



GBW Gesellschaft für
Bildung und Wissen e.V.
Forum für Schule, Ausbildung und Studium

**G B W
F L U G
S C H R I F
T E N**

2021

MANIFEST FÜR BILDUNG
SCHLUSS MIT DER BILDUNGS-DEFORM

**MANIFEST FÜR BILDUNG
SCHLUSS MIT DER BILDUNGS-DEFORM**

**Überlegungen zu einer Bildungsreform
nach der Corona-Krise**

2021

Das vorliegende Manifest sollte ursprünglich im Frühjahr 2020 erscheinen als programmatischer Auftakt zu einer Reihe von Flugschriften, die die GBW zu speziellen Themen von Bildung und Bildungsreform geplant hat. Nicht nur die Agenda unserer Gesellschaft, sondern die der gesamten Bildungspolitik wurde jedoch mit dem Ausbruch der Corona-Pandemie durchkreuzt. Sie zwang zu einer improvisierten Krisenbewältigung, mit der der Unterricht unter wechselnden Pandemie-Bedingungen immer wieder neu organisiert werden musste, so dass grundsätzliche Fragen von Bildung und Bildungsreform in den Hintergrund zu treten schienen, was uns dazu bewogen hat, das Manifest zunächst nicht zu veröffentlichen.

Der Schein trügt jedoch, denn wie sich zeigte, gab die Krise den „Modernisierern“ Auftrieb, die schon lange die zu geringe bzw. zu langsame Digitalisierung der deutschen Schulen beklagten, und auch die Propagandisten der sogenannten neuen Lernkultur konnten Morgenluft wittern, mutierten die Lehrkräfte doch zwangsläufig zum Lerncoach von Schülerinnen und Schülern, denen nichts anderes übrig blieb, als das zu tun, was die neue Lernkultur als Königsweg empfiehlt, nämlich ihren Lernprozess im Wesentlichen selbst zu steuern.

Was diese Aspekte betrifft, war die Krise weniger eine Bremse, sondern eher ein Katalysator von Reformbestrebungen, die längst vor ihr begonnen hatten. Mit ihr wurden aber auch zugleich die Grenzen dieser hochfliegenden Phantasien deutlich. Dies gilt vor allem für die durch keine technische Vermittlung zu ersetzende personale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, vor allem für schwächere Schülerinnen und Schüler ohne Unterstützung im sozialen Umfeld. Es gilt aber auch für die Digitalisierung, deren Probleme in ihrer überhasteten Beschleunigung umso deutlicher zutage traten (vgl. dazu die Flugschriften 1 und 2 der GBW).

Insofern gilt für uns: Nach der Krise ist vor der Krise, in die Bildung gerät, wenn sie weiterhin ohne pädagogische Besinnung lediglich nach den Kriterien der optimalen Steuer- und Messbarkeit und ökonomischen Brauchbarkeit für den „Standort Deutschland“ oder gemäß vermeintlicher „Kinderfreundlichkeit“ reformiert wird. Angesichts dieser Fokussierung droht in Vergessenheit zu geraten, was „Bildung“ bedeutet und welche Ziele damit verbunden waren und sind. Uns geht es darum, einen pädagogisch gehaltenen Begriff von Bildung gegen die seit PISA auf Dauer gestellte Bildungs-Deform und die damit ausgelöste „Bildungs-Deform“ stark zu machen.

Das Manifest für Bildung will die Notwendigkeit wie auch Möglichkeiten aufzeigen, dem künstlich erzeugten Dauerdruck der Reform entgegenzuwirken, der Lehrerinnen und Lehrer unter Stress setzt, nicht nur, weil die Produktion und Verwaltung von Kennziffern einen erheblichen Teil ihrer Arbeitskraft absorbiert, sondern vor allem, weil damit ihre durch Ausbildung und zum Teil langjährige Unterrichtserfahrung erworbene Professionalität entwertet wird. Die Folgen davon dürften in jedem Kollegium zu spüren sein.

Das Manifest für Bildung bietet daher nicht nur einen kritischen Blick auf die Reform, sondern auch Argumente, um der durch fachliche Entmündigung und systematische Überlastung erzeugten Resignation der Lehrkräfte entgegenzuwirken. Im Endeffekt ist es deren Unterrichtsexpertise, mit der die Qualität des Schulsystems steht oder fällt.

IBESTANDSAUFNAHME: DIE BILDUNGSDEFORM ALS DAUERZUSTAND

Seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie hat die bildungshistorisch lange Debatte um die institutionelle Struktur und curriculare Ausrichtung der Schule in mehrfacher Hinsicht eine völlig neue und aus unserer Sicht problematische Entwicklung genommen.

