

**SITZUNGSBERICHTE
DER LEIBNIZ-SOZIJETÄT**

Band 72 • Jahrgang 2004

trafo Verlag Berlin

ISSN 0947-5850 ISBN 3-89626-513-X

Inhalt

Bildung heute - Gefährdungen und Möglichkeiten

01 Editorial

02 *Herbert Hörz*: Brauchen wir eine neue Aufklärung?

03 *Karl-Friedrich Wessel*: Bildung ist Menschenbildung oder Schwierigkeiten mit der Souveränität

04 *Dietrich Hoffmann*: Tabus über dem Bildungsbegriff

05 *Hans-Georg Hofmann*: Freie humanistische Allgemeinbildung für alle contra verkaufte Bildung

06 *Gerd Steffens*: Sagen, was alle sagen - Bildung und die träge Last der Gemeinplätze

07 *Hartmut Giest & Joachim Lompscher*: Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur

08 *Horst Weiß*: Der Marxsche Begriff der Aneignung und seine Reflexion im Pädagogischen

09 *Wilfried Bütow*: Was soll und was vermag ästhetische Bildung? Konzepte zwischen gestern und morgen

10 *Hansjoachim Lechner*: Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern - Bedingungen und Möglichkeiten

11 *Hubert Ivo*: Alte Welt - neue Generationen - Lehrer dazwischen

12 *Literatur*

Editorial

Die Arbeitsgruppe Pädagogik der Leibniz-Sozietät behandelte am 25. Februar 2004 in ihrem 3. Kolloquium zur Bildung in Deutschland im 21. Jahrhundert das Thema „Bildung heute – Gefährdungen und Möglichkeiten“. Voraus gegangen waren Veranstaltungen zum „Jahrhundert des Kindes“ und zur „Bildung in der frühen Kindheit“. Die Ergebnisse deutscher Schüler im internationalen Vergleich und die gegenwärtige öffentliche Diskussion zur Bildungssituation in Deutschland waren zwar ein ständiger Bezugspunkt der Diskussion, aber sie waren nicht der eigentliche Grund für die Themenwahl und sie waren auch nicht der Gegenstand, der behandelt werden sollte. Das Ziel war grundsätzlicher auf eine an die Wurzeln gehende Kritik der Bildungssituation in Deutschland und ihre in Politik und Medien theoretisch verkürzte Interpretation gerichtet.

So wandte sich das Kolloquium in einem ersten Themenkreis der Problematik „Bildung und Globalisierung“ zu. Erörtert und diskutiert wurde die Aktualität des in der deutschen Aufklärung entstandenen und tradierten (abendländischen) Bildungsbegriffs und Bildungskanons (H. Hörz, K.-F. Wessel und D. Hoffmann) und seine gegenwärtige unter dem bornierten ökonomischen Diktat des globalisierten Kapitals massiv betriebene Destruktion durch neoliberale Theorien (H.-G. Hofmann). In einem zweiten Block wurde das in der Folge einer kulturalistischen Deutung gesellschaftlicher Prozesse entstandene ideologische Konstrukt einer „neuen Lernkultur“ mit etablierten kognitiven und materialistischen Lerntheorien konfrontiert (G. Steffens, H. Giest und J. Lompscher, H. Weiß und F. Klix). Der dritte Diskussionsschwerpunkt wandte sich der Domänenspezifik schulischen Lernens und einer Kritik der Loslösung des Prozesses von seinen Inhalten zu (W. Büttow und H. Lechner). Abschließend wurde angesichts ausufernder Forderungen an die Lehrer der Versuch einer Rückbesinnung unternommen, indem die Funktion der Lehrer als Vermittler von ausgewählten Kulturgütern an jeweils neue Generationen mit ihren jeweils neuen Ansprüchen als ihr eigentlicher pädagogischer Auftrag reklamiert wurde (H. Ivo).

Die im vorliegenden Band der „Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät“ veröffentlichten Beiträge wurden in der Mehrzahl in der vorliegenden Form, allerdings auf das Maß von 20 min. verkürzt, vorgetragen. Der Beitrag von H.-G. Hofmann wird in stark gekürzter Form geboten. F. Klix konnte seinen Beitrag leider nicht mehr für die Veröffentlichung vorbereiten. H. Ivo, der verhindert war, an der Sitzung teilzunehmen, reichte seinen Beitrag schriftlich ein.

Herbert Hörz

Brauchen wir eine neue Aufklärung?¹

Problemstellung: Von der Moderne und Postmoderne zur Neomoderne

Über die für das 21. Jahrhundert erforderliche Bildung wird umfangreich und kontrovers diskutiert. Die Leibniz-Sozietät hat sich, in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, mit einer prinzipiellen Stellungnahme 2001 zum Forum Bildung mit der Forderung nach einer Bildungsreform an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert zu Wort gemeldet, die sich der großen Bildungstradition in Deutschland bewusst bleiben und zugleich als Faktor einer neuen Aufklärung in die bevorstehende Zukunft weisen soll. Es ist das Verdienst des Arbeitskreises Bildung unter der Leitung von Dieter Kirchhöfer und Gerhart Neuner, der Pädagogen und aller an Bildungsfragen interessierten Mitglieder der Sozietät, dass die Problemsituation auf diesem Gebiet in Vorträgen, Kolloquien und Publikationen immer wieder neu analysiert wird. So hat sich unsere Wissenschaftsakademie zum Jahr des Kindes, zur Kindheit in der DDR, zur Reformpädagogik, zur Allgemeinbildung und zu Problemen der vorschulischen Bildung geäußert. Auf diesem Kolloquium wird die prinzipielle Frage nach der Bildung heute, ihren Gefährdungen und Möglichkeiten erörtert werden. Das ist ein anspruchsvolles Thema, dem mit einem interessanten Vortragsprogramm entsprochen wird. Das Präsidium der Leibniz-Sozietät dankt dem Arbeitskreis, vor allem unserem Mitglied Bodo Friedrich, seinen Mitstreitern und Helfern, für die ansprechende inhaltliche und organisatorische Vorbereitung, den Referenten für die Bereitschaft, zum Thema beizutragen und allen Teilnehmern für ihr Interesse. Wünschen wir uns eine interessante Beratung.

In der genannten Stellungnahme wird die gegenwärtige Problemsituation charakterisiert. Neue Dimensionen der Beherrschung der Natur, eine größere Abhängigkeit der Menschen von ihr und die sich herausbildende Wissensge-

1 Einführung zum Kolloquium der Leibniz-Sozietät „Bildung heute – Gefährdung und Möglichkeiten“ am 25.2.04 in Berlin.

sellschaft verlangen solides Wissen, selbständiges Denken und verantwortliches Handeln, um diese Entwicklungen beherrschen zu lernen. Bildung darf sich nicht an kurzlebigen Interessen und Schwankungen des Marktgeschehens orientieren. Es heißt weiter: „Nach wie vor besteht eine Kluft zwischen der naturwissenschaftlich-technischen und der geisteswissenschaftlich-ästhetischen Kultur. Ignoranz gegenüber Wissenschaft und Technik oder gar Wissenschaftsfeindlichkeit erschweren unvermeidliche Transformationsprozesse. Fehlendes oder tendenziös interpretiertes Wissen ist eine der Ursachen für Manipulierbarkeit, irrationale Ängste sowie Massenpsychosen. Es wächst der Einfluss von Bewegungen, die auf Aberglauben, auf Empfänglichkeit für Esoterik, für Transzendentes, für Okkultismus, für Astrologie und Wunderheilverfahren setzen. Hier gegenzuwirken ist nicht allein Sache der Schule, aber diese trägt für derartige Fehlentwicklungen ein gehöriges Maß an Mitverantwortung. Die überfällige Synthese von Humanismus und Realismus bleibt hierzulande eine weithin ungelöste Aufgabe“ (Stellungnahme der Leibniz-Sozietät).

An dieser Situationsanalyse hat sich m.E. nicht viel geändert. Doch das Protestpotenzial ist gewachsen. Streiks und Demonstrationen von Schülern, Lehrern und Studenten haben das Problembewusstsein der Öffentlichkeit geschärft, ohne sich wesentlich auf die politischen Entscheidungsgremien auszuwirken. Die in der genannten Stellungnahme genannte Aufgabe, Bildung als unverzichtbares Moment einer neuen Aufklärung zu begreifen, erfordert weitere Überlegungen, die ich herausfordern möchte. Meine Hauptthese ist: Wir befinden uns in einem geistig-kulturellen Umbruch, der zur Neomoderne führt. Wenn wir berücksichtigen, dass die Moderne durch den christlichen Universalismus und die Postmoderne durch die Dekonstruktion der Moderne, durch die Kritik universaler Utopien gekennzeichnet ist, dann hat die Neomoderne die Einheit von Wissenschaft und Humanität, von Zivilisation und Kultur zu bedenken und so die positiven Ansätze der Moderne und Postmoderne aufzugreifen, ohne ihre zu kritisierenden Momente zu vernachlässigen.

Was bedeutet das für die Bildung? Zuerst ist zu klären, welcher Bildungsbegriff von mir benutzt wird. Ich schließe mich Hartmut von Hentig mit seiner Bestimmung an, die in der Tradition vieler Bildungstheoretiker begründet ist: „Bildung ist ein individueller, sich an und in der Person, am Ende durch sie vollziehender Vorgang. ‚Ich bilde mich‘, lautet die richtige Beschreibung. Eine Form, die mir ein anderer aufprägt, macht mich nicht zum Gebildeten, sondern zu einem Gebilde. Und die Ertüchtigung für eine gesellschaftliche Tätigkeit ist etwas ganz anderes und heißt Ausbildung“ (2003a, 13). Ausbil-

dung ist das, was gegenwärtig bezahlt wird. Die Kosten für Bildung werden reduziert. Die klassische Aufklärung setzte auf Wissensvermittlung. Die Postmoderne zeigte die Vielfalt der Kulturen und damit der kulturell geprägten Bildungen. Beides ist zwar Bestandteil einer neuen Aufklärung in der Neomodern und reicht doch nicht aus. Das möchte ich mit meinen Überlegungen zeigen. Ich stelle mich der Frage, ob wir diese neue Aufklärung brauchen. Das setzt voraus, die Ziele der klassischen Aufklärung mit ihren Intentionen und Grenzen kurz zu bestimmen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine neue Aufklärung zu charakterisieren, die Herausforderungen an die Bildung im 21. Jahrhundert mit den bestehenden Gefährdungen zu betrachten und die Möglichkeiten einer neuen Aufklärung zu umreißen.

Bildung und Aufklärung

Bei der Beantwortung der Frage, was aufklären heißt, betonte Moses Mendelssohn 1784. „Je mehr der gesellige Zustand eines Volkes durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr Bildung hat dieses Volk“ (1994, 129). Bildung zerfalle dabei in Kultur und Aufklärung. Kultur gehe auf das Praktische, auf Fertigkeit, Fleiß und Geschicklichkeit als Grundlage für Güte, Feinheit und Schönheit in Handwerken und Künsten, auf Neigungen, Triebe, Gewohnheiten in Geselligkeits-sitten. Die Aufklärung beziehe sich auf das Theoretische, auf vernünftige Erkenntnis und die Fertigkeit zum vernünftigen Nachdenken über menschliches Leben und die Bestimmung des Menschen. Individuen brauchen unterschiedliche Aufklärung als Menschen und als Bürger, denn letztere modifiziere sich nach Stand und Beruf. Volksaufklärung habe die Masse der Erkenntnisse, deren Bedeutung für Mensch und Bürger, die Verbreitung durch alle Stände und Forderungen des Berufs zu bestimmen. Mendelssohn hebt hervor: „Menschenaufklärung kann mit Bürgeraufklärung in Streit kommen. Gewisse Wahrheiten, die dem Menschen, als Mensch, nützlich sind, können ihm als Bürger zuweilen schaden“ (1994, 130).

Ohne die Ausführungen von Mendelssohn schon zu kennen, hatte Immanuel Kant 1784 als Wahlspruch der Aufklärung zugespitzt formuliert: Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. Faulheit und Feigheit sah er als Ursachen, warum Menschen in der selbstverschuldeten Unmündigkeit blieben, aus der sie die Aufklärung befreien solle (1994, 55). Doch auch Kant unterscheidet zwischen dem Gelehrten, der frei rasonieren könne und dem Bürger, der seinen Posten oder sein Amt ausfülle und deshalb der Obrigkeit zu gehorchen habe. Seine Freiheit sei eingeschränkt. Die Frage, ob er in

einem aufgeklärten Zeitalter lebe, verneinte Kant, da es noch sehr daran fehle, dass Menschen sich in Religionsdingen des eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen sicher und gut bedienen könnten. So betonte er vor allem die Möglichkeiten im Zeitalter der Aufklärung, die das Feld öffnen und die Hindernisse allmählich weniger werden lassen.

