjektive Bedeutsamkeit der mit den Fächern gestellten Fragen und gegebenen Antworten.

In der Begegnung mit den Inhalten der Bildung kommt es nicht zwingend zum Aufbau eines solchen Wissens und Könnens, dass die Schüler in ihrer Gänze zu Experten in der Sache werden. Aber sie haben zumindest ein Bewusstsein für die Bedeutung und die Problematik der fachlichen Zugänge am Ende ihrer schulischen Allgemeinbildung erlangt. Das macht sie in der Weise mündig, dass sie nicht mehr als unbedarfte Laien der Macht der Experten ausgeliefert sind.

Was bedeutet das beispielhaft für die Fächer?

Schulmathematik hat es unter anderem mit der schwer zu begreifenden Idealität von Punkt, Strecke, Strahl und Gerade zu tun: der Bestimmung eines Nichts durch die Kreuzung zweier Linien, der Setzung von Grenzen einer Punktmenge und der Definition von etwas, was als Unendlichkeit unbegrenzt ist. Diese Konstruktionen verweisen weit über die euklidische Geometrie hinaus. Grundbestimmungen der eigenen Erkenntnistätigkeit werden anlässlich der Einführung in die Infinitesimalrechnung virulent, ebenso beim Umgang mit berechenbarer Wahrscheinlichkeit beim Würfelspiel, wenn statt der Rede vom bloßen Glück (Zufall) der kalkulierbare Gegensatz zur strikten Kausalität (Notwendigkeit) markiert wird.

Gleichungen und Funktionen erscheinen als Modi der berechnenden Gleichsetzung, der Relationierung, des Ins-Verhältnis-Setzens von Qualitäten in Quantitäten. Sie ermöglichen, mit „Unbekannten“ so zu operieren, dass sie bekannt werden. Sie erlauben, die Dynamiken von Geschehen zu modellieren.

Die *Naturwissenschaften* suchen mit ihren Methoden der exakten Beschreibung der Naturerscheinungen, der hypothetischen Setzung, des Experiments, der Vermessung, Analyse und Synthese von Stoffen nach Erklärungen für das Naturgeschehen und ermöglichen damit verändernde Eingriffe in die Natur und ihre Nutzung. Schüler sind von all dem fasziniert, schon auf der Basis ihres lebensweltlich verankerten Staunens über seltsame Naturphänomene wie

z. B. über optische Täuschungen, über die Veränderbarkeit des unveränderlich Scheinenden oder die Erhaltung sich scheinbar auflösenden Substanzen der materiellen Welt, die Einheitlichkeit und gleichzeitige Individualität der Lebewesen, ihrer Reproduktion, Mutation und Evolution.

In der *Sprache* kommt das Ich-Welt-Verhältnis zu seinem unverwechselbaren persönlichen Ausdruck. Die Sprache ermöglicht die Verständigung des Menschen über sich, die mit anderen und die über Sachverhalte und sie erlaubt die fiktionale Konstruktion von Welten. Abwegig erscheint der Gedanke, dass diese Macht der Sprache Schülern, die doch mit ihr ein je eigenes Ich-Welt-Verhältnis auszudrücken suchen, als Ich-fremder Schulstoff erscheinen muss. Wo der Unterricht die Sache der Sprache auf durchzunehmende Mengen von Schulstoffen zurechtstutzt, sei es als sprachwissenschaftliche oder literarische Betrachtung, ist damit zu rechnen, dass die Schüler ein lebendiges Verhältnis zu ihr verlieren oder die individuelle Ausdruckssuche allein in einen verkürzenden und medial gesteuerten Jargon verlagern.

Das verlängert sich in die Erfahrung der *fremden* als der anderen *Sprache*. Sie bedeutet eine Einübung von Vokabular und grammatischen Regeln, aber eben auch die Erfahrung von Differenz, die entweder inkommensurabel die Besonderheit und Einzigartigkeit des Anderen als Sprache und Kultur markieren oder nur eine differente Andersartigkeit des Strukturgleichen. Damit wird interessant, wie anders Engländer und Franzosen als etwa Deutsche mit einer Ausdrucksaufgabe sprachlich umgehen. Entsprechendes gilt für den Vergleich der Kulturen und Gesellschaften.