1. Mit zuvor ungekannter Geschwindigkeit wurden für das Bildungssystem einschneidende Reformen in verschiedenen Bereichen durchgesetzt oder zumindest angestoßen (externe Leistungsmessung, Outputorientierung, Inklusion, neue Lernkultur etc.).
2. Ebenso einmalig ist die dabei herrschende Konzeptlosigkeit, wie die Einführung des G8 oder der Kompetenzorientierung beispielhaft zeigen. Als Grund für die Notwendigkeit des G8 wurden das angeblich zu hohe Alter deutscher Absolventen und damit vermeintlich verbundene Nachteile auf dem internationalen Arbeitsmarkt angegeben. Obwohl dies nicht zu belegen war, wurde die Reform mit enormem administrativen und finanziellen Aufwand durchgesetzt, inzwischen aber wieder zurückgenommen. Die Kompetenzorientierung wurde als Wunderdroge gegen das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der ersten PISA-Studie gepriesen und umgesetzt, obwohl das theoretische Konzept wie auch die daraus abgeleiteten Kompetenzmodelle unausgegoren waren. Ebenso wenig wurde vorher diskutiert und geklärt, inwieweit sich dies mit der bestehenden Logik des Unterrichts in Einklang bringen ließ und ob die Erwartung einer verbesserten Bildung berechtigt war. Viele Indizien und Argumente sprechen inzwischen dagegen, dennoch wird bis heute an der Kompetenzorientierung festgehalten.

3. Hinter der konzeptionslosen Umsetzung lässt sich gleichwohl eine einheitliche Logik entdecken, die mit den Stichworten „Individualisierung“ und „Selbstoptimierung“, „marktförmige Steuerung“ und „funktionalisierte Bildung“ umrissen werden kann.
4. Die Geschwindigkeit, gepaart mit Konzeptionslosigkeit, führt zu dem absurden Zustand einer Dauerreform, die all jene erschöpft, die primär für die Umsetzung der Reformen in den Schulen verantwortlich sind, darin aber keinen die Bildungsarbeit bereichernden Sinn sehen können. Sie werden dann durch Psychotechniken des „Change-Managements“ auf Linie gebracht oder gehalten. Mit dieser Strategie wird der Wandel zum Wert an sich stilisiert.
5. Unter diesen Bedingungen hat sich auch das bildungspolitische Klima verändert. Die traditionellen Fronten und damit die kontroverse Debatte über Ziele von Bildung und ihre Umsetzung verschwimmen und sind einer merkwürdigen Einhelligkeit zwischen Links und Rechts gewichen. Beide Lager operieren mit dem gleichen Reformvokabular und konzentrieren sich auf die beiden Fragen, wie das deutsche Bildungssystem optimal auf die Bedingungen des globalen Marktes (Stichwort „Sicherung des Bildungsstandorts“) eingestellt werden und wie man dabei möglichst alle Schülerinnen und Schüler „mitnehmen“ kann.
6. An den Parolen und ihrer Umsetzung wird unbeirrt festgehalten, obwohl die mit ihnen erzeugte Deformation des öffentlichen Bildungswesens zu inzwischen an vielen Stellen belegten, auch ökonomisch relevanten Defiziten bei den Schülerinnen und Schülern führt. Dazu trägt die Wissenschaft ihren Teil bei: Sie produziert mit der dominanten Form empirischer Bildungsforschung scheinbar objektive Wahrheiten, auf deren Grundlage dann bildungspolitische Entscheidungen legitimiert werden, ohne dass man diese Art der „Wahrheitsproduktion“ und die Gültigkeit ihrer Ergebnisse genauer überprüft hätte.

Diese einhellig vorangetriebene Dauerreform entsorgt stillschweigend die Grundlagen und Ziele einer an Humanität, Aufklärung, Mündigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung orientierten Bildung. Die Leistungsfähigkeit staatlicher Bildungsinstitutionen wird durch normative Anmaßungen internationaler Organisationen sowie mancher nationaler Stiftungen und Verbände in Frage gestellt, die an einer pseudo-ökonomischen Steuerung und einer schleichenden Teil-Privatisierung des Schulwesens interessiert sind und inzwischen weitgehend bestimmen, was unter „Bildung“ zu verstehen sei, nämlich ein möglichst umfassend verwertbares „Humankapital“. Kritische Einwände gegen diese reduzierte Form von Bildung, die inzwischen auch aus den Reihen des Mittelstandes und des Handwerks zu hören sind, werden dabei ignoriert.