Die klassische Aufklärung wollte Licht in das Dunkel der Unwissenheit bringen, mystische Vorstellungen über die Welt und die Menschen entzaubern, Illusionen über das wirkliche Geschehen aufheben und Religionsfreiheit durchsetzen. Das war auch für die Aufklärer nicht leicht. Im königlichen Rescript vom 1.10.1794 wird Kant von Friedrich Wilhelm II. großes Missfallen ausgedrückt, da er seine Philosophie zur Herabsetzung mancher Haupt- und Grundlehren der heiligen Schrift und des Christentums missbrauche. Er habe „bei fortgesetzter Renitenz unfehlbar unangenehme Verfügungen zu gewärtigen“ (Kant 1907/17, 6). In seiner Antwort betonte Kant, er habe sich als bloßer Philosoph nie in die Beurteilung der Bibel und des Christentums eingemischt und ergänzte, dass ihm „der Fehler aber, über die Grenzen einer vorhandenen Wissenschaft auszuschweifen, oder sie ineinander laufen zu lassen, mir, der ich ihn jederzeit gerügt und dawider gewarnt habe, am wenigsten wird vorgeworfen werden können“ (1907/17, 7). Er habe sich nicht gegen bekannte landesväterliche Absichten vergangen oder gar der öffentlichen Landesreligion geschadet. So hat jede Bildung kritische und apologetische Auswirkungen. Gebildete untersuchen, ob humane Ideale und Wirklichkeit zusammenfallen können. Im Glauben daran unterstützen sie bestehende Zustände, doch zugleich mahnen sie Veränderungen im Hinblick auf eine effektivere und humanere Gestaltung der natürlichen, sozialen und mentalen Umwelt an.

Claudio Martelli, führender Politiker der Sozialistischen Partei Italiens, hebt die christliche Tradition der Aufklärung in der Diskussion zwischen dem Kardinal Martini und dem Schriftsteller Umberto Eco um christliche oder weltliche Ethik zum Thema „Woran glaubt, wer nicht glaubt?“ hervor. Er meint: „Aber die Aufklärung ist nichts prinzipiell ‚anderes‘ als das Christentum. ... Das Angriffsziel der Aufklärer ist die Ignoranz, denn die Ignoranz, besonders die an der Macht, ist eine permanente Bedrohung für die Menschheit. Die Aufklärer verfolgen ein politisches Ziel mit den Waffen der intellektuellen Kritik: ein gewisses Maß an größerer Freiheit, größere Toleranz der Meinungen und der Rechte aller, wirtschaftliche und juristische Reformen, Skrupel, Effizienz, Gerechtigkeit“ (2000, 129f.). Für ihn ist christliche Ethik Liebe, die als Intuition des Herzens nicht bewiesen sondern in Taten bezeugt

sein will. Das weltliche Credo des christlichen Humanismus sei die Ethik der Toleranz und des Kompromisses. Doch als guter christlicher Aufklärer entdeckt er hinter den Werten die Mächte. Er fordert ein Abgehen von den nicht verhandelbaren, aus absoluten Prinzipien abgeleiteten Werten, und stellt die Aufgabe: „aus der Interaktion zwischen den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und dem menschlichen Bewußtsein das System der Werte abzuleiten, die Ordnung der Prioritäten, die diesen Werten zuzuweisen sind, sowie eine permanente Anpassung und Verfeinerung“ (Martelli 2000, 141).

Wenn wir deshalb für eine neue Aufklärung eine Wertehierarchie unter den derzeitigen Bedingungen aufbauen, dann scheint mir an der Spitze die Erhaltung der menschlichen Gattung und ihrer natürlichen Lebensbedingungen im Frieden bei einer gesellschaftlichem Entwicklung zu stehen, die auf Freiheitsgewinn aller Glieder der Gesellschaft gerichtet ist, also in der Bildung vor allem die Individualität berücksichtigt. Dazu können Humankriterien aus dem Wesen der Menschen und den gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt werden (Hörz 1994, 224ff.). Aufklärung als Teil der Bildung muss sich so mit den zu vermittelnden Bildungsinhalten, eben dem Weltwissen, und den humanen Werten befassen, da sich aus dem Wissen nicht einfach schon gesellschaftliche Werte ergeben. Sie sind Bedeutungsrelationen von Sachverhalten für das Individuum, die Nützlichkeit, Sittlichkeit und Schönheit umfassen. Diese Aspekte werden unter konkret-historischen Bedingungen immer neu durch Tradition, Lebensweise und Zukunftsvisionen geprägt. Darauf aufbauende Normen sind Wertmaßstab und Verhaltensregulator.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für eine neue Aufklärung

Auf die wachsende Protestwelle gegen die Bildungsmisere habe ich schon verwiesen. Den neuen Bildungsanforderungen kann man nur gerecht werden, wenn Wissenschaft gefördert, Forschung ausreichend finanziert, Lehrerausbildung überprüft, neue Lehrinhalte bestimmt und die Ausstattung der Schulen modernisiert werden. Doch schon am Beginn der Kette hapert es. Verschiedene Indizien zeigen das. Im Juni 2003 beklagten sich die mit öffentlichen Mitteln geförderten Einrichtungen der Bundesrepublik über eine falsche und kurzsichtige Sparpolitik. In einer Erklärung der Arbeitsgemeinschaft der Betriebs- und Personalräte außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, dazu gehören die Fraunhofer-Gesellschaft, die Hermann-von-Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren, die Max-Planck-Gesellschaft, die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz und die Forschungsgesellschaft für Angewandte Naturwissenschaften mit etwa

50.000 in Forschung und Entwicklung Beschäftigten, wird festgestellt, dass durch die Regierungen des Bundes und der Länder die Zukunftschancen der Forschung in Deutschland gefährdet werden. Beklagt werden Zentralisierung und Bürokratisierung, die Bewertung mit forschungsfremden Kriterien und fehlendes Vertrauen, was ein Klima schaffe, in dem Kreativität und Leistungsfähigkeit nicht gedeihen können. Es wird befürchtet, dass die Regierungen diese kurzfristige, unverantwortliche Politik in den nächsten Jahren fortsetzen werden. Tatsächlich gibt es kaum Aussichten, beim derzeitigen konzeptionslosen Sparen, Wissenschaft, Kultur und Bildung als Zukunftsinvestitionen zu fördern.

Inzwischen hat die von den Ministerinnen für Forschung und Justiz begonnene Debatte um Entflechtung der von Bund und Ländern getragenen Forschungsförderung mit dem Ziel, sie zu kürzen, Protest hervorgerufen. Auf der Jahrestagung der Wissenschaftsgemeinschaft Leibniz, also der von Bund und Ländern geförderten Einrichtungen, der früheren Blaue-Liste-Institute, im November 2003 machte deren Präsident Hans-Olaf Henkel geltend, dass die Forschungsförderung nicht zu den reformbedürftigen Teilen des deutschen Föderalismus gehöre. Behinderungen der Wissenschaft, wie sie grüne Gentechnik und Kerntechnik erfahren haben, seien „keine Folgen unklarer Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern, sondern eher die Folgen klar formulierter Ideologien“ (Stäudner 2003, 17). Man darf gespannt sein, wie sich die vom Bundestag am 16.10.2003 eingesetzte Kommission „zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung“ Ende 2004 zur Rolle des Föderalismus für Bildung und Wissenschaft positionieren wird. Einer der Kommissionsvorsitzenden, der bayrische Ministerpräsident Stoiber, betonte, dass die erwogene Abkehr von der gemeinsamen Forschungsförderung, verteidigt vom Staatssekretär Wolf-Dieter Dudenhausen, ein falscher Weg sei. (Stäudner 2003, 17) So können durch populistisch verbrämte Alternativen, wie Bund-Länder-Förderung ja oder nein, Blockaden gegen eine notwendige Strukturreform des Föderalismus in seinen die Bildung hemmenden Faktoren errichtet werden, die eine vorurteilsfreie Behandlung des Problems verhindern.

Hentig schrieb nach PISA-Studie und vielem Gerede über Bildung: „In schwierigen Zeiten nimmt das bildungspolitische Geröll zu. Von dem Gepolter haben die Einrichtungen nichts, und auch nicht von den zahlreichen Einzelvorschlägen zu ihrer ‚Förderung‘, solange es keine Einigung über ihren Auftrag gibt: ‚Bildung‘ und ‚Wissenschaft‘ jedenfalls kommen, wo die Parteien über sie reden, nur als Wörter vor“ (2003a, 16). Der Streit um Wörter ist tatsächlich voll entbrannt. Nehmen wir einige Beispiele dafür.

Bildung und Wissenschaft werden als Zukunftspotenziale bezeichnet. Für sie sollen einige Prozentpunkte mehr vom Bruttosozialprodukt ausgegeben werden. Doch was ist damit z.B. über die tatsächliche Förderung zukunftsweisender Technologien ausgesagt. Neue Technologien fördern gegenwärtig den Übergang von einer bestimmten Arbeits- und Lebensweise zu einer qualitativ neuen heraus. Dieser Übergang, in dem wir uns befinden, wird von manchen Theoretikern als der vom Fordismus, dem durch Henry Ford geprägten Kapitalismus mit der Massenproduktion und der sozialen Förderung der Arbeiter, auch im Sinne des von Bismarck angeregten Sozialstaats, zum Postfordismus mit dem globalisierten Kapitalfluss unter reinen Marktbedingungen oder von der Disziplin- zur Kontrollgesellschaft bezeichnet, da die disziplinierte Unterordnung unter das Fordsche Fließbandsystem durch Autonomie der Individuen im Arbeitsprozess ersetzt werde, was durch umfangreiche Kontrolle und die Forderung nach Selbstkontrolle kompensiert werde, wie es etwa das 360-feedbacksystem oder die Rundumbewertung darstellt. Wesentliche Grundelemente des Übergangs sind die Änderungen im Charakter der Arbeit, der statt alleiniger Disziplin vor allem Flexibilität von den Arbeitenden verlangt, Privatisierung von Staatsaufgaben mit dem Abbau des Sozialstaats, Globalisierung der Produktion und Märkte bei vorwiegend noch national orientierter Politik, Existenzangst und Krisenerwartung als Begleiterscheinungen des Übergangs mit der Frage: Was kommt noch auf uns zu? Es sind zwei Reaktionsstrategien möglich: 1. Sparen mit verminderter Kaufkraft, um die Haushalte zu sanieren, was mit Einschränkungen der Wissenschafts- und Bildungsförderung verbunden ist. 2. Eine umfassende Strukturreform mit konjunkturfördernden staatlichen Maßnahmen, neuen Arbeitsplätzen und der Förderung von Wissenschaft und Bildung, was Langzeitwirkung verspricht. Geredet wird so, als ob das zweite gewollt werde, doch praktisch wird das erste getan.

Ein weiteres Stichwort sind die "Eliteuniversitäten". Nach dem Motto: Was von den USA kommt, ist für Deutschland ausgezeichnet, wird eine Worthülse benutzt, deren Inhalt nur schwer zu bestimmen ist. Das Ankleben eines neuen Etiketts an die Verpackung verändert die schlechte Qualität der Ware nicht. Nun geht der Streit um Breitenbildung, fachgerechte Ausbildung, Entwicklung von Eliten usw. Doch das große Problem, dass Universitäten auch Verschiebebahnhöfe für Arbeitslose sind, dass die Mittel nicht ausreichen, um modernste Geräte anzuschaffen, die Literatur nicht bezahlt werden kann usw. treten hinters Schlagwort zurück. Der politische Kampf um die besten Wörter verdrängt das Problembewusstsein. So scheinen Studienge-

bühren den Sparpolitikern der richtige Weg zu sein. Doch wohin fließt das Geld? Ist das vorhandene Geld richtig eingesetzt? Was soll mit Hochschulbildung erreicht werden? Die Kernfragen werden m.E. verdrängt.

Nehmen wir ein anderes Thema der klassischen Aufklärung, die Religionsfreiheit. Seit der französischen Revolution gibt es die Trennung von Kirche und Staat. Gibt es sie wirklich? Als Brandenburg sein LER-Programm auflegte hatte es mit dem Widerstand der Kirchen und anderer Bundesländer zu tun. Bayern hält sich nicht an das Kruzifix-Urteil. In anderen Alt-Bundesländern gibt es Probleme, wenn ein Kind vor der Einschulung den Gottesdienst nicht besuchen will. Da spaltet der Kopftuchstreit sogar führende Mitglieder einer Partei. In der französischen Tradition fordert Präsident Jacques Chirac, aus öffentlichen Einrichtungen, auch aus den Schulen, religiöse Symbole generell zu entfernen. Bundespräsident Johannes Rau äußert sich ähnlich und schon steht er in der Kritik. Der Bundestagspräsident und die Vorsitzenden der evangelischen und katholischen Kirchengemeinschaften singen das Lob des Kreuzes, das im Unterschied zum Kopftuch, kein Symbol der Unterdrückung sei. Wenn nun die Schüler etwas über die ökonomischen Hintergründe von Kreuzzügen erfahren, Urteile der Inquisition kennen lernen, die Auswirkungen der Missionierung nicht-christlicher Völker und Länder studieren, werden sie das Kreuzsymbol anders kennen lernen. US-Präsident G. W. Bush tritt mit allen seinen Forderungen im Namen Gottes auf, so dass sich Michael Moore im Namen Gottes ironisch dagegen verhält, einen neuen Stellvertreter auf Erden zu haben.

Ist es ein Ausdruck für die hohe Bildung im Land der Dichter und Denker, wenn eine Umfrage nach dem besten Deutschen, ein Sammelsurium von Politikern, Popstars und vielleicht auch von Geistesheroen aus Wissenschaft und Kunst ergibt, die man in den Massenmedien ja auch nur unterrepräsentiert findet? Vertreter überlebter Fürstenthümer und ihre Skandale sind da im Deutschland langer monarchistischer Traditionen mehr Nachrichten wert.