Geschichte wirft die Frage nach den notwendigen oder kontingenten Bedingungen der Gewordenheit und den Möglichkeiten einer bewusst gestalteten Zukunft auf. Für Schüler entfacht das die Neugier, auf einer Zeitreise zu erfahren, wie Vergangenes vergegenwärtigt werden kann. Oft steht diese Vergangenheit in mythischer Beziehung zum eigenen gegenwärtigen Ich-Welt-Bezug (Kriegshelden wie Alexander in der Antike, Ritter im Mittelalter, Entdecker in der Neuzeit). Wo Geschichte als möglicher Lehrmeister für die Zukunft erscheint, wird die geschichtsphilosophische Frage auch für die Schüler virulent, ob die Menschen aus der Geschichte lernen können, ob Geschichte für sie ein Verhängnis bedeutet, ob sie durch eine Teleologie des Fortschreitens bestimmt wird oder durch die ewige Wiederkehr des Gleichen.

In *Politik und Geographie* werden Lebensverhältnisse von Menschen, sozialen und nationalen Verbänden zur Sprache gebracht und zueinander in Beziehung gesetzt, auseinander erschlossen und miteinander verglichen. Damit werden Lebenschancen genauso thematisch wie deren willkürliche Begrenzung. Zu erklären ist, wie es zu diesen Unterschieden kommt, welche Machtinteressen

sich wie durchsetzen, welche moralischen und in Politik übersetzten Konsequenzen hinsichtlich der Gestaltung und der Einflussnahme auf die Verhältnisse gezogen werden müssten, welche sozialen Verbindlichkeiten erforderlich, gerecht oder überflüssig sind. Dass Schüler oft autistisch, gleichgültig und/oder egozentrisch auf die dargestellten Probleme reagieren, lässt sich wohl eher aus einer verbreiteten Art des uninteressierten Unterrichtens als aus der angesprochenen Sache erklären.

Bildende Kunst und Musik evozieren bei Schülern Formen der nicht-diskursiven Welterkenntnis. Wenn sie Musik hören oder produzieren, wenn sie mit gewählten Mitteln etwas malerisch zu gestalten suchen, machen sie Bekanntschaft mit der Welt ästhetischer Erfahrung. Eine schlichte Übung im Sportunterricht, etwa den Handball einen Parcours entlang zu prellen, führt sie an die Grenze der Erfahrung dessen, was leiblich Rhythmus bedeutet.

Religionskunde konfrontiert die Schüler mit dem Anderen der uns säkular aufklärerisch gegebenen Vernunft. Wer etwa das Gleichnis von der Arbeit im Weinberg liest, wird mit dem Unterschied zwischen diesseitiger Gerechtigkeit und derjenigen Gottes konfrontiert, der Unfassbarkeit einer Güte, die im Diesseits als schiere Willkür erscheint.

Philosophie führt heran an die Frage nach Voraussetzungen und Grenzen von Erkenntnis, Wissen, sprachlich-begrifflichem Ausdruck und kommunikativem Verstehen. Sie stellt vor die Problematik vernünftiger und guter Gründe für moralische Verbindlichkeiten und Handlungsziele. Sie führt in den Diskurs über das Eigenrecht ästhetischer Gültigkeitsansprüche gegenüber Wissenschaft und Moral ein. Sie macht aufmerksam auf Wege eines gründlichen Nachdenkens über die Möglichkeiten human angemessener und glücklicher Lebensgestaltung.

(6) Methodik

Unterricht hat die didaktische Aufgabe, Bildung und Wissen zu ermöglichen.

Wir können an dieser Stelle zwei völlig divergente Zugriffe auf die Methode des Unterrichts beobachten. Der eine geht von den Arbeits- und Sozialformen aus, von denen angenommen wird, dass sie als eigenständig didaktische den Weg zu den Inhalten bahnen. Die Didaktik postuliert damit, sie verfüge über eine Methode sui generis. Das fragendentwickelnde Unterrichtsgespräch, das „Gruppenpuzzle“ oder das Projekt, aber auch die Wiederherstellung der Ordnung von sechs Sätzen in die richtige Abfolge ihrer Konfiguration etwa durch Ergänzungen von Auslassungen, stellen solche Verfahrensweisen dar,

die auch „Methoden“ genannt werden. Sie erfahren erst in sachlich differenzieller Didaktik ihren Sinn und ihre Berechtigung. Sachlich indifferente Unterrichtsverfahren appellieren primär an die Motivation der Schüler.