Die politische Einhelligkeit und das institutionalisierte Hamsterrad der Dauerreform bringen es mit sich, dass die gegenwärtige Reform als alternativlos propagiert werden kann und auch so wahrgenommen wird, selbst von denjenigen, die ihre Folgen auszubaden haben. Es kann dann ein Gefühl der Ohnmacht und Resignation entstehen, dem man meint, nur noch durch „Identifikation mit dem Angreifer“, also durch Mitmachen entkommen zu können. Vor diesem Hintergrund verstehen wir dieses Manifest für Bildung nicht nur als Kritik am Hamsterrad der Reform, sondern auch als Plädoyer für eine Besinnung auf die Kernaufgabe der Schule, nämlich allgemeine Bildung, auch im Kontext der beruflichen Ausbildung. Dies bedeutet, den nachfolgenden Generationen Kulturtechniken, erschließendes Weltwissen sowie Sinnorientierung und Wertmaßstäbe zu vermitteln. Nur so werden sie fähig zu eigenen Urteilen im Kontext von Tradition und gestaltungsbedürftiger Zukunft. Nur so bilden sie sich zum Menschen, zum Subjekt, zur Person und zum Individuum im Horizont von Mitmenschlichkeit und Gemeinschaft. Nur so können sie schließlich als mündige Bürger Entscheidungen in gesellschaftlicher Verantwortung fällen. Dies ist unerlässlich, denn nicht nur die Demokratie lebt von der aktiven kritischen Teilhabe ihrer Bürgerinnen und Bürger, auch das kulturelle, soziale und wirtschaftliche Leben ist angewiesen auf Persönlichkeitsbildung, Wissen und Können aller Menschen.

In diesem Sinne will das Manifest für Bildung konstruktive Hinweise zum Gegensteuern geben, ohne dabei in ein unreflektiertes Lob der „guten alten Zeit“ vor der Reform zu verfallen. Professionellen Lehrkräften mögen diese Hinweise zum Teil trivial erscheinen, weil sie dies schon immer wussten und praktizierten.

Doch genau darum geht es: die Erinnerung daran, was pädagogisch begründete und praktisch bewährte Bildungsarbeit bedeutet, die aber nur dann verwirklicht werden kann, wenn die Beteiligten ein klares Bild von der Problematik haben und sich gemeinsam entschließen, dieser Art von Reform Einhalt zu gebieten. Dazu bedarf es der

III KRITIK EINER REFORM, DIE PÄDAGOGIK UND BILDUNG VERABSCHIEDET

Die gegenwärtige Reform lässt Pädagogik als Grundlage und Bildung als Ziel professionellen Lehrerhandelns erodieren, was sich in folgenden Fehlentwicklungen manifestiert:

1. Messwahn

Die PISA-Studie hat eine beispiellose Messmanie ausgelöst, die mit der angemäßen Autorität empirischer Wissenschaft nicht nur an der Oberfläche für eine outputorientierte Steuerung des Bildungswesens sorgt, sondern auch indirekt die Normen dafür setzt, was als relevante schulische Bildung zu gelten hat: Nämlich das, was sich (vermeintlich) mit den Methoden der empirischen Wissenschaft messen lässt. Eine ihrer Idee nach ernst genommene Bildung lässt sich indes nicht *messen*, sehr wohl aber auf der Basis fachlicher und pädagogischer Kompetenz *beurteilen*.

2. Nutztier-Training

Mit der momentan grassierenden Form der Kompetenzorientierung wird schulische Bildung auf instrumentelle Anwendung und Anpassungsbereitschaft verkürzt. Natürlich ist Bildung ohne Kompetenzen nicht denkbar. Sie geht aber nicht darin auf, denn Kompetenzen sind nur isolierte Fähigkeiten, die erst dadurch sinnvoll werden, dass ein Subjekt sie in seinen Bildungsprozess integriert. Hinter den Begriffen „Bildung“ und „Kompetenz“ verbergen sich letztlich entgegengesetzte Menschenbilder. Bildung steht als Selbstzweck im Dienst der Persönlichkeitsentfaltung in demokratischer Verantwortung; in der gegenwärtigen Form der Kompetenzorientierung hingegen erscheint das Subjekt als eine Art funktionales Aggregat, das aus unverbundenen, bei Bedarf austausch- oder ergänzbaren Fähigkeitsmodulen besteht.

3. Powerpoint-Bling-Bling

Weil hartnäckig der Irrglaube verbreitet wird, man müsse nichts mehr wissen, sondern nur noch wissen, wo etwas stehe, hat sich bereits vor PISA die Tendenz breit gemacht, die Erschließung von Sachverhalten hinter das Einüben von Präsentations- und Inszenierungsmethoden zurücktreten zu lassen. Dies wird als eine fortschrittliche Form von Unterricht verkauft, da der angeblich autoritäre „Frontalunterricht“ nun von der selbständigen Informationssuche der Schülerinnen und Schüler abgelöst werde und sie so nebenbei auch noch den Umgang mit Medien lernten. Mit dieser Idee geben jedoch die Lehrkräfte ihre pädagogische Verantwortung für Bildungsprozesse an die Schülerschaft selbst ab. Das hat nichts mehr mit Mündigkeit zu tun, vielmehr riskiert man geistige Verwahrlosung, wenn man davon ausgeht, dass Google, YouTube & Co. das Verständnis schon richten werden.