Der Philosoph Peter Sloterdijk verweist „auf die Gewaltwelle, die z. Zt. in der ganzen westlichen Welt in die Schulen einbricht, insbesondere in den USA, wo Lehrer damit beginnen, Schutzsysteme gegen Schüler aufzubauen. So wie in der Antike das Buch den Kampf gegen das Theater verlor, so könnte heute die Schule den Kampf gegen die indirekten Bildungsgewalten, das Fernsehen, das Gewaltkino und andere Enthemmungsmedien, verlieren, wenn nicht eine neue gewaltdämpfende Kultivierungsstruktur entsteht“ (2001, 329f.).

Die Indizien für einen Kulturverfall sind eindeutig. Kann ihnen Bildung entgegentreten. Sicher nicht allein. Die Politik ist gefordert. Doch sie reagiert nahezu ohnmächtig. Bei allem kurz- und mittelfristigen Pessimismus bleibt ein theoretischer Optimismus, der sich auf die historische Tatsache besinnt, dass Menschen Krisen bewältigen können. Dazu sind Konzepte auszuarbeiten. Voraussetzung dafür ist umfassende Bildung. Deshalb ist eine Analyse der neuen Bildungsherausforderungen wichtig.

Neue Bildungsherausforderungen

Eine der wichtigsten Herausforderungen ist mit dem schon erwähnten Übergang zu einer neuen Produktionsweise verbunden. Neue Lerninhalte, neue Verhaltensstrategien, neue Werte bilden sich heraus, deren innere Widersprüchlichkeit zu beachten ist. Es wird von wachsender Autonomie der Menschen im Arbeitsprozess gesprochen, mit Auswirkungen auf die Politik in der Forderung nach einer qualitativ neuen Demokratie. Die Menschen treten immer mehr aus dem Fertigungsprozess materieller Güter heraus und übernehmen Überwachungs-, Steuerungs- und Regelungsfunktionen von Überwachungs-, Steuerungs- und Regelungsprozessen. Die Revolution der Denkzeuge geht weiter. Arbeit mit dem Computer ist alltäglich geworden. Menschen werden mit der Gentechnik zu regulierbaren Artefakten. Für die dadurch bestimmte neue Arbeits- und Lebensweise sind, wie schon betont, Humankriterien zu bestimmen, die Grundlage für die Wertevermittlung im Unterricht sein könnten, wenn sie denn diskutiert würden. Zu ihnen gehören die gesellschaftliche Garantie einer sinnvollen Betätigung aller Glieder der Gesellschaft, Möglichkeiten zur persönlichkeitsfördernden Kommunikation, Befriedigung materieller und kultureller Grundbedürfnisse jedes Individuums, Überwindung von Hunger, Analphabetentum, Obdachlosigkeit, Entfaltung individueller spezifischer Kompetenzen, die Integration Behinderter und Hilfe für Ausgegrenzte und sozial Schwache (Hörz 2001, 2002, 2003a, 2003b).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist nicht mehr in erster Linie dazu da, die Kluft zwischen Informierten und Nicht-Informierten durch die Vermittlung von Wissen zu schließen. An manchen Stellen wissen Lehrer weniger als ihre durch das Internet informierten Schüler. In der Ausbildung sollten Lehrer besser auf ihre Aufgaben als Bildungsmoderatoren und weniger als Ausbilder vorbereitet werden, damit individuelle Kreativität gefördert, sittliche Reife erreicht und spezifische Bildungsmöglichkeiten auf der Basis wichtiger Wissens Elemente als Grundbildung angeboten werden. Kompetente Gebildete statt mit Wissensattesten versehene Kenner prüfbareren Wissens könnten dann

von der Schule und anderen Bildungseinrichtungen kommen. Motivation zur Bildung ist wichtig. Es gibt Schüler, die nicht lernen wollen. Interessanterweise entwickeln einige Bundesländer mit großem Aufwand Hilfsprogramme für Schulschwänzer, um ihnen Geschmack am Erwerb von Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Zugleich werden Maßnahmen zur Jugendförderung eingestellt.

Globalisierung und Föderalismus widersprechen sich in Deutschland. Die bei der Gründung des Deutschen Reiches 1871 von Bayern angemahnte Selbständigkeit der Länder steht für Bildung und Wissenschaft manchen notwendigen Reformen im Weg. Wir brauchen nicht nur einheitliche sondern auch qualitativ hochwertige Standards, mit denen ein Grundwissen über Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Kultur gesichert wird und die für die Länder vergleichbar sind. Sie sollten Rahmenbedingungen für die Bildung sein, die spezifisch dadurch erfolgen kann, dass Bildungsangebote unterbreitet werden.

Die Trennung von Kirche und Staat fordert direkt dazu heraus, vergleichende Kultur- und Religionsgeschichte zu lehren, um auch hier den historisch entstandenen Europazentrismus und die oft gepflegte Provinzialität zu überwinden. Die sprachlich zugespitzte Alternative in der Greeencard-Diskussion um Informatikspezialisten „Kinder statt Inder“ zeigte einerseits die Bildungsmisere, da der Nachwuchs für wichtige Bereiche fehlte und aus dem Ausland geholt werden sollte, wies jedoch andererseits auf nationale Borniertheiten hin, die verschärft zur Ausländerfeindlichkeit hinführen können. Der französische Philosoph Jacques Rancière macht darauf aufmerksam, dass wir zwar in einer offiziell konsensuellen Gesellschaft leben, in der alle gleich sein sollen und für die das Ende des Klassenkonflikt erklärt wurde, doch dass hier die Naivität des Anti-Utopismus offensichtlich werde, denn das brutale Wiedererscheinen von sozialen Konflikten zeige sich etwa in der Spaltung des früheren Arbeiters, der einerseits als Einwanderer zum gehassten Fremden wird und andererseits als Landeseinwohner zum Rassisten (2002, 127f.).

Eine völlig neue Situation entstand durch Herausbildung einer Weltmacht, den USA, die Präventivkriege unter vorgegebenen Gründen aus Macht- und Rohstoffinteressen führen. Es war wichtig, wie Schüler sich gegen den Irakkrieg wandten. Sie wissen schon einiges über Schein und Wirklichkeit von Alibiwörtern wie Kampf gegen den Terrorismus und Einhaltung der Menschenrechte als Begründung für kriegerische Handlungen und über die Manipulierung von Meinungen. Doch die Aufklärung darüber muss weitergehen.

Was leistet die neue Aufklärung?

Ein wichtiges Problem, zu dessen Lösung die neue Aufklärung beitragen könnte, ist der von manchen hervorgehobene Kampf der Kulturen. Zivilisation orientiert auf wissenschaftlich-technischen Fortschritt, Kultur auf Freiheitsgewinn der Individuen, auf die Erhaltung von Lebensformen, von Sprache, Kunst, Ritualen und moralischen Haltungen, die den Glücksanspruch der Individuen einer ethnischen Einheit bestimmen. Die Universalität des wissenschaftlich-technischen Fortschritts steht im Widerspruch zur Pluralität soziokultureller Identitäten. Deshalb hat Wissenschaft nicht nur zur effektiven Produktion materieller Güter, zu neuen Erkenntnissen und ihrer Vermittlung bei der Bildung beizutragen, sondern auch zur Humanisierung von Strukturen sozialer Systeme. So geht es um Strategien zur Gestaltung der Zukunft mit neuen Technologien ohne kulturellen Identitätsverlust. Das hebt den Streit zwischen Traditionalisten und Modernisten nicht auf. Sie ringen um das, was erhaltenswert ist und was für die Zivilisation an Kultur erhalten oder preisgegeben werden kann und muss. Bildet sich nun neben dem Weltwissen eine neue Weltkultur heraus? Wenn ja, dann kann sie nur durch ganz allgemeine humane Werte bestimmt sein, die differenziert für soziokulturelle Identitäten weiter existieren werden. Grundlagen dafür könnten Menschenrechte, Solidarität, Religionsfreiheit, Toleranz und vor allem die erwähnten allgemeinen Humankriterien sein.

Die patriarchalische Ausrichtung der klassischen Aufklärung ist zu überwinden. Obwohl wieder alte Rollenklischees für die Geschlechter, gefördert durch Massenmedien, bedient, werden, wobei die 3 K für die Frauen, Kirche, Küche, Kinder, neu präsentiert werden. Da man Schönheit und Klugheit nicht mehr geschlechterspezifisch verteilen will, sieht man in den Medien auch schöne, nicht gerade intelligente Männer und spricht intelligenten Frauen oft die Weiblichkeit ab. In einem Spot fragt eine Intelligenzbestie ohne Charme nach der Betätigung einer Leiterin des kleinen Familienunternehmens, wobei der Bonus der hübschen Mutter zukommt. Man könnte weitere Beispiele für unterschwellige Diskriminierung finden. Eine neue Aufklärung kann Geschlechts-, Rassen-, Status- und Bildungsdifferenzen zwar nicht negieren, doch sie sollte, entsprechend dem Gleichheitsgrundsatz der klassischen Aufklärung, das Menschsein in den Vordergrund stellen und die Differenzen erklären.

Neue Aufklärung kann nicht nur Wissensvermittlung sondern sollte Werbetbildung sein. Was ist mit der Kultur des Umgangs? Wo lernt man Respekt vor dem anderen? Wie überwindet man egozentrische Neigungen? Wie er-

lernt man Höflichkeit im Umgang? Wer vermittelt die Achtung vor den Leistungen Älterer? Manche Politiker beschwören den Generationskonflikt direkt herauf, da Pflege älterer Kranker nicht der jungen Generation angelastet werden könne, als ob sie nicht selbst lange die Betreuung der Eltern brauchten.

Als Fazit können wir festhalten: Eine neue Aufklärung ist erforderlich, die mit Einseitigkeiten der klassischen Aufklärung bricht, mit dem christlichen Universalismus, mit der Trennung von Bürgerpflicht und Menschenrechten, mit der unterschweligen Diffamierung von Frauen und sozial Schwachen und mit der Auffassung, Wissensvermittlung vertreibe allein Unmündigkeit und soziale Missstände. Die Erkenntnis, wenn die Umstände die Menschen formen, dann sind die Umstände menschlich zu gestalten, gilt weiter. Doch ohne weitere Aufklärung durch umfassende Bildung verstärkt sich die Krise des Wissens, die Missachtung kreativer Leistungen gegenüber populistischen Volksbelustigungen, die Sucht auf Sensationen, statt wissenschaftlicher Einsicht. Soziale Werte, die einer zukünftigen Weltkultur mit Humankriterien entsprechen, können nur vermittelt werden, wenn Bildung sich gegen die Diskriminierung von Gruppen und Personen aus kulturellen, rassistischen, sozialen und sexistischen Gründen wendet. Die Grenzen des Föderalismus sind in Deutschland aufzudecken. Statt des Geredes um kleine Reförmchen wäre eine prinzipielle Bildungsreform mit dem Abschneiden aller traditionellen Zöpfe unter Bewahrung des humanen Bildungsguts erforderlich.

Karl-Friedrich Wessel

Bildung ist Menschenbildung oder Schwierigkeiten mit der Souveränität

Der Titel dieses Kolloquiums ist vortrefflich gewählt. „Bildung heute – Gefährdung und Möglichkeiten“ spannt einen großen Rahmen. Das Wort Bildung enthält ungezählte, weil unzählbar viele Begriffe. Unsere Gattung lebt durch und mit Bildung. Im Wort Bildung verbergen sich die Geschichte und die Zukunft gleichermaßen. „Verbergen“ ist hier wörtlich gemeint, denn all zu oft werden diese beiden Zeitdimensionen gleichermaßen missachtet. Der reale Prozess verläuft häufig hinter dem Rücken der Beteiligten. Die Lebenden verweben das Ererbte, das unüberschaubare Massiv an Wissen, Erfahrungen und Artefakten, welches Kultur und Zivilisation hervorbrachten, mit ihren eigenen Interessen gruppenspezifisch und individuell zu einem Labyrinth, das sie zu beherrschen versuchen durch Institutionen, Organisationen, Theorien und Methoden. Und all dies wiederum hat selbst Geschichte. Humanität drückte sich immer auch in den Versuchen aus, die wir aus der Geschichte kennen. Kultur ist immer auch Bildungsgeschichte und diese natürlich insofern auch Humanitätsgeschichte. Von den Griechen über die Araber, über alle Epochen hinweg kennen wir Versuche und Gegenversuche. Fast noch Gegenwart dann Rousseau, Basedow, Fichte, Schleiermacher, die Humboldts, Herbart, um nur einige zu nennen, und die Weltliteratur ist eine große Sammlung von gelungenen und misslungenen Beispielen: Flaubert, Zola, Rolland, Hesse, Camus, Paul, Goethe und auch Hermann Kant, um die Länge der Reihe anzudeuten, wollte man alle aufzählen. Vergessen werden darf nicht die Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts: „Vom Kinde aus“, Landerziehungsheime, Odenwaldschule, Erziehung zur Toleranz, Nicht-Schule, Petersen und Jena-Plan-Schule, Karl-Marx-Schule (Karsen), Kerstensteiner und viele andere Namen und Versuche.

Die Aufzählung ist schmal im Vergleich zum wirklichen Geschehen und enthält zudem nicht die zahlreichen Missachtungen, Fehlinterpretationen, Umdeutungen und Weglassungen. Man denke nur an die oberflächlichen und herablassenden Einschätzungen zur Vorstellung „vom Kinde aus“. Auch in

der DDR schmälerten Ignoranz und Missachtungen von historischen Leistungen das Niveau pädagogischer Theorien. Der Verweis auf die Fehlinterpretationen und Umdeutungen von Geschichte in der heutigen Zeit sind keine Entschuldigung dafür. Wer kennt zudem die Versuche heute und auf dieser Welt Bildung zu gestalten und dann auch noch die eigene Vergangenheit.