In der Sache fundierte Methoden erlauben es, inhaltliche Fragen mit dem sozialen Lernen verbinden, weil sie erst so die Schüler zur gemeinsamen Arbeit an Fragen herausfordern. Verlangt man soziales Lernen unabhängig von fachdidaktischen Rahmungen und übergreifenden Wegen des Erkenntnisstrebens, wirken die entsprechenden „Methoden“ sofort gekünstelt. Erst wo Fragen als Suche nach etwas Erklärungsbedürftigen gestellt werden, kommt es zu einer Klärung der Sachen und ihrer Deutung im Unterrichtsgespräch. Das bedeutet auch die Aufgabe an den Lehrer wie den Schüler, durch Fragen sich der Sache zuzuwenden und auf Antworten mit der Prüfung ihrer Geltung zu reagieren. Das ist das Gegenteil dessen, was man heute in Schule als Verstärkung des sozialen Lernens beobachten muss, nämlich die unausgesetzte positive Bestätigung von Fragen und Antworten der Schüler durch den Lehrer, ohne dass sie als Beiträge zur Klärung der Sache qualifiziert würden.

Die erkünstelten didaktischen Sonderformen der Vermittlung, sind inzwischen vielfach zur Karikatur der Pädagogen und Lehrer geworden. Mit ihnen wird der Inhalt zu einem reinen Schulgegenstand der Beschäftigung der Schüler, wird die Einführung in Sachgebiete verwandelt in eine Bearbeitung von Gegenständen eigener Art, den „Aufgabenformaten“, die letztlich nur noch sich selbst, nicht aber der Sache dienen. Mit derartigen „Methoden“ ist die Didaktik zum oft abgehobenen „Dritten“ geworden, das sich zwischen den Lernenden und Sache so schiebt, als ob es eine von beiden unabhängige und dem erkennenden Lernen vorgeordnete Kunstoperation gäbe.

Man kann Methode aber auch anders auslegen. Sofern es sich bei den Unterrichtsinhalten um solche handelt, mit denen Weltwissen vermittelt werden soll, sind sie rückgebunden an die Genese und die Entdeckung des Wissens und an die konstitutiven Bedingungen von Urteilsformen, inhaltlichen Aussagen Geltung zu verschaffen. Hier schiebt sich die Methode nicht als etwas Drittes zwischen Subjekt und Objekt. Vielmehr ist es didaktisch um die Vermittlung des produktiven Geistes zu tun, der mit methodischer Strenge versucht, eines Gegenstandes erkennend mächtig zu werden. Das beginnt mit der ursprünglichen Anstrengung der Prädizierung von etwas als etwas, der Begriffsbildung über eine Sache. Es setzt sich fort in der Rekonstruktion von geltenden Regeln, dem Auffinden von Regelmäßigkeiten der Erscheinungen, ihrer ordnenden Klassifikation, mit der Annahme von Verknüpfungen von Handlungen und ihren Folgen, von Ursachen und Wirkungen oder von eintretenden Möglichkeiten und Notwendigkeiten usf.

So geht schon das Kind beim Versuch zur eigenen Welterschließung und -erklärung vor, ohne Anleitung durch einen Lehrer. Es vermag mit der prädi-

zierenden Sprache und in der Interaktion innerhalb der Sprachgemeinschaft ein differenziertes System von Bestimmungen z. B. zu Automobilen aufzubauen. Es kann Sprechakte einsetzen, mit denen die Modalitäten von Sätzen bestimmt werden. Es erwirbt das Mittel, sich mit der Verknüpfung von „wenn" und „dann" Dinge zu erklären. Es vermag das Sein von Sollen sachlich und sprachlich zu unterscheiden, moralische Gesetze aufzustellen: „Versprechen müssen gehalten werden!". Es entstehen naive Theorien über Naturerscheinungen usf. Wird dieser Empirismus, die Erfahrung des Erkennens, weiter entwickelt, so führt er zu Fragen, die mit der Erkenntnistheorie thematisch werden: Wie etwa kommt man zu Schlüssen? Welche Formen der Gewinnung eines Urteils sind zu unterscheiden (Induktion, Deduktion, Abduktion…)? Die Theorie wissenschaftlicher Verfahren und Objektbestimmungen tritt hinzu (Was ist und wie entdeckt man eine chemische Verbindung? Was ist eine Quelle in der Geschichte?). Die Wissenschaften werden vorgestellt durch die Darstellung und Vorführung der sacherschließenden Verfahren, die zu Erkenntnissen im Sinne des geprüften Weltwissens geführt haben: Experiment, morphologische Beschreibung, Statistik, grammatische Rekonstruktion, Hermeneutik, Exegese usf. Damit wird zur Methode, was für die produktive Synthesis des Erkennens und die kontrollierte wissenschaftliche Erfahrung grundlegend ist. Man kann dieses methodische Vorgehen im Unterricht sich so denken, dass immer geprüft wird, wie man denkt, Schlüsse zieht, definiert und Ich-unabhängige Aussagen („So ist es!" im Unterschied zu: „So meine ich.") begründet. Will man verstehen, warum im Unterricht experimentiert und beschrieben wird oder warum Texte ausgelegt werden und dafür bestimmte terminologische Festlegungen und technische Operationen verbindlich gemacht werden, stößt man auf die Anschmiegung von Unterricht an das Prozedere der Wissenschaften.