4. Downsizing

ist die Kehrseite des Powerpoint-Bling-Bling. Gemeint ist das Zurückschrauben verbindlicher Ansprüche sowohl an das Verstehen der Sache als auch an ein gesichertes Können, was von beiden Seiten, Lernenden wie Lehrenden, Anstrengung verlangt. Das Unterbieten dieses Anspruchs mag im System Schule noch durch großzügige Notengebung verdeckt werden, es rächt sich aber, sobald der Nachwuchs die Schule verlässt. Das zeigt sich exemplarisch an der wachsenden Notwendigkeit von Brückenkursen an Universitäten und der fehlenden Ausbildungsreife vieler Schulabsolventen.

Dies soll nicht als Klage über die Bildungsexpansion missverstanden werden, die gegenüber dem vorangegangenen Privilegiensystem ohne Zweifel ein gesellschaftlicher Fortschritt ist. Zum Problem wird sie erst, wenn ihr Erfolg primär an dem formalen Kriterium erhöhter Abschlussquoten gemessen wird. Diese Art des Nachweises bildungspolitischer Anstrengungen war auch bereits vor der Reform üblich, sie wird aber durch die Plansoll-Ideologie der OECD verschärft, die seit langem aufgrund der

zweifelhaften Humankapitaltheorie die Erhöhung akademischer Abschlüsse fordert.

5. Techno-Manie

Im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Schulen ist häufig von der zu überwindenden „Kreidezeit“ die Rede. Wer diesen propagandistischen Kalauer bemüht, zeigt sich in naiver Weise fasziniert vom technischen Potenzial digital gestützten Lernens. Es ist aber ein, durch die Corona-Krise bestätigter, Irrglaube, zu meinen, dass einem zum Selbstzweck gewordenen Werkzeug bereits bildende Kraft innewohne. Auch wenn der Einsatz digitaler Medien in vielen Unterrichtssituationen und Fächern gewinnbringend sein kann, so doch niemals ohne vorherige Reflexion darüber, was didaktisch und pädagogisch sinnvoll ist und was nicht. Wie beim Powerpoint-Bling-Bling wird auch hier der „Frontalunterricht“ zum Feindbild erklärt, gegen das die schier grenzenlosen Möglichkeiten der Individualisierung von Lernprozessen am Rechner als leuchtende Alternative aufgebaut werden. Dies ist jedoch nur eine andere Form autoritären Frontalunterrichts, in dem – zur Freude der Software-Anbieter – die technische Kontrolle oft die pädagogische Beziehung zu den Lernenden ersetzt.

6. Trojaner „Individualisierung“

Die Bildung des Individuums ist seit Humboldt ein pädagogisches Gebot, welches die Schule in der Vergangenheit oft genug vernachlässigt hat, so dass die Reformen bei diesem Thema die Öffentlichkeit leicht für sich gewinnen können. „Individuelle Bildungsstandards“ schütten jedoch in paradoxer Weise das Kind mit dem Bade aus, denn die Schule hat eine verbindliche Enkulturationsaufgabe, die nicht ohne Weiteres mit Blick auf individuelle Befindlichkeiten zur Disposition gestellt werden kann. Skepsis ist dem Schlagwort gegenüber auch deswegen geboten, weil es bei dieser Form von Individualisierung nicht um die Entfaltung der Person geht. Das allenthalben propagierte „selbstgesteuerte Ler-

nen“ zielt auf einen Lerner, der möglichst ohne pädagogischen Beistand in eigener Verantwortung „Lernjobs“ abarbeitet. Mit anderen Worten: Es geht um die Erziehung des flexiblen Arbeitnehmers von morgen, der sich jeder Situation anpassen soll und gelernt hat, Erfolge wie Misserfolge allein seiner eigenen Leistung zuzuschreiben.

Paradoxerweise wird das „selbstgesteuerte Lernen“ v.a. für jene Schulformen propagiert, deren Klientel nachweislich davon überfordert ist und einer stärkeren Lenkung durch die Lehrkraft bedarf. Individualisierung, auch dies hat die Corona-Krise gezeigt, verstärkt damit die Selektivität der Schule und verschiebt die Verantwortung für Misserfolge auf ohnehin bereits benachteiligte Schülerinnen und Schüler, denen es so erschwert wird, die Bildung zu erwerben, die sie für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft brauchen.

7. Coaching

Nach den Vorstellungen der Reformer sollen Lehrkräfte künftig als Coaches ihrer Schülerinnen und Schüler fungieren, also wie ein Berater, den erwachsene Personen zur persönlichen oder beruflichen Selbstoptimierung anheuern. Die Rolle des Lerncoaches beschränkt sich darauf, möglichst individuell zugeschnittene Materialien zur Verfügung zu stellen, die in Lernjobs selbstgesteuert erledigt werden sollen (s. III 5 und 6.), und ansonsten für Verfahrensgehorsam, regelmäßige Outputkontrolle und neue Zielvereinbarungen zu sorgen, an die sich die beruflich Beschäftigten der Zukunft früh genug gewöhnen sollen.