Ich war – ich möchte es einflechten – einem Zauber verfallen um 1989 herum, es müsste gelingen, weiter zu schauen, hinweg über Interessenkonflikte des historischen Augenblicks. Defizite, bekannte und unbekannt und anerkannte, sollten früher und später beseitigt werden können; Kinder nie wieder Spielball von Politikern, welcher Partei auch immer. Auch das Zuhören, was Beteiligte so für Erfahrungen und Vorschläge haben mit und in ihrer Realität, schien mir ein notwendiger und wichtiger Schritt. Dann natürlich nicht zu vergessen, Erfahrungen von ganz anderswo aufzunehmen und immer wieder die Geschichte hinterfragen, auch die eigene natürlich. Was war ich doch für ein Narr.

Selten starben so schnell und so radikal Illusionen, Träume und Entwürfe. Aber viele starben auch schon vorher, das will ich nicht vergessen, und durch „unsere“ Schuld. Ich spreche nicht von der meinen an dieser Stelle, weil ein Einzelner, ich allemal, zu unbedeutend, als dass er das Schuldseinkönnen sich anmaßen dürfte. Ich will mich aber auf diesen Teil der Geschichte nicht einlassen, nur so viel, Erinnerung kann blind machen, wenn man alles für gut hält, was sie beinhaltet, und ohnmächtig, wenn man sie für nur schlecht hält, sie sollte das Ganze zu erfassen versuchen. Da brauchen wohl die einen wie die anderen noch Abstand. Wenn die anderen diesen Abstand zur jüngsten Geschichte nicht einhalten, ist die eigene Missachtung des Abstandes keine gute Gegenreaktion. Die Frage aber, wie man handeln sollte, vermag ich nicht zu beantworten. Vielleicht ein wenig Gelassenheit. Gewiss, auch dadurch geht Geschichte verloren, aber war das nicht schon immer so im Leben der Menschen. Die Geschichte ist aber auch, dass zeigt die kleine Aufzählung von Namen und Ereignissen, reich an Gelungenem, durch die ganze Geschichte hindurch die vielen Lehrer, die Partner ihrer Zöglinge wurden.

Leibniz, ich sollte ihn hier und heute wohl erwähnen, kultivierte die Intelligenz und Neugier einer jungen Frau für ihr ganzes Leben. Und man denke an den Dankesbrief, den Camus nach dem Erhalt des Nobelpreises seinem algerischen Grundschullehrer schrieb, und an dessen Antwort, die mit „Mein lieber Kleiner“ begann. Dieser Art Beispiele gibt es viele, immer wieder gelungen, manchmal unter ungewöhnlichen Bedingungen, solche Menschenbildungen. Ungleich größer wohl, leider, die nicht gelungenen „Fälle“.

Mein Fazit, welches ich gewinnen wollte: kein Weg, der in der Vergangenheit durch das Labyrinth gefunden wurde, trifft das Heutige, und keine ge-

lungene Individualentwicklung lässt sich verallgemeinern. Sich der Gefährdungen von Bildung bewusst zu sein, ist der einzige Weg, neue, immer neue Möglichkeiten zu erschließen, Geschichte enthalten sie allemal, wenn sie vernünftig sind.

Ich bin sehr skeptisch, was das Nutzen erkennbarer Möglichkeiten anbelangt, hinsichtlich meiner eigenen Beteiligung ohnehin. Aber ich habe wohl auch nicht das Recht, einfach zu schweigen, zumal Zeichen der Hoffnung sich immer finden, wenn man Ausschau hält. Ich habe mein Thema ganz bewusst gewählt, weil mir scheint, die Frage danach, was Bildung eigentlich sei, wird nicht hinreichend thematisiert und diskutiert. Aber schon das ist ein Diskussionsgegenstand und mein Versuch vielleicht noch nicht einmal dies.

Bildung ist Menschenbildung, so könnte man die vielen Versuche zusammenfassen, die Denker und Schöpfer über und von Menschenbildern entwarfen. Bildung als Menschenbildung schließt den ganzen Menschen ein. Die Bildung eines Menschen ist er selbst, seine Einheitlichkeit. Sie ist die Realisierung der Möglichkeit, die ein Individuum hat, um Mensch zu sein. Die Frage danach, welche Bildung der Mensch braucht, ist genau besehen eine falsche Frage, sie ist auf etwas Äußerliches gerichtet, so als wäre die Bildung etwas Hinzugefügtes. Es ist sehr wohl wahr, dass Menschen sich dadurch unterscheiden, was sie wissen, aber wesentlich ist, was sie wissen wollen. Nur dadurch entwickelt sich der Mensch. Seine Bildung spiegelt sich in der ganzen Komplexität der Existenz des Individuums. Eine solche Bildung ist nicht mit einfachen Instrumenten zu messen. Zumal immer die Einheit von Komplexität und Zeit zu berücksichtigen ist. Die Menschenbildung ist ein un-aufhörlicher Prozess. Wie sich der Mensch entwickelt, ist die Frage nach seiner Bildung. Sicher ist dieser Begriff der Bildung nicht auf alles anwendbar. Er ist ein allgemeiner und auf die Komplexität menschlicher Existenz anwendbarer Begriff. Er steht nicht im Gegensatz zu geringeren Begriffsumfängen, aber er ist ihre Basis. Ich will die Bildung als Menschenbildung nicht definieren, sondern mich durch Begründungen nähern, die ich als Prämissen begreife. Jede dieser Prämissen bedürfte einer umfassenden Darstellung, für die die hinreichende Zeit nicht zur Verfügung steht. Aber vielleicht gelingt es mir, sie als Voraussetzung von Bildungsdiskussionen zu charakterisieren.

Die Prämissen:

- Erstens, jeder Mensch ist ein Individuum im Sinne der biopsychozialen Einheit. Das heißt unter anderem, jede Einengung des Individuums auf eine Dimension, biotische, psychische, soziale, ist eine unzulässige Vorgehensweise. Das muss betont werden, weil gerade in vielen Bildungstheorien zwar die Inhalte, aber nicht der ganze Mensch, dem die Bildung gilt

und der selbst diese Bildung ist, unterstellt wird.

- Zweitens, dem Individuum ist die Möglichkeit der lebenslangen Entwicklung inhärent, also ist das lebenslange Lernen keine zusätzliche Erwartung an den Menschen, sondern selbstverständliche Voraussetzung seiner Existenzweise, jedenfalls soweit Entwicklung unterstellt werden kann.
- Drittens entwickelt sich das Individuum mit und in einer sehr komplexen Umwelt. Wobei immer Momente der Umwelt im Individuum gerinnen. Die Umwelt, alle ihre Momente, sind Momente der Existenz des Individuums überhaupt. Umwelt und Individuum müssen in einer viel strengeren Einheit gedacht werden, als das für die allermeisten Bildungstheorien heute üblich ist.
- Viertens, mit der Entwicklung werden die Innenwelt und die Beziehung zwischen Innen und Außen immer wieder anders und wahrscheinlich auch komplexer. Die Betonung lege ich aber auf „anders“, weil auf die Folge von verschiedenen und irreversiblen Phasen besonderer Wert gelegt werden sollte.

Diese Prämissen haben eine nicht zu überschätzende Bedeutung für die Bildung. Ich kann sie mit den folgenden Ausführungen nur andeuten.

Die konsequente Beachtung der Verschiedenheit der Individuen hat weitreichende Folgen für die Bildung, die ja selbst wiederum Ausdruck dieser Individualität ist. Sie ist natürlich – und das hier nur am Rande erwähnt, weil selbstverständlich – ein Bindeglied zwischen den Individuen, und zwar sowohl innerhalb einer Generation wie auch hinsichtlich des ganzen gesellschaftlichen Organismus. Insofern muss Bildung auch hinreichend konservativ sein. Sie hält eine Gesellschaft zusammen und macht auch die innere Struktur einer Kultur aus.

Aber zurück zum Individuum. Es unterscheidet sich mehr oder weniger gravierend von allen anderen durch die Dimension der Zeit. Jedes Individuum hat eine Eigenzeit, eigene Rhythmen. Es ist charakterisiert durch eine eigene Geschwindigkeit der ablaufenden Prozesse. Die Synchronisationsfähigkeit ist unterschiedlich, somit auch das System der Kompetenzen spezifisch, unterschiedlich zu anderen Individuen; auch die Stabilität hinsichtlich sich verändernder innerer und äußerer Faktoren, also auch die Instabilität (Krankheiten), unterscheidet sich von Individuum zu Individuum erheblich. Selbst wenn wir dazu neigen, und aus Gründen der Existenz eines Gemeinwesens auch gezwungen sind, Unterschiede zu nivellieren, so müssen wir doch die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen „Einebnungsprozesses“ kennen. Die heutige Schule (Einschulungssystem, Klassenstruktur u.v.a.)

sind mit Sicherheit ungünstige Bedingungen für den größten Teil der Individuen. Die möglichen Konsequenzen müssen hier nicht ausgeführt werden.

Wenn Bildung Menschenbildung ist, dann muss sie auch als ein ganzheitlicher Prozess aufgefasst werden, der alle Voraussetzungen und das jeweils Geronnene berücksichtigt. Das ist eine sehr große Herausforderung. Es ist relativ leicht, so genannte Behinderte von den so genannten Normalen zu unterscheiden hinsichtlich beispielsweise der „Bildungsfähigkeit“. Aber selten wird bedacht, dass das Verhältnis von Normal und Normvarianten äußerst komplex ist, wenn man den ganzen Menschen voraussetzt. Werfen wir einen Blick auf das System der Kompetenzen des menschlichen Individuums, dann wird die Komplexität deutlich.

Die *Kompetenzen* wie motorische, optische, akustische, taktile, olfaktorische, volitive, kognitive, ästhetische und temporale, um die wichtigsten zu nennen, sind nicht nur Bildungsvoraussetzungen, sondern auch ihre Produkte, in dem Sinne, dass ihre Ausprägung von den ganz unterschiedlichen Herausforderungen mit abhängen. Denken wir die Kompetenzen als ein System, dann wird deutlich, wie unterschiedlich dieses System von Individuum zu Individuum ist. Noch offensichtlicher werden die Herausforderungen an ein Bildungssystem, wenn beachtet wird, dass einige Kompetenzen noch längst nicht hinreichend erforscht sind. Das gilt beispielsweise für die temporale und die ästhetische Kompetenz. Die grundlegende, auch phylogenetisch ursprüngliche Wahrnehmungseigenschaft ist die ästhetische, die mit den langandauersten ontogenetischen Entwicklungspotential mit Sicherheit die temporale Kompetenz. Letzteres im Sinne der Feststellung, dass der Mensch ein „homo temporalis“ ist. Bisher wissen wird wenig über diese Kompetenzen und also auch wenig über ihr Wirken im Gesamtsystem der Kompetenzen.

Wie aber können wir wissen, wie Struktur und Funktion des Schulsystems aussehen sollen, wenn wir dies nicht beachten. Damit ich nicht falsch verstanden werde, ich meine nicht, dass wir erst forschen müssten, um Schule und Bildung anders gestalten zu können, nein, wir müssen nur berücksichtigen wollen, was wir wissen, und dazu gehört auch das Nichtwissen, welches notwendigerweise dann eine bestimmte Art der Unbestimmtheit akzeptiert. Hinzu kommt natürlich, dass die Schule nur einen Teil der Umwelt ausmacht, die für die Entfaltung der Kompetenzen verantwortlich ist. Darum kommt es darauf an, diesen Teil immer genauer zu bestimmen, und zwar hinsichtlich der Voraussetzungen und der Folgen für die gesamte Ontogenese. Selbstverständlich benötigen wir dazu auch ein differenziertes Wissen über diese Umgebung. Die Lehrer müssen wissen; was nicht in ihrer Macht liegt, wollen sie ihre Verantwortung wahrnehmen. Die Möglichkeiten der Einwirkung auf die

Familiensituation ist sehr beschränkt, ob diese Form der Beschränkung der Verantwortung der Gesellschaft für die Entwicklung gerecht wird, ist eine andere Frage. Ausschließen muss ich hier natürlich die Vorstellung einer direkten Einflussnahme auf die Familie, sie kann nur indirekter Art sein, vermittelt durch grundsätzlich bessere Voraussetzungen für das Leben aller Familien. In diesem Sinne ist Bildungspolitik auch immer allgemeine Politik, was heißt, dass sie grundsätzlich nur im Rahmen allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen zu wirken vermag. Schule und ihre Umgebung ist ein wichtiges Thema, welches ich hier nicht weiter verfolge.