Das Modell dieser Didaktik ist eines der ersten gewesen. Es ist vorgebildet in den Dialogen des Sokrates, mit denen dieser seine Gesprächspartner in einen problematisierenden Gebrauch der Vernunft hineingezogen hat.

Auch der Einfallsreichtum von Lehrern in der Erfindung von Verfahren, um Lernende aus den Fesseln mitgebrachter Aufmerksamkeitsmuster zu lösen und Brücken zu der sachlich angemessenen Aufmerksamkeit zu bauen, behält eine Berechtigung. Zu verhindern ist aber die Verselbstständigung didaktischer Verfahren, so dass diese statt das Verständnis zu eröffnen selbst zum Lehr- und Lerngegenstand werden.

Wir raten, ungleich stärker, als dies bislang geschehen ist, und vor allem als Gegendrift zur gegenwärtigen Überdidaktisierung der Vermittlung, wo immer es geht, die Schüler auf die methodischen Grundlagen zurückzuführen, die mit der Erkenntnis, dem Verstehen und auch dem Beherrschen von Aufgaben verbunden sind, die der Unterricht ihnen stellt.

VI Lehrer und ihre Ausbildung

Die anhaltende Bildungsreform richtet sich in erster Linie auf die berufliche Qualifikation des Lehrers. Die wird gleich von mehreren Seiten aus in die Zange genommen. Verantwortlich gemacht wird der Lehrer für den geringen Ertrag schulischer Erziehung und Bildung. Nach PISA meint man mit der Schülerkompetenz einen Vergleichsmaßstab gefunden zu haben, der erlaubt, die besseren von den schlechteren Lehrern zu scheiden. Sie werden zu den Hauptursachen für das Verhalten der Schüler und das Abschneiden einer Schulklasse. Die Optik des Versagens des Schulsystems wird weitgehend ausgerichtet auf das diagnostizierte Professionalitätsdefizit der Lehrenden. Externe und andere interne Wirkfaktoren der Schule werden demgegenüber selten herangezogen. Die Schulstruktur etwa spielt für die gegenwärtige Bildungsforschung keine entscheidende Rolle, nachdem festgestellt werden konnte, dass die Unterschiede zwischen Standorten derselben Schulform mitunter größer sind als die zwischen den Schulformen, jedenfalls im Vergleich von Gesamtschulen und Gymnasien. Mit diesem „Beleg“ wurde die Schulstrukturdebatte entsorgt.

Die ökonomisch verordnete Rationalisierungsstrategie setzt an der Optimierung der Verhaltensweisen und der Arbeitskraft der Lehrenden an. Sie sollen die Kriterien für guten Unterricht befolgen.

Begründet wird dieser Zugriff mit gutgemeinten Ratschlägen einer Unterrichtsforschung, die mit ungezählten Studien nach dem optimalen Wirkungsmodell sucht. Es soll erlauben, die wichtigsten Stellschrauben in die richtige Richtung anzuziehen und zu justieren. In aller Munde ist gegenwärtig so der Neuseeländer Hattie, der eine unfassbare große Anzahl von Studien meta-analytisch auf die Evidenz der gemeinsamen Ergebnisse bezogen hat. Dabei kam ebenfalls heraus, dass es auf den Lehrer ankommt, im guten wie im schlechten Sinn: Der gute Lehrer ist erfolgreicher als der schlechte und zwar als der Hauptfaktor im Wirkungsmodell, während der Schüler als Faktor weniger bedeutsam ist. Dafür muss der Lehrer durch die Augen der Schüler sehen können, wie Hattie mit Rousseau betont. Das ist einerseits trivial. Andererseits ist es kontraintuitiv. Es ergibt aber einen gewissen Sinn, sobald die Weise der Wirkungsmodellierung berücksichtigt wird. Mit ihr wird nicht behauptet, dass der Schüler nicht letztendlich *der* lernende Faktor wäre, sondern es wird nur gefragt, ob seine unterschiedlichen Dispositionen gute Prediktorvariablen darstellen für das, was er lernen soll. Dass hierfür eher der Lehrer als der Schüler verantwortlich sein sollte, macht dennoch wundern.