Dass die Vorstellung, eine einzelne Lehrkraft könne täglich über hundert Schülerinnen und Schüler mehrere Jahre lang als Coach (wenn man den Begriff ernst nimmt) begleiten, denkbar realitätsfern ist, hat das Krisenmanagement während des letzten Jahres all jenen, die es nicht ohnehin schon wussten, klar vor Augen geführt. Das gravierendste Problem dieser Umwidmung des Berufsbildes vom Lehrer zum Coach ist, dass damit das pädagogische Verantwortungsverhältnis zwischen Lehrenden und

Lernenden weitgehend aufgehoben wird. Dies aber ist fatal, denn die Lehrkraft hat ob sie das will, weiß oder nicht – eine Bedeutung und Verantwortung für Schülerinnen und Schüler auch als Person, an der sie sich orientieren und die ihnen gegenüber die zu vermittelnde Kultur repräsentiert. Um dies einzusehen, bedarf es nicht der empirischen Befunde der Hattie-Studie, die die Relevanz der Lehrkraft für den Lernerfolg nachdrücklich bestätigt hat; es genügt ein Blick auf die pädagogische Tradition und die Alltagserfahrung, die zeigt, in welchem Maße die Vorliebe für oder Abneigung gegen ein Fach von dem persönlichen Verhältnis zur Lehrkraft beeinflusst werden.

IV WAS TUN UND WAS LASSEN?

Das Folgende ist kein Plädoyer für eine Rückkehr zur vermeintlich guten alten Zeit, in der faktisch manches Gute unterlassen wurde. Die momentane Reform lehnen wir aber ab, weil sie kaum zur Bildung mündiger Bürger beiträgt.

1. Beurteilen statt messen

Der Volksmund weiß, dass die Sau vom Wiegen nicht fetter wird. Das gilt für das Bildungssystem als Ganzes, dessen allein mit Kennziffern operierende Qualitätskontrolle der Komplexität des pädagogischen Auftrags nicht gerecht werden kann. Quantitative Messverfahren haben vordergründig den Vorteil, dass sie Leistungen unabhängig von subjektiven Lehrerurteilen und sozialen Bezugsnormen feststellen können. Welche pädagogischen und didaktischen Schlussfolgerungen aus den Messergebnissen zu ziehen sind, kann die empirische Forschung aber nicht mitteilen, auch wenn sie sich zunehmend als bildungspolitische Beratungsinstanz geriert. Problematisch wird die Messerei, wenn sie, wie momentan, im Dienste einer möglichst reibungslosen Steuerung des Schulsystems steht und dabei indirekt festlegt, was als schulisch relevante Bildung gilt. Dann bestimmt in erster Linie die Forschungsmethode, was gelehrt wird.

Natürlich ist die Objektivierung schulischer Leistungen unvermeidbar und die übliche Benotung leistet zunächst nichts anderes als wissenschaftliche Messungen auch: Sie übersetzt Qualität in Quantität. Entscheidend sind aber die pädagogischen und fachlichen Überlegungen, die zu einem sowohl sachangemessen wie individuell auf Schülerinnen und Schüler abgestimmten Urteil führen. Dazu gehört auch die formative Rückmeldung jenseits der Zahl, also das Gespräch darüber, was verbesserungsbedürftig ist

und wie diese Verbesserung zu erreichen wäre. Dies ist insbesondere für diejenigen wichtig, deren Bildungserfolg gefährdet ist; sie bedürfen stärker pädagogischer Beratung, was aber nicht mit Coaching zu verwechseln ist: Pädagogische Beratung ist auf das Verstehen der Sache verpflichtet, Coaching nicht.

2. und 3.: Bildung statt Nutztier-Training

Wir wollen den Bildungsbegriff wieder stark machen, weil er auf die Kraft und Fähigkeit des Menschen zielt, seine individuelle geistige und seelische Gestalt in vielfältiger Auseinandersetzung mit der Welt auszuprägen, um in ihr handlungs-, gestaltungs- und urteilsfähig werden zu können. Damit ist nichts anderes gemeint, als der grundsätzliche verfassungsmäßige Auftrag der Schule, nämlich die Ermöglichung von Mündigkeit, ohne die, das sei noch einmal betont, eine demokratische Gesellschaft nicht funktionieren kann.

Das bedeutet konkret: Wenn Bildung zur Orientierung in der Welt beitragen soll, ist Wissen über deren Sachverhalte in den verschiedensten Bereichen unabdingbar. Dieses Wissen auf wissenschaftlicher Grundlage zu vermitteln, muss zentrale Aufgabe der Schule sein, denn bisher wurde keine Institution gefunden, die das in der gleichen Breite und Verbindlichkeit leisten kann. Gegen diese Kernaufgabe werden heute häufig zwei Argumente ins Feld geführt, die aber beide schwach sind.