Wenn der Mensch sich ein Leben lang entwickelt und Bildung Menschenbildung ist, dann sollte beachtet werden, was in der jeweiligen Phase die Erfordernisse und Bedürfnisse sind. Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, über die *Phasentheorie* zu reflektieren, aber grundsätzlich lässt sich sagen, dass die einzelnen Entwicklungsphasen in ihrer Verschiedenheit weitgehend unterschätzt werden. So ist die tradierte Vorstellung vom Einschulungsalter und den Klassenstufen so verfestigt, dass es kaum die Chance einer entwicklungsgemäßigen Umgebung für die einzelnen Individuen gibt. Die momentan stattfindende Diskussion darüber, ob nicht schon mit fünf Jahren eingeschult werden sollte, geht an den Erfordernissen völlig vorbei. Die Frage kann nicht lauten, ob mit vier, fünf oder sieben Jahren eingeschult werden sollte, sondern, welches Individuum in welchem Alter eingeschult werden sollte. Eine gewisse Einheit der Bildung, die unvermeidbar ist, sollte über sehr differenzierte Wege möglich sein. Jeder Mensch hat das Recht auf Lücken, deren Zustandekommen allerdings nicht auf dem Lust-Unlust-Prinzip basieren kann. Ein normales „Vor“ und „Zurück“ in den ersten Klassenstufen sollte nicht dem Jahresrhythmus, sondern der Logik des Erkenntnisprozesses des Individuums folgen. Natürlich setzt dies den Kampf gegen defizitäre Entwicklungsvorstellungen voraus. Normen des Verständnisses über den Entwicklungsprozess müssen zerstört werden. Nicht etwa um der Beliebigkeit das Wort zu reden, sondern viel eher um der herrschenden Beliebigkeit Einhalt zu gebieten. Die Dialektik von Auf- und Abbau ist der Schule fremd.

Das Individuum wächst in einer komplexen Umwelt heran, die sein „Ringsherum“ ausmacht. Es ist jeweils seine Welt, die es fühlt, sieht, riecht, mag, ablehnt, ignoriert, aus- oder abbaut. Diese Welt vermögen wir nur in einer Annäherung zu bestimmen und zu verallgemeinern, genau dies soll mit dem Begriff „Ringsherum“ ausgedrückt werden; er beschreibt sowohl das Verallgemeinerbare wie auch das nur dem Individuum Gehörende und Verständliche. Und auch hier ist die stete Veränderung und Entwicklung eingeschlossen. Bildung heißt dann eben, dass die Welt immer neu und anders

wird, das ist Entwicklung oder ihre Voraussetzung. Damit ist nicht dem Subjektivismus das Wort geredet, ganz im Gegenteil, es ist die ganze Welt, die wahrgenommen wird. Der Mensch fügt nicht zusammen, was nicht existiert, er macht nicht seine eigene Welt, sondern er fügt aus der vorhandenen Welt sein eigenes „Ringsherum“ zusammen bzw. bewertet sie gemäß seines Entwicklungsstandes, d.h. auch gemäß seiner Interessen, seines Wohlbefindens. Die Annäherung an die Welt der Anderen enthält immer den Gegensatz, nämlich die eigene Welt. Der Mensch bringt sein Inneres (auch seine Wahrnehmung, seine ästhetische Kompetenz) in ein Verhältnis zu dem Äußeren und bildet sich so fort. Dies ist der Kern der „Weiterbildung“.

In diesem Prozess werden Innenwelt und Außenwelt immer komplexer und demgemäß auch die Vermittlung zwischen diesen beiden Polen. Der Mensch steht der Komplexität nicht hilflos gegenüber, er hat sich zu ihr hin entwickelt, wenn ihm diese Möglichkeit gegeben und er sie zu nutzen vermochte. Mit ihr, mit dieser Komplexität muss nur leben, wer sich zu ihr hin entwickelt hat. Es entwickelt sich eine Fähigkeit, die uns ein Leben lang begleitet, jedem von uns in ganz eigener Weise, aber immer in einer bestimmten Weise. Vernünftige Kommunikation setzt die Wahrnehmung der Verschiedenheit voraus. Das schließt Toleranz und Geduld ein, im Grunde eine Fähigkeit, die am besten mit Souveränität zu umschreiben ist. Gestatten sie mir daher einige thesenhafte Bemerkungen zur Souveränität.

Von der *Souveränität* hängt die Selbstbeherrschung des Individuums ab. Wie das Individuum fertig wird, mit seiner biopsychosozialen Einheit, einschließlich seiner Größe oder Kleinheit, Schönheit, Unauffälligkeit oder Auffälligkeit, seinem Temperament, seinen Defiziten und Vorteilen, seinem Aufenthaltsort auf der ontogenetischen Zeitskala, seiner Umgebung, seiner Verantwortung und Lebenszeit, seiner Geschichte und Erfahrung, all dies hängt ab von eben dieser Souveränität. Souveränität ist die Ordnung der inneren Angelegenheiten zum Zwecke des Umgangs mit sich selbst und den Anderen bzw. den sich daraus ergebenden Problemen. Souveränität geht mit der *Sensibilität* einher, der souveräne Mensch ist eben sensibel für die inneren wie für die äußeren Angelegenheiten. In der Ontogenese sind Souveränität und Sensibilität im ständigen Werden und Vergehen, Entwicklung vorausgesetzt. Die Bildung ist Teil, Voraussetzung und Folge dieses Prozesses zugleich. Wenn das richtig ist, dann muss im stufenweisen Bildungsprozess das entsprechende, dem Individuum eigene Maß an Souveränität und Sensibilität vorausgesetzt sein und gleichzeitig muss es das Ziel sein, beide Eigenschaften auf ein höheres Niveau zu führen. Die Souveränität ist das entscheidende Merkmal der Individualität. Darum bereitet sie auch soviel Schwierigkeiten bzw.

wird gar nicht erst als ein erstrebenswertes Ziel unterstellt. Wenn Souveränität als das höchste Ziel der Bildung (Erziehung ist hier eingeschlossen) unterstellt wird, dann ergeben sich daraus wichtige Folgerungen. Einige seien genannt:

- Jedes Individuum verbindet sich mit der Geschichte in ganz eigener Weise, wir lernen zu wissen, immer neu, woher wir kommen, bestehen darauf oder auch nicht, wir behaupten uns in der Selbstwerdung, in der ganzen Ontogenese, manchmal mit merkwürdigen und ungewöhnlichen, den Anderen schwer zu vermittelnden Instrumenten. Das Ungewöhnliche erscheint uns häufig auch nur deshalb so, weil wir die innere Logik des Vorgangs nicht kennen, die Verschiedenheit negieren und dies insbesondere bei Schwachen, Kindern und Alten, denen man keine, noch keine oder keine mehr, eigene inhärente Logik zutraut. Die Souveränität eines jeden zu erkennen ist schwer, insbesondere dann, wenn die eigene überschätzt wird.
- Ein jedes Individuum setzt sich ab von seiner Umwelt, wenn es seine eigene Identität finden will. Es hat den Schmerz des Unverständnisses der Anderen zu ertragen oder auch nicht, wenn die Identität nicht gesucht wird. Hier kann Menschenbildung verhindert oder auch zerstört werden. Die „machtlosen“ Kinder haben es besonders schwer, manchmal bleibt nur der von den Erwachsenen diagnostizierte Eigensinn, um zu bestehen in der Welt der Erwachsenen, den „Alten“, also „Machtlosen“ geht es nicht viel anders.
- Souveränität immer neu zu erringen ist schwer, sie zu behalten kann noch schwerer sein, denn das kann bedeutet, auch ganz allein stehen zu können und wenn es sein muss gegen alle. Eigentlich sollte es ein besonderes Glück sein, dies erleben zu müssen, in eigener Mission oder andere in der ihren. Zumeist aber bringt es uns Verdruss.
- Souveränität ist, wie schon gesagt, der Kern menschlicher Individualität und damit eine fast unüberwindliche Schwierigkeit für den Bildungs- und Erziehungsprozess. Mit der unüberwindlichen Schwierigkeit meine ich die Tatsache, dass der Prozess des Werdens und Vergehens der Souveränität und die sehr unterschiedliche Qualität dieser in der Humanontogenese so wenig bekannt ist oder aber dem Lehrer, zu dessen „Kunst“ es nicht selten gehört, intuitiv diese Souveränität wahrzunehmen, nicht möglich ist angemessen darauf zu reagieren.

Die höchste Form der Humanität erstickt nicht in Einheitlichkeit, sondern erträgt, nein fördert die Verschiedenheit der Individuen in allen Phasen des Daseins. Insofern ist Bildung, die auf Souveränität gerichtet ist, immer Stärkung der Humanität. Bildung dient der menschlichen Humanität. Eine Gesellschaft, die diesem Gedanken nicht folgt und Bildung ganz vordergründig auf äußere Ziele richtet, verkommt notwendiger weise. Menschenbildung, also

Bildung, hat alle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die die Souveränität möglichst aller Individuen fördert. Daran muss sich jede Gesellschaft messen lassen. Alle Gesellschaften, unterschiedlich sehr wohl, haben bislang die Bildung im Sinne der Menschenbildung unterschätzt bzw. missachtet und damit auch die heutige.

Dietrich Hoffmann

Tabus über dem Bildungsbegriff

Möglicherweise bedarf der Titel, den ich meinen Bemerkungen geben habe, einer Erklärung. Welche Tabus können mit einem Begriff verbunden sein, der bereits *früher* unter allen denkbaren Aspekten diskutiert wurde – und der *gegenwärtig* den pädagogischen Diskurs beherrscht, in dem er förmlich „zerredet“ wird? Müsste nicht längst alles an ihm aufgedeckt und erörtert worden sein? Es ist eine Frage des Instrumentariums seiner Deutung, wie ich meine, ob tatsächlich alles ins Bewusstsein gehoben wurde.

Um wenigstens anzudeuten, wie ich im folgenden verfahren möchte, habe ich bei der Formulierung der Überschrift eine Anleihe bei Theodor W. Adorno gemacht, allerdings nicht deshalb, weil mich der überwiegend feuilletonistische Rummel anlässlich seines 100. Geburtstages im vergangenen Jahr dazu angeregt hätte, sondern weil ich der Überzeugung bin, dass die in sich kreisende Diskussion sozusagen nur mit seiner Hilfe etwas weitergetrieben werden kann. Dabei ist mir klar, dass es genügen könnte, Adornos „Theorie der Halbbildung“ (Adorno 1962) auf die gegenwärtigen Umstände hin zu interpretieren, so wie ich es an anderer Stelle schon einmal versucht habe (Hoffmann 1999). Doch da meine Absicht dieses Mal etwas „praktischer“ ist, möchte ich etwas anders ansetzen.

Von Adorno stammt ein zunächst 1965 in der Neuen Sammlung, dann 1969 in einem Sammelband mit anderen Texten des Autors veröffentlichter Vortrag: „Tabus über dem Lehrberuf“.¹ Was von Adorno darin zur Sprache gebracht wurde, hatte – obschon er zurückhaltend „lediglich eine Problemstellung“ angekündigt, „weder eine durchgebildete Theorie ... noch die Wiedergabe von verbindlichen empirischen Forschungsergebnissen“ (1969, 68) –, damals eine beachtliche Wirkung. Er schloss sich weder den bis dahin vorherrschenden idealistischen Konzepten vom „Lehrberuf“ an noch reduzierte er diese auf das zunehmend an deren Stelle tretende Modell von der „Lehrerrolle“, denn er wollte von vornherein auf etwas anderes hinaus, nämlich „... einige Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrberuf sichtbar ... machen, die für die allgekannte Nachwuchskrise eine ... erhebliche Rolle spielen“ (ebd.).²

Zum Verständnis dieser Absicht ist daran zu erinnern, dass der den Wissenschaftsbetrieb seit der Aufklärung bestimmende uneingeschränkte Glaube an die Kraft der Vernunft aus der Sicht der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule, zu deren Vertretern Adorno gehört, zweimal mit Evidenz bestritten worden war, nämlich durch die Erkenntnis von Karl Marx, dass das Bewusstsein vom gesellschaftlichen Sein bestimmt wird, und von Sigmund Freuds Einsicht, dass das Verhalten des Menschen darüber hinaus weniger vom Bewusstsein, als vielmehr vom Unbewussten abhängt, das ebenfalls vom Sein, genauer: von der gesamten individualen und sozialen Entwicklung des Menschen geprägt wird.³ Aus dieser Perspektive sind das Fremdbild und das Selbstbild vom Lehrer, um bei dem oben erwähnten Beispiel zu bleiben, viel mehr von *verborgenen* und damit weder für das Denken noch für das Handeln ohne weiteres verfügbaren Faktoren abhängig, als von dem, was sich – zum Exempel – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darüber an Gedanken machen, zumal diese selbst „in den gesellschaftlichen Apparat eingespant“ sind (Horkheimer 1970, 18f.). Dies führt zum Einen dazu, dass Tabus im Sinne „des kollektiven Niederschlags von Vorstellungen, die ... ihre reale Basis in weitem Maße verloren haben, ... zäh erhalten (bleiben – D.H.) und ihrerseits wieder in die Realität zurückwirken, reale Kräfte werden“ (Adorno 1969, 69). Zum anderen bewirkt es, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter wissenschaftlicher Disziplinen in Illusionen darüber wiegen, was für sie ohne weitere, insbesondere „kritische“ Zurüstungen *erkennbar* ist.

Was Adorno für die Vorstellungen von Lehrberuf unterstellt, muss zumindest hypothetisch auch für den Bildungsbegriff angenommen werden; sofern die oben erwähnten Diskussionen und Diskurse⁴ darauf keine besondere Rücksicht genommen haben und nehmen, können sie dem sozial Verdrängten und dem ideologisch Verbrämten darin nicht auf die Spur kommen. Dabei ist zweierlei zu beachten.