Wirkungsmodellierungen fassen die positiven Teilfaktoren zusammen, mit denen der Hauptfaktor Lehrer ausgestattet sein sollte. Hier versammelt sich alles, was wenig überraschend ist:

- dass der Lehrer in der Sache seiner Lehre kompetent sein soll,
- dass er ein positives Verhältnis zu den Schülern besitzen soll,
- dass er klare Aufgaben stellen soll,
- dass er ein gutes Classroommanagement beherrschen und
- dass er die Schüler verinnerlichend üben lassen soll, was sie lernen müssen.

All das weiß man längst, auch aus der Bildungsforschung. Dahinter steckt die unabweisbare Forderung, der Lehrer möge diese Kompetenzbereiche ausbilden, um guter Lehrer zu sein.

Gleichzeitig wird der Lehrerberuf schon geraume Zeit mit einem weit über das unterrichtliche Geschehen hinaus weisenden Aufgabenprofil bedacht. Die KMK hat eine Menge von Bereichen aufgeführt, in denen Lehrer kompetent sein sollen. Unterrichten ist dabei nur eine, wenn auch die zentrale Dimension. Hinzutritt das Erziehen, Diagnostizieren, Beraten, Innovieren, und je nach Kompetenzkatalog kommt manches noch hinzu.

Die aus Gewerkschaftskreisen bekannte Rede von der Arbeitsverdichtung im Lehrberuf ist zu unbestimmt. Es besteht vor allem das Problem der Aufgabenerweiterung. Diese ist keineswegs erst durch die entsprechenden Beschlüsse der Bildungspolitik entstanden. Sie ist vielmehr in der sich verändernden Praxis des Lehrberufs auch objektiv angelegt. Dieser ist nicht allein auf den Schüler als Schüler bezogen. Lehrer können nicht umhin, auf die veränderte Lebenswelt der Heranwachsenden zu reagieren und vor allem sich Problemkindern erzieherisch zuzuwenden, sei es mit oder gegen die Eltern. Zudem sind sie gehalten, die verordneten Kampagnen der internen „Organisationsentwicklung“ mit zu vollziehen.

Der Alltag der Lehrenden in der Schule (Analoges gilt für die Universität) ist zunehmend gekennzeichnet durch die zur Tretmühle gewordene Dauerverpflichtung zur Teilnahme an Reformen. Wer sich auf seine Hauptaufgaben konzentriert und nicht geneigt ist, an den vielen anderen Fronten Schule zu reformieren und zu innovieren, gilt als reformresistent.

In der Schule schreiben Lehrer Schulprogramme, entwerfen Kompetenzraster und entscheiden über interne Curricula. Sie organisieren die Bewerbung der eigenen Schule um mancherlei außerunterrichtliche Aktivitäten wie Austauschprogramme und Projekte. Ein großer Teil eines Kollegiums ist beauftragt für Sonderaufgaben, an denen der Aufstieg in der Besoldungsstufe hängt.

Die immer weiter ausgreifende Entdeckung von Besonderheiten der Schüler mit allerlei Schwächen in vielen Bereichen, aber auch Stärken, wie z. B. der angeblich vernachlässigten Hochbegabung, die gewachsene Bedeutung des Umgangs mit Differenz und Heterogenität, die als Sonderproblem und nicht

als das mit jeder Schulklasse gegebene behandelt wird, all das verlangt nach diagnostischen Fähigkeiten, die weit über das hinausreichen, was der aufmerksame Lehrer an seinen Schülern wahrnehmen kann. Die Bildungsforschung hatte ihm vorgeworfen, dass er so manches bei Schülern nicht sieht oder falsch deutet.

In der evaluativen Fremdbeobachtung der Lehrenden, die zur moralischen Verpflichtung auf Selbstbeobachtung hinzutritt, wird mittels eines breiten Repertoires an „Rückmeldungen“ mehr oder weniger kontinuierlich berichtet, wie unzureichend die Leistungen des Berufsstandes sind.

Die Weise, wie von Reformern weitgehend auf der Basis quantifizierender empirischer Studien über die Lehrpraxis geurteilt wird, bedeutet eine schleichende Entwertung der aus der Praxis des Unterrichtens erwachsenen Professionalität und des berufserfahrenen Wissens. Nun wird die Schulpraxis vor das Gericht der Bildungsforschung und der vielen Consulter und Coaches gerufen. Managementtechniken und punktuelle Studien der Bildungsforschung werden als rationale Urteilsbasis gegen die Voreingenommenheit und Apologie des Betriebes in Stellung gebracht. Die Empirie der Beobachtung des Alltags gilt in deren Augen vorweg als unzureichend, fehlerhaft, widerständig.