Das erste Argument behauptet, dass die Schule nur „träges“ oder gar „totes“ „Vorratswissen“ vermittele, das nicht zur Lösung praktischer Probleme taue. Dem ist entgegenzuhalten, dass es kein „totes Wissen“ geben kann, da Wissen immer an lebendige Subjekte gebunden ist (sonst handelt es sich um bloße Information) und dass selbstverständlich in verschiedenen Situationen immer nur ein Teil dieses Wissens genutzt wird, ohne dessen „Bevorratung“ und Verknüpfung aber eine solche Nutzung im Bedarfsfall gar nicht möglich wäre. Bereits das Verstehen von Kochrezepten setzt Kenntnisse von Mengenangaben, Ingredienzien und Zubereitungsformen voraus.

Das zweite Argument verweist auf die Geschwindigkeit, mit der sich heute das Wissen verdoppelt; diesem Tempo könne der schulische Kanon unmöglich gewachsen sein, weswegen es besser sei, den Unterricht auf die Recherche von Informationen und die Vermittlung von Methoden zu konzentrieren. Dahinter verbirgt sich ein groteskes Missverständnis der Inhalte und der Funktion schulischer Allgemeinbildung, die nie den Anspruch erhob, ein umfassendes Wissen in allen Fächern zu vermitteln. Vielmehr geht es um das Verstehen von deren Grundlagen, fachspezifischen Gesetzmäßigkeiten und Methoden, die Ergebnis einer langen Kulturgeschichte sind und sich nicht von heute auf morgen ändern. Im Hintergrund steht hier natürlich auch die Erziehung zu Gewissenhaftigkeit und Genauigkeit. Auf dieser Basis können die Individuen ihren Fähigkeiten, Interessen und beruflichen Aspirationen nach weiterlernen.

Mit dem Wissen verbundenes Können zielt dabei, unabhängig vom Bildungsabschluss, nicht auf bloße Anwendung, sondern auf sachlich angemessene, verantwortliche und die Person bereichernde Könnerschaft. Bildung, Können und Wissen sind nicht zu trennen: Wer lediglich anwendungsbezogene Kompetenzen trainiert, wird darauf abgerichtet, später nur die Vorgaben anderer auszuführen. Dagegen umfasst Bildung neben dem grundlegenden Wissen auch dessen Verknüpfung und Reflexion sowie ethische Urteilskraft. Eine Schule, die solche Fähigkeiten nicht zumindest anbahnt, hätte ihren Auftrag verfehlt.

Es gilt daher, die Bedeutsamkeit des Wissens und Könnens und seiner schulischen Vermittlung gegen jegliche rein funktionalistische Kompetenzvermittlung zu verteidigen und Wagenscheins Devise „Verstehen ist Menschenrecht“ Geltung zu verschaffen. Daraus folgt notwendig: Man muss

4. Ansprüche stellen

Werden fachliche Inhalte nur noch unter dem Aspekt der unmittelbaren Nützlichkeit vermittelt oder zum beliebigen Material für den Erwerb von Methoden- und Präsentationskompetenzen degradiert, dann wird der Unterricht geistlos und ignoriert nicht nur den Lernwillen und die Bildsamkeit der Schülerinnen und Schüler, sondern konfrontiert sie auch nicht mehr mit den Herausforderungen, die das Verstehen einer Sache mit sich bringt.

Dies beginnt mit dem sicherlich manchmal mühsamen und viel Übung erfordernden Erwerb der Kulturtechniken in der Grundschule. Versucht man, den Kindern aus falsch verstandener pädagogischer Rücksicht heraus diese Mühen zu ersparen, so beeinträchtigt das ihren gesamten weiteren Lern- und Lebensweg. Mit der Bildung in der Sekundarstufe I rücken die Erschließung stärker fachlich strukturierter Inhalte, die Unterschiedlichkeit ihrer Weltzugänge und die mit ihnen verbundenen fundamentalen Fragen in den Vordergrund, was für eine Orientierung in der Welt, aber auch für die Entdeckung eigener Neigungen und daraus sich ergebender Lebensentwürfe unerlässlich ist.

Die Sekundarstufe II führt mit dem Gymnasium und dem beruflichen Schulwesen zwar weiterhin zu einer Gabelung der Bildungswege, diese ist aber weitaus weniger markant als früher, da die Ansprüche in den meisten beruflichen Bildungsgängen stark gewachsen sind und sich immer mehr an wissenschaftlich begründeten Verfahren orientieren. Daraus ist bereits seit längerem die richtige Konsequenz gezogen worden, den Hochschulzugang auch über berufliche Bildungswege zu ermöglichen und damit, ebenso wie im Gymnasium, einen wissenschaftspropädeutischen Akzent zu setzen. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass die nicht-akademische Berufsausbildung nun zu vernachlässigen wäre, im Gegenteil: Das ausgesprochen differenzierte und durchlässige System der beruflichen Bildung mit seinen dualen Bildungsgängen muss gegen eine rein formale Expansion akademischer Abschlüsse, wie die OECD sie unablässig fordert, verteidigt werden. Es hat seine

Gründe, dass Deutschland weltweit eine der niedrigsten Quoten bei der Jugendarbeitslosigkeit aufweist und dass umgekehrt in Ländern mit überdurchschnittlich hohen akademischen Abschlussquoten auch die Arbeitslosigkeit unter den Hochschul-Absolventen signifikant hoch ist.