1. Kollektive Niederschläge von Vorstellungen müssen nicht zwangsläufig negativ sein, wie die beispielhaft erwähnte „Abneigung“ gegen den Lehrberuf. Gegenüber der Bildung sind die meisten Zeitgenossen eher positiv voreingenommen, jedenfalls was die häufig damit gleichgesetzte „schulische Bildung“ angeht. 2. Tabus in Bezug auf sich historisch häufig wandelnde Gegenstände wie den Bildungsbegriff sind nicht leicht zu erkennen. Indem die kollektiven Niederschläge von Vorstellungen jeweils in eine andere Realität „zurückwirken“, erscheinen sie zwangsläufig als *unterschiedliche* reale Kräfte. Um bei dem zuletzt angedeuteten Beispiel zu bleiben: Das Festhalten an der Hoffnung auf die Wirksamkeit „schulischer Bildung“ unter historisch

differenten gesellschaftlichen Verhältnissen könnten ebenso gut *gleiche* wie *unterschiedliche* Gründe haben.

Vom universellen Bildungsbegriff zur partiellen Bildung

Das *erste* wesentliche Tabu findet sich dort, wo der *ursprüngliche* Bildungsbegriff verlassen und durch andere, viel weniger anspruchsvolle ersetzt wird, aber diejenigen, die sich mit ihm aus dem „Joch der Freiheit“ stehlen, wie Heiner Müller diesen Teil des Erbes der Französischen Revolution nennt, an dem allgemeinen Begriff absichtsvoll festhalten, um ihre Bestrebungen aufzuwerten.

„Die aufsteigende bürgerliche Klasse hat den Begriff der Mündigkeit ... mit dem Anspruch“ vertreten, „Sachwalter aller Menschen zu sein“, charakterisiert Heinz-Joachim Heydorn den Ursprung des Bildungskonzepts in der Epoche der Aufklärung (1972, 9). Bildung „sollte ... einer bürgerlichen Gesellschaft von Freien und Gleichen entsprechen“, fügt Adorno hinzu (1962, 171). Es ist plausibel, dass es zu der Zeit, als politisch die Emanzipation des Bürgertums auf der Tagesordnung stand, bei der Definition des pädagogischen Teils dieser Bemühungen zunächst um „Mündigkeit“ gehen musste. Zur „Sache der Menschheit“ (Heydorn 1972, 10) wurde diese Aufgabe aber in der Hauptsache deshalb, weil es keinen konkurrierenden Stand von Bedeutung, keine mit dem gleichen Anspruch auftretende Klasse oder Schicht gab. Nachdem das Bürgertum innerhalb der Gesellschaft bzw. dem Staat Anteil an der Herrschaft gewonnen hatte und die Bemühungen um die Bildung in Schulen und Hochschulen institutionalisiert worden waren, *wandelten* sich die Intentionen, zunächst ihre Praxis, dann ihre Theorie. Wenn es heute keinen einheitlichen, keinen verbindlichen – und keinen verbindenden Bildungsbegriff gibt (Hoffmann 1991, 90), dann ist dies nicht einfach die Folge eines sich durchsetzenden Pluralismus, also einer Vielfalt individueller Auffassungen und Meinungen, sondern die unterschiedlicher *sozialer* Interessen. Die differenten Bildungsbegriffe dienen – bewusst oder unbewusst – der *Ab- und Ausgrenzung*. Die ständige Bemühung des Singulars Bildung und seine Verwendung ohne die Adjektive, die zur Kennzeichnung der jeweils gemeinten speziellen Form der Bildung notwendig wären, hat die Funktion, dies zu verdecken.

Klassen, Schichten und Gruppen haben in den letzten zwei Jahrhunderten eigene Zwecke⁵ sozialer Bewahrung oder Veränderung, insbesondere die ihres Aufstiegs und ihrer Macht, mit Bildung verbunden, und zwar auch dann, als sie längst nicht mehr als „befreiende Mündigkeit“ begriffen wurde, sondern zur „persönlichen Form“ oder – im Fortgang des Verfalls des ursprüng-

lichen Ideals – zum „intellektuellen Besitz“ umgemünzt worden war. Die Elterngenerationen, die ihre Ziele weder durch Revolution noch durch Evolution innerhalb ihrer eigenen Lebenszeit erreichen können, setzen immer wieder darauf, dass dies ihren Kindern und Kindeskindern gelingt, die mit Hilfe von Bildung in den Stand gesetzt werden sollen, den erhofften Erfolg zu erlangen. Gerade „die politische Hoffnungslosigkeit setzt ... auf die Bildung, die unermüdliche Wühlmaus“, kommentiert Heydorn den Prozess, und sucht ihre Nachkommen „für eine kommende Welt, ... für die Umgestaltung dieser Welt aus(zu)rüsten“ (1972, 127 bzw. 126).⁶

Auf diesem Wege wird der Bildungsbegriff zwangsläufig in *verschiedene*, zum Teil *konkurrierende* Bildungsbegriffe geteilt. Der Bildung (als „Bürgerbildung“) wird schon im 19. Jahrhundert die Arbeiterbildung gegenübergestellt, von der Bildung (als „Knabenbildung“) wird die Mädchenbildung unterschieden. Für die durch divergente Institutionalisierungen entstehenden Schulen und Hochschulen gelten bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts die verschiedenen Standards der volkstümlichen, mittleren und höheren bzw. akademischen Bildung (Hoffmann 1999, 24). Die Theorie der „sozialistischen Allgemeinbildung“ der DDR wurde ausdrücklich zur Abgrenzung gegenüber den „kapitalistischen Bildungsbestrebungen“ formuliert (Neuner 1973, 17ff.), und zwar im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, als in der BRD sowohl in der Curriculumtheorie (292) als auch im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates immer weniger von Bildung als vielmehr von Qualifikation und Lernen die Rede war.⁷

Nun kann man einwenden, dass bei diesen Beispielen schlecht von einem Tabu gesprochen werden könne, da die Differenzen bekannt – und mit der genaueren Kennzeichnung auch offen gelegt worden seien. Das ist korrekt, zumal die zitierten Bezeichnungen im Wesentlichen aus dem pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs stammen. Das Tabu betrifft die Unsitte, die soziale Gebundenheit der Begriffe wenn nicht zu verschweigen, so doch herunterzuspielen, und die damit zusammenhängende Unterstellung, es handele sich um Vorstellungen, die „richtig“ seien und über kurz oder lang für *alle* Gültigkeit haben würden. Es lässt sich leicht nachweisen, dass die Vertreterinnen und Vertreter partieller Bildungsbegriffe, d.h. auch solcher, für die ich keine Beispiele angeführt habe, von der Verallgemeinerungsfähigkeit, vor allem aber von der Verallgemeinerungsbedürftigkeit ihrer Konzepte überzeugt sind. Hier ist es nun gerade der erziehungswissenschaftliche Diskurs, der von einer solchen Unterstellung lebt: die Literatur zeigt, dass an jeder Hochschule „eigene“ Bildungsvorstellungen vertreten werden und „persönliche“ Bildungsbegriffe kursieren. Für die bildungspolitische Diskus-

sion – bis hin zum Forum Bildung (!) – gilt das gleiche.⁸ Dass die betreffenden Debatten in Krisenzeiten wie der unseren intensiv geführt werden, bedeutet nicht, dass die unterschiedlichen Ansichten über Bildung in ruhigeren nicht „praktiziert“ würden: im Gegenteil. Die „unermüdlichen Wühlmäuse“ werden ständig ausgeschickt, um ihre Gänge zu graben; die bekannten *Theorien, Ideologien* und *Utopien* lassen nur diejenigen erkennen, die bereits kartographiert sind, um in dem gewählten Bild zu bleiben. Ich zitiere zustimmend Gerhart Neuner: „Pädagogisches Denken und Tun ist immer, bewußt oder unbewußt, an allgemeinen Vorstellungen vom Menschen, seinem Wesen und seiner Entwicklung orientiert“ (1973, 15), füge aber hinzu, dass man darüber verschiedener Meinung sein kann, wo das Allgemeine aufhört und das Besondere beginnt.

Unter den gegenwärtigen sozio-ökonomischen Bedingungen ist, so meine ich, *jedes* Plädoyer für Bildung eines für eine bestimmte, der Begriff genau genommen ein Plural, es sei denn, man überwindet alle parteilichen Einstellungen – und kehrt zu der anfänglichen Auffassung zurück, nach der zwar auch „jeder für sich selber gebildet ist“ (Adorno 1962, 172), dies aber nicht von der Definition sozialer Gruppierungen abhängt. Dazu müsste die Gesellschaft aber erst eine vernünftige und freie werden. Auf dem Wege dahin sollten wir uns mit Adorno trösten: „Ein wenig unzulängliche, nur teilweise wirksame Aufklärung ist immer noch besser als gar keine“ (1969, 82). Diese Maxime gilt für Bildung entsprechend, allerdings ist damit nicht gemeint, dass es gestattet wäre, die ihr ausgesetzten Individuen dürften von anderen isoliert und auf partielle Vorstellungen reduziert werden. Weil dies sehr häufig der Fall ist, wo eine kollektive Bildung grassiert, gebe ich ein Beispiel. Es ist zugleich geeignet zu erkennen, wo die eigentliche Gefahr des Tabus liegt.

In einer Rezension der frühen Tagebücher von Carl Schmitt im Spiegel bezeichnet Elke Schmitter, eine der verbliebenen liberalen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zeitschrift unter einer augenscheinlich immer größer werdenden Zahl von neoliberalen bzw. neokonservativen, den Autor als „ein deutsches Rätsel ... der schweren und bösen Sorte“, und setzt zu seiner Charakteristik hinzu: „Er war gebildet und unabhängig, er gehörte nicht nur zur intellektuellen Elite, er bildete sie – und er war Nationalsozialist, ... freiwillig und zunächst mit Leidenschaft“ (2003, 176). Danach interpretiert sie die Notate aus den Jahren 1912 bis 1915, naturgemäß in Kenntnis der späteren Entwicklung des damals etwa 25-jährigen, und resümiert, die Aufzeichnungen belegten das Typische der Innenausstattung der deutschen Rechten. „Es trägt zur Lösung des Rätsels Schmitt bei, wenn es nicht schon die Lösung ist“, so

ihre Deutung: „... Herkunft, Klasse und psychische Disposition ergeben präzise jenes Ressentiment, das der NS-Staat bediente“ (179).

Schmitter irrt leider. Ihre Interpretation beruht auf dem tabuisierten und tabuisierenden Irrtum darüber, was Bildung genannt werden sollte. Schmitt war *nicht* gebildet, gerade weil er *nicht* unabhängig war. Er blieb zeitlebens dem katholischen Kleinbürgertum verhaftet, aus dem er stammte (Herkunft; Mannheim 1958, 121ff.), er stieg in die sich daraus rekrutierende Schicht der akademischen Mandarine auf (Klasse; Ringer 1987)⁹ und entwickelte sich auf diesem Wege zu der „autoritären Persönlichkeit“, deren Genese als Typus Adorno u.a. sorgfältig beschrieben haben (Adorno u.a. 1968). Er war in der Tat ein Intellektueller, allerdings mit der Bereitschaft zum Marschieren und Fahنشwenken, – und gehörte als Gelehrter einer Elite an. Doch dies alles bedeutet keinesfalls, dass er in dem aufklärerischen Sinne gebildet sein musste, von dem hier die Rede ist.¹⁰ Er blieb *abhängig* aus dem Grunde, den Immanuel Kant einfühlsam geschildert hat: „Daß der bei weitem größte Theil der Menschen ... den Schritt zur Mündigkeit, außer dem daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben“ (1996, 117), – und sei es mit Hilfe einer Weltanschauung. Die Sache liegt ganz anders¹¹: Bildung gefährdet geschlossene Systeme, Gebildete gehören deshalb nur selten zu der die Macht ausübenden Elite. Und: Wer von den allenfalls partiell Gebildeten ist daran interessiert, dass universell Gebildete ihre Kreise stören, da sie sich ständig unabhängig verhalten? Ein Indiz für die unterschwellige Ablehnung von Bildung ist darin zu erkennen, dass man „theoretisch“ sehr viel Beifall erhält, wenn man dafür eintritt, aber selten „praktische“ Unterstützung. Wenn man zum Zynismus neigte, könnte man sagen, dass Bildung in dieser Zeit der politischen Ratlosigkeit nur deshalb eine so hohe Konjunktur hat, weil die politische Klasse sicher sein kann, dass ihre Destruktion¹² zügig fortschreitet. Ich komme auf diesen Sachverhalt weiter unten zurück.