Die so zugeschriebene Versagensbreite schafft nur eine begrenzte Bereitschaft, sich auf die nächste Reform einzulassen. Diese wird von den Verantwortlichen gerne als eine logische Konsequenz aus der nun schon manche Jahre mit wechselnden Inhalten und Methoden verordneten Reformstrategie ausgegeben. In der Wahrnehmung der Praxis, wie auch der nur vereinzelt durchgeführten Reformfolgenforschung wurde nur weniges zum Besseren gewendet, vieles verging und diffundierte in ungewisser Bedeutungslosigkeit, ähnlich schnell vergessen wie die jüngste Managementphilosophie. Bevor etwas überhaupt die Chance hatte, Erfolg zu haben oder zu scheitern, wurde und wird es durch die nächste Reformaktion überholt. Die für pädagogische Prozesse und für Bildungsvorgänge nötigen zeitlichen Erstreckungen bleiben unbeachtet.

Dieses hektische Qualitätsmanagement droht völlig zu verprellen, die mit ihm erreicht werden sollen. Ja, man kann sagen, die Verbesserung der Lehrer ist inzwischen eine Reformbewegung geworden, die nur noch ihre Macher bewegt, während ihre Adressaten sie zunehmend als Gegner betrachten. Es ist ein Klima entstanden, in dem allein eilfertige Novizen darauf achten, das Angesagte nicht zu versäumen, während die Erfahrenen sich noch von dem abwenden, was als Verbesserung plausibel und möglich erscheint.

Das merken inzwischen manche Kultuspolitiker und Beamte. Sogar einige Protagonisten der Reform beginnen sich zu wundern, wie es kommen konnte, dass die Angesprochenen nicht mehr annehmen, was ihnen helfen soll, besser

zu werden. Wer daran etwas ändern will, ist gut beraten, das Trommelfeuer auf den Berufsstand einzustellen. Es gilt zu vermeiden, dass sich dort ein resignatives Bewusstsein zum Selbstbild ausweitet, nämlich einer letztlich „unmöglichen Profession" anzugehören, einer, die hoffnungslos und notorisch unfähig ist, zu tun, was doch ihres Amtes wäre.

Wer die Dauerbedrängung der Lehrerschaft einstellt, braucht nicht darauf zu verzichten klarzustellen, wie es sich mit der Verwirklichung ihrer Aufgabe verhält. Aber für eine professionell unabweisbare wie weiterhelfende Kritik muss es mit dieser Kritik anders zugehen. Sie kann nur erfolgreich die Lehrenden erreichen, wenn sie nicht von oben herab Versagen mit Kennziffern dekretiert oder mit abstrakten Ratschlägen so tut, als wüsste sie bereits, was man alles anders machen muss. 513 Punkte auf der PISA-Skala sagen irgendwann soviel aus wie 478, nämlich nichts mehr. Lehrern so ganz prinzipiell zu empfehlen, fachkompetenter zu unterrichten, macht wenig her, zumal wenn zugleich vorgeschlagen wird, mehr moderierend lernen zu lassen, anstatt zu belehren.

Kritik wird nur vermittelbar sein, wo sie mit der realen Praxis in Berührung steht, wenn also am Fall und Gegenstand gezeigt werden kann, warum welches Fachwissen einen guten Unterricht ermöglicht.

Ebenso wenig wird es nutzen, Lehrer zu Usern von Tools zu machen, die mit dem „teacher-proof"-Siegel die Verantwortung für das Lehren faktisch bei dem Rezeptentwickler belassen, der nicht unterrichtet.

Aussichtsreicher ist es dagegen, die vorgängige Praxis der Lehrer in ihren besseren Möglichkeiten aufzufassen, aus Lehrenden also nicht die Lehrer machen zu wollen, die sie nicht sind, sondern ihnen zu helfen, das zu realisieren, was sie in aller Regel mit ihren besseren Unterrichtsabsichten anstreben. Nur so kann aus dem Objekt der Forschung und Forderungen wieder der Akteur werden, der sich der Aufgabe als der eigenen zuwendet.

Wir empfehlen daher, die vorhandenen Ressourcen von der abstrakten Qualitätsentwicklung abzuziehen und einer entsprechenden Lehrerfortbildung zuzuführen.

Sodann ist aus der Falle der Überforderung herauszutreten. Wer alles und jedes zu erledigen hat und das immer mit gesteigerten Erwartungen an seine Wirksamkeit, der kann nur frustriert werden. Deswegen ist es ratsam, den Lehrberuf wieder auf das zu fokussieren, was er leisten soll und könnte und ihn nicht handlungsunfähig zu machen mit ausufernden Forderungen zu allem, was man noch dazu haben will. Wer ganz auf solche pädagogischen Supermänner und -frauen setzt, hat damit den normalen Betrieb bereits aufgegeben. Leuchtende Vorbilder taugen nicht als Normalmodell.