Egal, um welchen Bildungsgang und Abschluss es geht: Fachlichkeit und sachlicher Anspruch sind und bleiben tragende Prinzipien von Bildung.

5. Didaktik statt „Tools“

Weder digitale Medien noch grassierende unterrichtsmethodische „Tools“ wie Stationenlernen, „Think pair share“ oder eben PP-Präsentationen unterstützen an sich Lernprozesse in sinnvoller Weise. Medien und Methoden sind sekundär, denn sie ersetzen nicht die didaktische Begründung in Bezug auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler und die jeweilige Sache. Eine gute Orientierung bieten dabei nach wie vor Klafkis Prinzipien des Exemplarischen, Elementaren und Fundamentalen. Die wechselseitige Erschließung der Schüler für die Sache und der Sache für die Schüler bleibt Kern der professionellen Aufgabe von Lehrkräften. Sie müssen gewährleisten, dass die Bedeutsamkeit der Inhalte auch in der didaktischen Vermittlung noch erkennbar bleibt, sonst wird Unterricht aus Schülersicht sinnlos, weil sich künstliche Motivationsinstrumente zwischen Lernende und Sache schieben, statt sie miteinander zu vermitteln.

6. Der kulturelle Generationenvertrag

ist die gesellschaftliche Grundlage und Legitimation der Schule. Sie soll künftige Generationen systematisch in die historisch gewachsene Kultur (im weitesten Sinne verstanden) einführen. Dies ist nicht nur eine bildende, sondern auch eine erzieherische Aufgabe, denn sie bringt die künftigen Erwachsenen zur Einsicht in ihre vielfältigen Abhängigkeiten, ohne deren Kenntnis eine spätere mündige Haltung dazu nicht denkbar ist. Nur in der subjektiven

Auseinandersetzung mit dieser Kultur kann ein Mensch überhaupt seine Individualität bilden. Die Individualisierung wird also erst durch die schulische Enkulturation ermöglicht und nicht durch individuelle Bildungspläne.

Selbstverständlich müssen im Vermittlungsprozess die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, damit ihnen die subjektive Aneignung der Kultur gelingt. Dies darf aber nicht zu einer beliebigen Anpassung der inhaltlichen Ansprüche an ihre lebensweltlichen Horizonte führen, denn erst mit deren Überschreitung können sie sich von sozialisatorisch bedingten Vorurteilen und anderen Einschränkungen emanzipieren und damit ihre Individualität entfalten.

7. Das Hamsterrad stoppen

Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie und dem danach medial inszenierten „PISA-Schock“ waren die Schuldigen schnell gefunden: Wenn die deutschen Probanden nicht einmal durchschnittliche Ergebnisse erzielten, lag das scheinbar an der mangelnden Professionalität der Lehrkräfte. Daher veröffentlichte die KMK 2004 ihre Standards für die Lehrerbildung, die weit mehr als die bis dahin üblichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern enthalten (Umgang mit Heterogenität, Medienbildung, Schulentwicklung, empirische Bildungsforschung), mit einer bezeichnenden Ausnahme: Von der Notwendigkeit solider Fachkompetenzen ist dort nicht mehr die Rede.