Vom komplexen Bildungsbegriff zur linearen Bildung

Das zweite, in seiner Wirkung noch folgenreichere Tabu entstand historisch daraus, dass das ursprüngliche Ziel bei der Institution und Organisation von Bildung in Schulen und Hochschulen auf das *reduziert* wurde, das *vermittelbar* und *überprüfbar* war, also auf lehr- und lernbares Wissen und Können. Schulbildung gilt seitdem als Synonym für Bildung, verständlich, denn wer wollte sich den Strapazen des Lernens aussetzen, wenn er befürchten müsste, dabei allenfalls einer Halbbildung teilhaftig zu werden, und wer wollte an-

gestrengt lehren, wenn er sich ständig bewusst wäre, dass es sich dabei um etwas handelt, was man lediglich als notwendige, aber niemals als hinreichende Voraussetzung vollständiger Bildung ansehen kann? Das „Missverständnis“ lag vor allem im Interesse all derer, die auf diesem Wege sozial aufsteigen oder zumindest die in der Gesellschaft erreichte Stellung bewahren wollten, also in dem des so genannten Bildungsbürgertums. Fritz K. Ringer, als Nichtpädagoge unverdächtig, allgemeine und schulpädagogische Aspekte gegeneinander ausspielen zu wollen, betont in seiner Kulturgeschichte „Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933“ bezüglich der Bildung: „Es handelt sich dabei deutlich um viel mehr als um die Übermittlung von Informationen und die Entwicklung analytischer Fähigkeiten. In dem Begriff Bildung spiegeln sich die religiösen und neuhumanistischen Auffassungen vom ‚inneren Wachstum‘ und vollständiger Selbstentwicklung wider ... Ihr Ausgangspunkt ist ein einzigartiges Individuum“ (1987, 83). Sie verlangt zumindest nach einer umfassenden „Kultivierung von Geist und Seele“ im Sinne der *Cultura animi* des Cicero, wenn man schon den Neuhumanismus in Rechnung stellt. Wilhelm von Humboldt unterscheidet zur Bestimmung der Aufgabe der Universität „subjektive Bildung“ und „objektive Wissenschaft“ die unter den Prinzipien „Einsamkeit“ und „Freiheit“ zusammengeführt werden sollen. Da die Schule „es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt“, muss sich die Bildung mit der Wissenschaft verbinden, die „als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig ... als solche zu suchen ist“ (Humboldt o.J., 443ff.).

In der Auseinandersetzung zwischen dem *materialen*, dem *formalen* und dem *kategorialen* Bildungsbegriff blieb die komplexe Aufgabe¹³ der Bildung in der Theorie bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts gegenwärtig (Blankertz⁹ 1975, 37ff.), in der Praxis geriet sie aber zunehmend in Vergessenheit. Wie weit, lässt sich daran ablesen, dass immer wieder versucht wird, mit „Lernzielkatalogen“ und „Bildungsstandards“ Entwicklungsprozesse zu bestimmen, die der *Planung* weitgehend *entzogen* sind, auch wenn man davon ausgehen kann, dass die Begegnung mit so genannten Bildungsgütern eine dafür hilfreiche Wirkung besitzt bzw. zeigt. Man muss dabei nicht so weit gehen wie Adorno, der apodiktisch formuliert: „Bildung läßt sich, dem Spruch aus dem Faust entgegen, überhaupt nicht erwerben“ (1962, 179), aber sie lässt sich nicht *vermitteln*.¹⁴ Man kann allerdings durch umsichtiges *Arrangieren der Umwelt* dafür sorgen, dass bedeutungsvolle *Erfahrungen* stattfinden können.¹⁵ Die Reduktion auf zielorientierte, kleinschrittige und insgesamt lineare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse bewirkte, dass inzwischen *alle*

von den Prozessen Betroffenen an Bildung im ursprünglichen Sinne nicht mehr interessiert sind. Der Zweck des Besuches von Schulen und Hochschulen liegt in den *Zertifikaten*, die von der betreffenden „bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebens-Chancen“, wie der Soziologe Helmut Schelsky formuliert (1961, 18), vergeben wird. „Die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle von Rang, Stellung und Lebens-Chancen“ (ebd.) war aus seiner Sicht nur deshalb in der Lage, diese Funktion trotz der Gleichgültigkeit der meisten ihrer Klientinnen und Klienten gegenüber ihren Inhalten beizubehalten, da man sich den Erwartungen im 19. Jahrhundert unterwarf, um den gesellschaftlichen *Aufstieg* zu schaffen, – und im 20., um den *Abstieg* zu vermeiden. Es müsste geprüft werden, welche Funktion gegenwärtig von ihr übernommen wird: den Niedergang der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich aufzuhalten oder das Emporkommen bzw. die Gleichbehandlung der Migranten aller denkbaren Provenienzen zu verhindern. Die Schwierigkeit besteht darin, dass beides nicht zu erreichen ist, denn im internationalen Vergleich wird die deutsche Schule nur dann besser abschneiden, wenn sie sich *im ganzen* verbessert; dazu aber müssten alle *gleich* behandelt werden. Doch dies ist ein Vorgriff auf den folgenden Gedankengang – und ich kehre deshalb zur Beschreibung des Reduktionstabus zurück.

Bei der Verengung des Bildungsbegriffs, seiner „Verschulung“, ist insbesondere die *emotionale* Dimension der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung sukzessive vernachlässigt worden, zugunsten der *rationalen*, auch wenn sie in reformpädagogischen Bestrebungen in diesem oder jenem Konzept „zurückgeholt“ wurde. Das gleich gilt für *produktive* und *kreative* Verhaltensformen gegenüber den überwiegend *reproduktiven* und *rezeptiven*. In Westdeutschland ist zu beobachten, dass der bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zumindest im Gespräch gehaltene Bildungsbegriff für die Schule zunehmend aus dem Verkehr gezogen wurde. Am auffälligsten war dies im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der im Jahre 1959 veröffentlicht wurde. Die Mitglieder des Gremiums hatten bereits erhebliche Schwierigkeiten, ihre Absichten bezüglich der Schule bzw. der verschiedenen Schultypen unter einem akzeptablen Bildungsbegriff zu subsumieren. Diesen lieferten sie 1960 nach, und zwar in ihrem Gutachten zur Erwachsenenbildung, in dem von der skizzierten Verengung und ihrer Bewusstwerdung nicht gesprochen werden musste. Man konnte wieder etwas idealistischer formulieren: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu

verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuß 1960, 20). Der Anspruch, Bildung omnia omnes omnino zu vermitteln, wird zurückgezogen: „Die Bildung konstituiert also in der modernen Gesellschaft nicht mehr eine geschlossene Bildungsschicht. Sie ist überall möglich, wo Einzelne oder soziale Gruppen die geschichtlichen Aufgaben unserer Zeit begreifen und zu lösen versuchen. In einem produktiven Sinn verwirklicht wird Bildung meist nur in Minderheiten dieser Gruppen“ (16).¹⁶

Auch von Seiten der Erziehungswissenschaft, deren unterschiedliche Positionen in die Stellungnahme des Deutschen Ausschusses eingegangen waren, wurde gegen die weitere Verwendung des Begriffs Bildung polemisiert. Wolfgang Brezinka führt in seiner Darstellung der „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“ 1975 detailliert auf, wie von verschiedenen Autoren und Gremien „auf Kosten des empirischen Begriffes ‚Erziehung‘ ein exzessiver Gebrauch von dem nicht-empirischen Begriff ‚Bildung‘ bzw. von einer ganzen Serie durcheinander gehender vager Bildungsbegriffe gemacht“ wird. Das ist selbstverständlich eine andere, oberflächlichere Form der Kritik, zumal Brezinka die Aufgaben der Schule in diesem Zusammenhang nicht diskutiert. Ich habe den Satz nur zitiert, um das Ausmaß der Abneigung deutlich machen und ein spezielles, damit verbundenes Tabu hervorheben zu können. Brezinka setzt nämlich fort: „Auch in der DDR ist die obskure Unterscheidung von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ noch üblich, und dementsprechend wird dort stereotyp die Formel ‚Bildungs- und Erziehungsziele‘ benutzt, ohne dass der Unterschied beider jemals klar dargestellt worden wäre“ (1977, 103f.). Angesichts der Bedeutung, die Äußerungen Brezinkas in Westdeutschland für „empirisch“ und/oder „konservativ“ eingestellte Pädagoginnen und Pädagogen hatten, kam dies einem Verwendungsverbot gleich.

Entscheidender ist jedoch, dass die Behauptung Brezinkas aus der Luft gegriffen ist. Welche Gründe in Westdeutschland dafür ausschlaggebend gewesen sein mögen – aus meiner Sicht waren es eher soziologisch und psychologisch motivierte Umdeutungen¹⁷ –, dass der Begriff aus der Mode kam: in Ostdeutschland hielt man daran fest; wegen der Kontinuität und um die Entwicklung der „sozialistischen Persönlichkeit“ auch mit Hilfe der Schule verfolgen zu können. Einige mögen der Überzeugung gewesen sein, dass dies mit ihrer Hilfe am besten zu bewerkstelligen sei. Neuner unterscheidet 1973, indem er den Brauch, „Bildung oder Erziehung ... zumeist gleichwertig zu verwenden“, behutsam kritisiert (1973, 112), sehr sorgfältig „unterschiedliche Seiten des einheitlichen pädagogischen Prozesses“ (113). Und Werner Naumann nimmt diese Unterscheidung auf, indem er präzisiert, dass es bei *beiden* zwar um die „gelenkte Aneignung von Persönlichkeitseigenschaften“

geht, aber Bildung die betreffe, „die für ihre Leistungsfähigkeit unabdingbare Voraussetzung sind (also: Kenntnisse, Erfahrungen, Erkenntnisse, allgemeine und spezielle Fähigkeiten)“ (1975, 33). Sieht man von den in der Aufzählung genannten „Erfahrungen“ ab, ist in dieser Definition alles das zusammengefasst, was herkömmlicher Weise für „schulische Bildung“ in Anspruch genommen wird, unabhängig von der Frage ihres Verhältnisses zur ursprünglichen Idee. Die übrigen Aufgaben der Entwicklung zur sozialistischen Persönlichkeit werden der Erziehung zugeordnet. Naumann spricht genauer – und aus Gründen, auf die ich hier nicht eingehen kann – von „wissenschaftlicher Bildung“ und „klassenmäßiger Erziehung“ (34): ein Beleg dafür, dass aufgrund der historischen Lage, in der sich die Pädagogik in Ostdeutschland vom Anfang der DDR bis zu ihrem Ende befand, stets ein sowohl „partieller“ als auch „linearer“ Bildungsbegriff verwendet wurde, „um die marxistisch-leninistische Position von der bürgerlichen deutlich zu unterscheiden ...“(ebd., vgl. Dorst 1961). Es kann aber kein Zweifel bestehen, dass hinter diesem historisch notwendigen Begriff eine Auffassung steckt, die dem ursprünglichen, wenngleich „idealistischen“, sehr nahe kommt. Der Rückweg wird nicht verbaut: „Die Entwicklung des Menschen“ ist „im Prozeß der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte in der Arbeit, im Lernen, in vielfältigen kulturschöpferischen Tätigkeiten, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt innerhalb gesellschaftlich-sozialer Beziehungen ... als ein dialektischer Prozeß“ zu verstehen, bei dem „äußere Bedingungen und Beziehungen ... nicht direkt und linear, als mechanische Ursache-Folge-Beziehungen“ wirken (Neuner 1973, 31). Es steht auf einem anderen Blatt, dass wir inzwischen lernen mussten, wie eindeutig solche ideologisch-utopischen Absichten in der Realität scheitern, gerade weil die Schule zwar – wenn sie dies wirklich will – *Lernleistung* bewirken kann, aber die *Persönlichkeitsbildung* nicht entscheidend zu steuern vermag. Wo dies *scheinbar* gelingt, beruht es wahrscheinlich eher auf Zufall als auf Methode.¹⁸

Die Unfähigkeit der Schule, das Ziel im erhofften oder zumindest in ausreichendem Maß sicherzustellen, steht auch deshalb unter Tabu, weil sich die Erwartungen derer, die selbst nicht genug dafür tun können bzw. nicht wirklich ernsthaft etwas dafür tun wollen, plausibel auf sie abwälzen lassen. Eltern neigen ohnedies dazu, ihre Verantwortung abzuschieben, Politikerinnen und Politiker tun es doppelt, d.h. sowohl dann, wenn sie die Schule beauftragen, einen bereits eingetretenen Mangel zu beheben, als auch dann, wenn sie sie auffordern, durch Bildung und Erziehung auf eine völlig unbekannte Zukunft vorzubereiten. Selbst Adorno unterliegt diesem Reflex, wenn er in dem oben erwähnten Vortrag zu den Tabus über dem Lehrberuf in Rücksicht auf die zu-

rückliegende „Barbarei“ von Auschwitz, den furchtbaren „Schatten über unserer Existenz“, den „Gegensatz zur Bildung“, äußert: „Das Pathos der Schule heute, ihr moralischer Ernst ist, daß inmitten des Bestehenden nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hinarbeiten vermag“ (Adorno 1969, 84). Philosophisch kann man den Satz angesichts der vielen in ihm angebrachten Einschränkungen hinnehmen, vor allem die Worte „nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist“ bezeichnen die „Ausnahmesituation“, aber pädagogisch ist er eher bedenklich. In einer Gesellschaft, in der eine Fernsehsendung unter dem Titel „Ich bin ein Star – Holt mich hier raus“ zwischen knapp fünf und fast acht Millionen Zuschauer auf sich zieht, unter stellenweise mehr als 30 Sendern bzw. Programmen, kann von einer erfolgreichen Entbarbarisierung nicht gesprochen werden, auch wenn es sich um unvergleichbare Formen der Abhängigkeit bzw. Unmündigkeit handelt.