Das verlangt auch nach den Mut, Verantwortung und ihre Grenze zu markieren. Wer will, dass Lehrer neben ihrem Unterricht intensiv Elternarbeit machen und/oder Schulprogramme entwickeln, der muss akzeptieren, dass das nur zu haben ist, wenn es zu einer entscheidenden Entlastung an anderer Stelle kommt. Wo diese nicht einzuräumen ist, müsste man als Professioneller erklären, dass man nicht zur Verfügung steht. Wer etwa fordert, dass der Lehrer fachkompetenter wird, der muss in der Phase der ersten Lehrerbildung das fachliche Studium stärken und im Verlaufe der ersten Berufsjahre Raum zur Verfügung stellen, das tiefer gehende Fachliche sich erprobend in der Lehrpraxis zu erarbeiten.

Die Schulpolitik steht in der Pflicht, die professionelle Verantwortung für das Lehren an der Stelle zu stärken, an der in der Vergangenheit mit Billigung und Unterstützung der Schulpolitik der Lehrberuf immer weiter entkernt und damit entprofessionalisiert worden ist. Hier ist auch eine Umkehr im Bereich der Lehrmittelindustrie erforderlich, um die vielfach bereits eingetretene verflachte Kompetenzorientierung zu revidieren. Die mit ihr verbundene Banalisierung der Unterrichtsgegenstände geht einher mit der fortschreitend verselbstständigten Didaktisierung der Inhalte. Aus Lehrmitteln sind weithin Arbeitsbögen geworden, die mehr irgendeine Beschäftigung sichern, als dass sie einen Zuwachs an Wissen und Bildung ermöglichten. Die Flucht in die Moderation an Stelle des demonstrierenden Lehrens muss unterbunden werden. Ungleich strenger, als es in der Ratgeberliteratur gemeinhin geschieht, ist zu zeigen, wie das Moderieren erst als angeleitete Aufgabe der Schüler sinnvoll wird, sofern es mit der Erkenntnis von Gegenständen der Bildung verbunden ist und diese herausfordert. Hier sind durchweg ganz andere Lehrmittel zu entwickeln als diejenigen, die gegenwärtig als Beispiele für Kompetenzorientierung gehandelt werden. Wir werden mit den Beispielen zu unserem Bildungs-Rat auf der Homepage der Gesellschaft zeigen, wie hier vorgegangen werden kann. Die Beispiele werden aus einer Reformpädagogik entnommen, die sich der Bildung der Schüler verpflichtet weiß.

Das Ausgeführte hat auch Implikationen für eine andere Lehrerbildung an der Universität. Weniges wurde in den vergangenen Dekaden so häufig mit vollmundigen Versprechen reformiert wie die Lehrerbildung, ohne dass man wirklich von einem konsequenten Konzept für die Lehrerbildung ausgehen könnte. Im Stile der Postulatepädagogik wurde stattdessen versucht, alles besser zu machen bzw. zu intensivieren, theoretische wie praktische Anteile, fachwissenschaftliche wie fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und im besonderen Übermaß psychologische Aspekte. Die Konsequenz solcher verordneten Vielfalt ist das Gegeneinanderausspielen von Theorie und Praxis und die organisierte Aufspaltung von Verantwortlichkeiten, so dass keine ver-

bindliche Zuständigkeit für die Studierenden und das Studium entstehen kann. Vor diesem Hintergrund ist die Integration der pädagogischen Hochschulen in die Universität ein Pyrrhussieg der Akademisierung des Berufs geworden.

Auch hier gilt, dass positive Veränderungen nur zu erwarten sind, wenn man nicht versucht, allen Forderungen gleichzeitig zu entsprechen und dem Ausprobieren verschiedenster Ausbildungsformen Raum gibt, sondern sich auf ein Kernmodell bezieht, das über einen längeren Zeitraum durchgehalten wird und nur so die Wirkung zeitigen kann, die man von ihr erwartet.

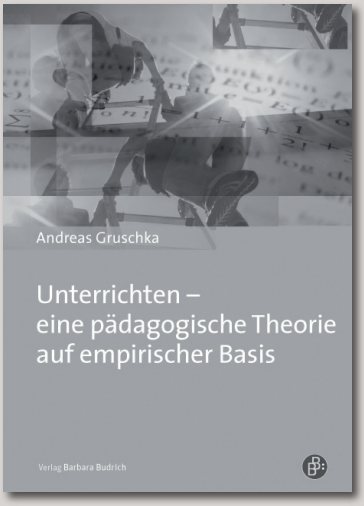
Folgt man der Perspektive dieses Bildungs-Rates, so ergeben sich für ein solches Modell einige Eckdaten.