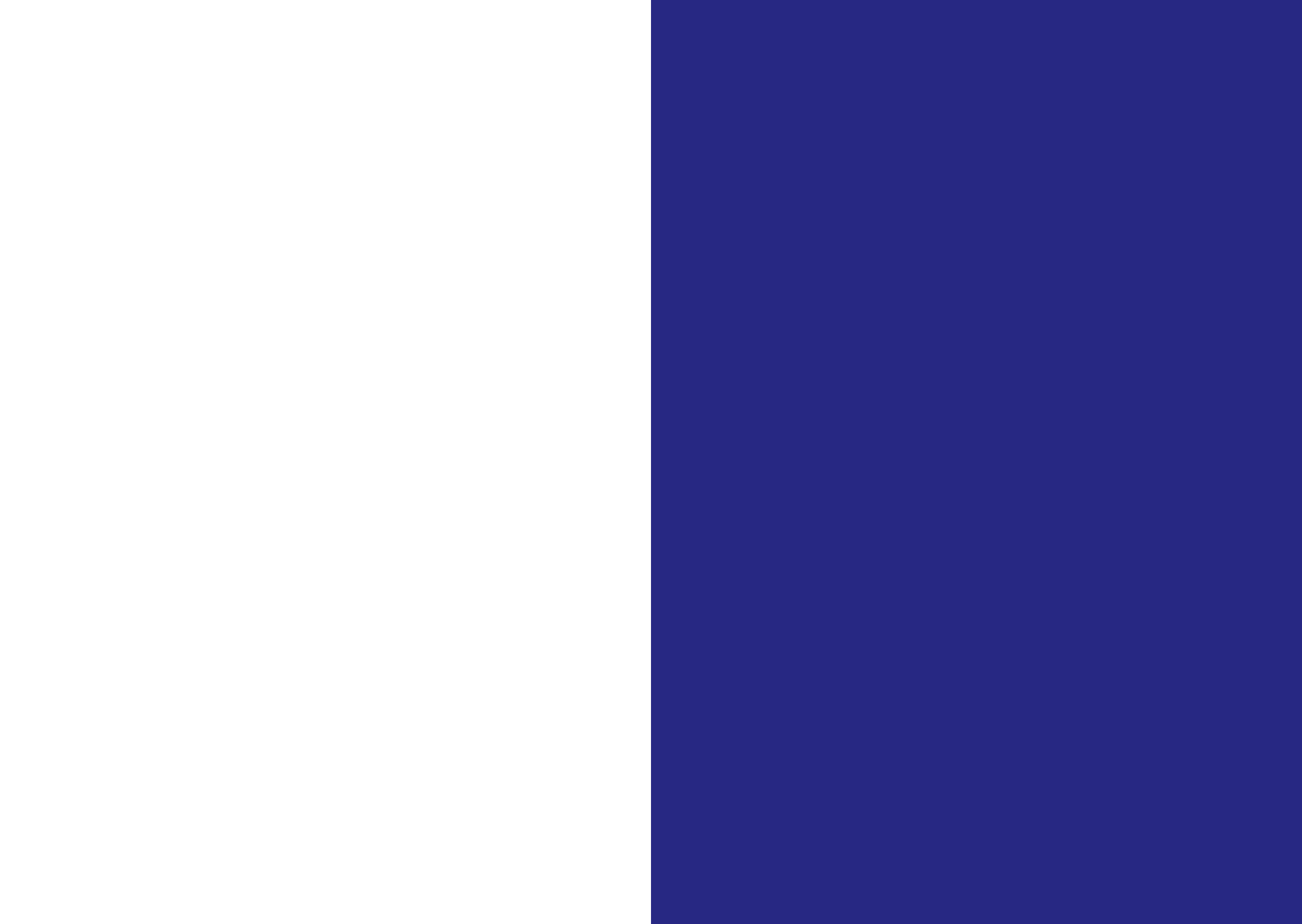
Die Lehrkräfte werden damit nicht nur zu individuellen Coaches für hunderte von Schülerinnen und Schülern erklärt, sondern haben sich zusätzlich mit den Kollateralschäden der Aufgabenhäufung, nämlich dem enormen bürokratischem Aufwand für die Rechenschaftslegung, herumzuschlagen, den „individuelle Förderung“, externe Leistungsmessung und Schulinspektion mit sich bringen. Die Lehrkräfte sind also einer auf Dauer gestellten Reform in verschiedenen Bereichen ausgesetzt, deren jeweilige Wirkungen

nicht in Ruhe abgewartet und evaluiert werden und deren Nutzen schon vorher fraglich war. Der so produzierte Stress führt nicht zu mehr Sinnerfahrung, sondern zu weiterer Erschöpfung.

8. Pädagogische Freiheit und Verantwortung

Es ist also höchste Zeit innezuhalten, um wieder über die wesentlichen Aufgaben und Zwecke schulischer Bildung und Erziehung nachzudenken. Dies beinhaltet zum einen die Konzentration auf das für die Lehrerbildung Essentielle, nämlich eine umfassende fachliche, fachdidaktische und pädagogische Bildung. Zum anderen bedarf es des Bekenntnisses zur pädagogischen Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Es ist höchste Zeit, ihnen wieder Vertrauen in ihre professionelle Erfahrung und ihr pädagogisches Augenmaß entgegenzubringen, die sie in der Mehrheit auch bisher befähigt haben, ihre Aufgabe verantwortungsvoll wahrzunehmen.

Wenn die Fähigkeit zu verantwortungsvoller Entfaltung individueller Freiheit Ziel schulischer Bildung ist, dann können Lehrerinnen und Lehrer nicht wie Unmündige behandelt werden. Pädagogische Freiheit und Verantwortung statt technischer Steuerung und Kontrolle sind daher das Elixier, aus dem auch die Schule der Gegenwart Sinn, Richtung und Kraft für die anstehenden wichtigen Aufgaben gewinnt.



Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln

info@bildung-wissen.eu
<http://bildung-wissen.eu>