- Das Studium muss die Fächer so zur Darstellung bringen, dass die Studierenden an exemplarischen Stellen die Relevanz tiefgehender fachlicher Kenntnisse für das Lehren schulischer Inhalte erfahren. Das bedeutet vor allem eine wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Fundierung und deren Vermittlung mit den Leistungen, die Schüler erbringen können und sollen in der Auseinandersetzung mit der Sache, damit es zu ihrem Verstehen kommt, Sie müssen erleben können, wie sie so Experten in der Sache und der zugehörigen Methode, die sie unterrichten sollen, werden können. Ohne ein intensives Studium des Faches ist das nicht zu haben.
- Die Bedeutung der Fachlichkeit erfahren die Studierenden vor allem dort, wo sie im Rahmen schulpraktischer Studien Unterricht rekonstruieren als ein Geschehen, in dem sie pädagogisch auf die Herausforderung der Bildung, Erziehung und Vermittlung reagieren müssen. Die analysierende „Klinik“ der Lehrpraxis ist im Studium zu verstärken, ein Beobachtungswissen und ein Beobachtungsverhalten zu entwickeln, mit dem die Lehrenden nicht anders als etwa Ärzte oder Juristen in die Lage versetzt werden, fallspezifisch mit Rückgriff auf ein immer reicher werdendes Hintergrundwissen bezüglich der möglichen Bedeutungen pädagogischer Situationen zu reagieren.
- Diese Erfahrung trägt nur dann, wenn sie fundiert wird durch ein systematisches Eindringen in pädagogische Kategorien, Begründungszusammenhängen, deren Geschichte und institutionelle Ausprägung.
- Das Studium muss früh zur Abklärung und Findung eines Berufsverständnisses als Lehrender beitragen. Das gilt vor allem angesichts der Lehramtsstudierenden, die Lehrer werden wollen, ohne dass sie angeben können, warum sie „auf Lehramt“ studieren. Ihnen muss die Chance eingeräumt, aber ihnen sollte auch abverlangt werden, sich auf der Folie der pädagogischen Denkform und der Aufgabe von Lehrern in der Gesellschaft zu prüfen.

- Zum Kern des pädagogischen und des fachlichen Wissens und didaktischen Könnens tritt ein ebenfalls an Fällen zu exemplifizierendes Wissen um die soziale und psychische Entwicklungslage von Heranwachsenden. Mit ihm kann die subjektive Erinnerung an Kindheit und Jugend zurückbezogen werden auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu heutigen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, ihren unterschiedlichen Schwierigkeiten, Schüler zu sein.

In allen fünf Bereichen wäre das Studium als forschendes Lernen zu organisieren. Das heißt, die bildungsrelevanten Aufgaben zu stellen, von denen dann als Lehraufgabe in der Schule gehandelt werden soll. Das ließe sich realisieren, wo entsprechende Betreuungsverhältnisse und Verbindlichkeiten eingerichtet werden. Das wäre das Gegenteil des gegenwärtig vielfach zerstreuten Studiums und der Sorge der Studierenden um ihre Modulscheine, Creditpoints und Workloads. Die gegenwärtig zu beobachtende Vordringlichkeit dieser Sorge verunmöglicht organisatorisch wie individuell ein Studium, mit dem sich Studierende in die Probleme des Lehrberufs versenken können.

Empirie – Theorie – Praxis



Andreas Gruschka

Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis

2013. 286 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0069-1

Die pädagogische Denkform hat über lange Zeit die Rede über Unterricht bestimmt. Von der Schule wird Erziehung und Bildung durch den Unterricht erwartet.
Wie vollzieht sich Unterrichten als Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik real? Welchen Logiken folgt also die Praxis? Der Autor entfaltet eine empirisch gehaltvolle pädagogische Theorie des Unterrichtens auf der Grundlage eines langjährigen Forschungsprojektes.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Zum Eigensinn kritischer Bildung

Ludwig A. Pongratz
Unterbrechung

Studien zur
Kritischen Bildungstheorie

2013. 201 Seiten, Kart.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0091-2

Die Textsammlung umreißt den Horizont eines Bildungsdenkens, das den funktionalistischen Zuschnitt aktueller Reformdiskussionen überschreitet. Anstatt die Theoriegeschichte der Bildung im Licht der herrschenden Bildungsreform zu lesen, widersetzt sich Kritische Bildungstheorie den gängigen Vereinnahmungsstrategien von Bildung: ihrer sakrosankten Überhöhung ebenso wie ihrer gesellschaftlichen Gleichschaltung.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de