Um wenigstens anzudeuten, in welche Verwicklungen die Schule in einer Gesellschaft kommen kann, die zunehmend versagt, schließe ich auch diesen Teil meiner Betrachtungen mit einem Beispiel. In den Vereinigten Staaten von Amerika, die den Grundsätzen der Aufklärung kaum weniger verbunden sind als die Staaten Europas, macht zurzeit die Armee „Schule“. Unter dem Motto „Send in the Marines“ marschiert das „Militär in die Klassenzimmer: als Sozialarbeiter, Aufseher, Lehrer und Vaterersatz für inner-city kids“, d.h. vor allem für schwarze und hispanische Jugendliche (Böhm 2003, 9). Sie sollen zu „herausragenden Staatsbürgern“ erzogen werden, u.a. dadurch, dass sie „Mathematik, Geografie und Englisch“ lernen, „dazu Militärgeschichte, Marschieren und Salutieren, außerdem Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Arbeitsethik, Führungsqualitäten“ (ebd.).¹⁹ 500.000 Jugendliche besuchen inzwischen 42 Military Academies, also Militäroberschulen, und zwar in Uniform und mit Dienstgraden. Das Budget dieser Schulen wird 2004 326 Millionen Dollar betragen. Drei Gründe sind für die Entwicklung ausschlaggebend: 1. Die Kommunen haben nicht genügend Geld, um eine ausreichende Zahl von Schulplätzen zur Verfügung zu stellen. 2. In vielen Städten herrschen an den High Schools chaotische Verhältnisse; Gangs beherrschen das Feld mit Gewalt und Drogen. 3. Die Armee muss besorgt sein, genügend Nachwuchs zu finden. Die Militärschulen sind das beste Rekrutierungsinstrument: 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler verpflichten sich anschließend zum Militär. Worauf es in diesen Schulen ankommt, ist das *Gegenteil* von Bildung: nicht Mündigkeit, sondern Unmündigkeit soll gelernt werden, etwas freundlicher ausgedrückt „führen und geführt zu werden“. „Die military academies in den USA sind ... ein Indiz für gesellschaftliches

Versagen“, kommentiert Gisela Miller-Kipp den Boom der Umgestaltung des amerikanischen Schulwesens. „In bestimmten Milieus oder Schichten der Gesellschaft, in den sozialen Brennpunkten, misslingt Erziehung, beziehungsweise das gesellschaftliche Ziel, im Generationswechsel politisch und sittlich mündige Subjekte heranzubilden“ (Miller-Kipp 2003). Sie zweifelt, dass dergleichen in der Bundesrepublik Deutschland geschehen könnte. Ich bin eher skeptisch, denn der Glaube, die Schule könne notfalls alles richten – wenn nicht die eine, dann eben eine andere –, gehört zu den „kollektiven Niederschlägen von Vorstellungen“, mit denen wir rechnen müssen. Im Tagespiegel wurden vor kurzem bezüglich der Lebensumstände in einigen Berliner Bezirken „amerikanische Verhältnisse“ kritisiert, womit gemeint war, dass man dort auf den Straßen, in Geschäften und Kneipen nicht mehr sicher sei. Wenn in den Schulen in Zukunft wieder mehr nur für eine Elite gesorgt wird²⁰, könnte sich bei Bildungspolitikern und Bildungspolitikern das Bedürfnis regen, für den Rest eine „akademische Erziehung“ nach amerikanischem Vorbild zu fordern.

Vom optimalen Bildungsbegriff zur minimalen Bildung

Das damit bezeichnete Tabu hängt eng mit dem zuvor behandelten zusammen.²¹ Da ich auf seine Erscheinungsformen bereits früher eingegangen bin, wenn auch nicht unter dem Aspekt der Tabuisierung, beschränke ich mich an dieser Stelle auf ergänzende Hinweise. In dem Beitrag „Frühkindliche Bildung – ein neues Konzept?“ zu einem Kolloquium der Leibniz-Sozietät im Frühjahr 2003, findet sich eine ausführlichere Argumentation (Hoffmann 2003). Worum geht es? Die Gleichsetzung von Bildung mit Schulbildung lenkt im Kontext der *Überbewertung* der Schule davon ab, dass neben der dabei stattfindenden *Verengung* weiter *Reduktionen* wirksam werden. In der alten und inzwischen auch in der neuen Bundesrepublik Deutschland gehören die Einrichtungen zur „Betreuung“ von Kindern in der Zeit *vor* dem Schulbesuch nicht zum „Schulwesen“. Sie haben schwerpunktmäßig „soziale“ und nur geringe pädagogische Aufgaben, gerade weil – etwas verkürzt ausgedrückt – die Erziehung nach den herrschenden Vorstellungen eine Sache der Eltern und die Bildung die der Schule ist. Kindergärten und Kindertagesstätten waren und sind nach dem Subsidiaritätsprinzip so genannten „freien Trägern“ vorbehalten, die ihre pädagogischen Kompetenzen wie das Licht unter den Scheffel zu stellen pflegen, um den Status quo der Arbeitsteilung nicht zu gefährden. In der Deutschen Demokratischen Republik war dies anders, allerdings nicht nur aus lobenswerten pädagogischen, sondern auch aus kritisier-

baren politischen Gründen. Ich kann, wie gesagt, darauf hier nicht weiter eingehen. Es ist auch lediglich festzuhalten, dass aus diesen Gründen der Gedanke einer „frühkindlichen Bildung“ gar nicht aufkommen konnte, von dem *einer* Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ganz zu schweigen. Da der Grund für Bildung wie Unbildung aber für die meisten Menschen bereits in der Kindheit gelegt wird, so dass der Familie eine hohe Bedeutung dafür beizumessen ist, wird ein ergänzendes Bildungsangebot unabdingbar. Ich zitiere dazu wenigstens einen einschlägigen Satz aus dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (!), der 1970 vom Deutschen Bildungsrat veröffentlicht wurde. Die Tatsache, dass der in diesem Text in Westdeutschland erreichte Konsens bis heute nicht zu einem gemeinsamen Konzept Frühkindlicher Bildung geführt hat, zeigt deutlich, dass die über Jahrzehnte manifest gewordene *minimale* Bildung billigend in Kauf genommen wurde: alle setzten auf die Schule – und deren differenzierende Bildungsbemühungen. „Aus einem Raum der Behütung“, heißt es in der Stellungnahme, „soll eine bewußt gestaltete, Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lernerfahrungen werden ... Diese unterscheidet sich von einer ebenso anregenden Familienatmosphäre dadurch, daß sie die Reihe mehr zufälliger und ungeplanter Erfahrungen in der Familie – ausgehend von den individuellen Lerninteressen und dem individuellen Lernstil des Kindes – planmäßig gliedert“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 45).

An der Aufrechterhaltung des betreffenden Tabus arbeiten Schulpädagoginnen und Schulpädagogen ebenso wie Familienideologinnen und -ideologen gleichermaßen – und trotz ihrer der Sache nach völlig unterschiedlichen Interessen. Die erste Gruppe besteht darauf, dass *vor* der Schule nicht geschehen darf, was ihr vorbehalten ist. Die anderen behaupten, dass das Elternrecht nicht eingeschränkt werden dürfe und die – als weitgehend intakt angesehene – Familie durchaus in der Lage sei, die Bildungsaufgabe zu bewältigen. Obschon die teils überschätzten, teils verfehlten „Bildungsstudien“ der OECD bei realistischer Interpretation zumindest herausgebracht haben, dass die kulturell stark differenten Familien keine ausreichenden Bildungsgrundlagen zu legen imstande sind, weder qualitativ noch quantitativ, wird an dem Tabu an Kostengründen festgehalten: eine Veränderung der Vorschulbetreuung zur Vorschulerziehung wird *be-* und die zur Kinderbildung wird *verhindert*.²² Stattdessen werden verschärfte Prüfungen der Schulreife – mit erweitertem „Vorleistungskatalog“ – angeordnet und die Erwartung ausgesprochen, dass die Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in der Grundschule von jetzt auf gleich ihre Kinder in deren Muttersprache anreden, und dies nach einem jahrelangen und nie bis zum praktischen Ende ausgetragenen Streit darüber, ob

es die Aufgabe der Schule ist, Migrantenkinder zu *integrieren* oder zu *assimilieren*. Die Bildungsbemühungen sind mit anderen Worten nicht nur darin zu minimal, dass sie zu spät beginnen und vieles an ihnen fiktiv ist, sondern auch darin, dass sie einen großen Teil derer, bei denen wie bei allen anderen eine entsprechende Wirkung bloß unterstellt wird, überhaupt nicht erreichen. Der Deutsche Ausschuß formulierte vor fast zwei Generationen: „Wer heute von der Notwendigkeit einer Erhellung des Bewußtseins spricht, der redet von einer neuen und anderen Aufklärung. Sie ist nicht mehr an einen Stand oder eine Klasse gebunden, sie geht vielmehr als Möglichkeit und Aufgabe die ganze Gesellschaft an“ (1960, 21).

Es kann nicht bezweifelt werden, dass dieser Satz auch unter den geänderten gesellschaftlichen Bedingungen gilt, mit denen wir heute zu rechnen haben. Tatsächlich aber bieten wir die Möglichkeiten zur Bildung – nach welchem Verständnis auch immer – weder allen Deutschen im *engeren* noch denen im weiteren, auf die bestehende Gesellschaft *erweiterten* Sinne an. Zu der fortbestehenden *sozialen* Benachteiligung ist eine *ethnische* getreten, die aufgrund der Tabuisierung teils geleugnet und teils heruntergespielt wird. Ankündigungen und Versprechungen dienen der Kaschierung.

Dabei haben wir inzwischen bereits ein weiteres, zur *Minderung* von Bildung führendes Problem. „Schleichender Tod“ ist eine Reportage über die Abwanderung aus Ostdeutschland im Spiegel überschrieben, in der die Auswirkungen auf das Bildungsniveau diskutiert werden (Miesen u.a. 2003). Durch die Abwanderung ist die Zahl der Schüler in den neuen Bundesländern stark zurückgegangen, in einigen auf ein Drittel der früheren. Während der Durchschnitt derer, die in den alten Bundesländern keinen Hauptschulabschluss schaffen, bei 8,5 Prozent liegt, ist er in den neuen auf über 11 Prozent angestiegen. In den alten Bundesländern besuchen 4,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler Sonderschulen, in den neuen sind es 6,2 Prozent, wobei die Dunkelziffer im Osten eher höher ist als im Westen, da die Lehrerinnen und Lehrer den Jugendlichen die geringen Chancen, die sie überhaupt haben, nicht noch durch schlechte Noten verbauen wollen. „Viele der ostdeutschen Gesamtschüler sind eigentlich Förderschüler. In manchen Gesamtschulen gilt sogar jeder fünfte als lernbehindert ...“ (Miesen u.a. 2003, 42). Wolfgang Weiß von der Universität Greifswald wird mit der Aussage zitiert, die Folge des Exodus der „Mobilsten und Klügsten“ sei eine „intelligenzmäßige Ausdünnung vieler Regionen“ (40), die sich auf die „nachwachsende Intelligenz“ auswirkt – und damit das schafft, was traditionell „Bildungsnotstand“ genannt wird, sozial bedingt – wenn auch nicht durch klassen- bzw. schichtenbedingte Zustände, sondern durch umwälzungsbestimmte Veränderungen. Dabei spielen

aber die *Hoffnungs-* und die *Perspektivlosigkeit* die entscheidende Rolle. Unter den gegebenen ökonomischen Bedingungen ist Bildung *sinnlos*: weder Mündigkeit noch Wissen und Können sind geeignet, einen Weg erkennen zu lassen bzw. zu ebnet, der aus dem unmittelbaren Desaster herausführt. „Die Perspektivlosigkeit wird inzwischen von Generation zu Generation weitergegeben“, schreiben die Autorinnen. „Weil es ihnen keiner beigebracht habe, würden Kleinkinder heute ‚weder die Grundfarben kennen‘, berichtet Ursula Linde von der Brüder-Grimm-Grundschule in Halle, ‚noch wissen sie, wie man eine Schleife bindet‘. Später würden viele dieser Kinder unter einer so genannten Lese-Rechtschreib-Schwäche leiden, weiß Schulleiter Bretsch, oft noch kombiniert mit einer Rechenschwäche. ‚Das zieht sich dann durch den ganzen Unterricht‘“ (42). Mit ausreichenden Fördermaßnahmen kann man die Leistungen sicher wieder verbessern, wie dies auch in dem zitierten Artikel belegt wird. Es ist aber eine ganz andere Frage, ob man dabei von Bildung sprechen kann, die in der Lage wäre, die „Entfremdung“ aufzulösen, in der Menschen leben müssen, denen jede Möglichkeit genommen ist, sich im „Prozeß der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte“ zu entwickeln.²³ Da es mir lediglich auf die Bezeichnung der Tabus ankommt, muss ich nicht auch noch die Statistik der Schulschwänzer und Schulverweigerer bemühen, um deutlich machen zu können, dass alles „positivistische“ Reden über Bildung, d.h. die flinken Vorschläge, wie man mit der Einführung von Bildungs- und Leistungsstandards, mit der Profilbildung von Schulen und ihrer „begabungsgerechten“ Spezialisierung Deutschland wieder (?) zu einem „Bildungsstandort“ machen könnte, in die Irre gehen. Bildung ist die *Ausnahme* und wird nach der bildungspolitischen Phase der *Restriktion* in den 80er und 90er Jahren durch die gegenwärtig laufende der *Destruktion* die Ausnahme bleiben, wie die Restitution des Elitebegriffs bereits andeutet. Die fast durchgehende Weigerung der Bundesländer, den Ausbau der allgemein bildenden Schulen zu Ganztagschulen zu vollziehen, ist bezeichnend dafür, dass der Wille fehlt, was immer öffentlich dazu geäußert und beteuert wird. Neu ist daran lediglich die „Unterordnung unter betriebswirtschaftliche Normen und Ziele“ (Koneffke 1999, 323) im „Zeitalter der Globalisierung“. Da nicht mehr der *aktive* und *produktive* Mensch das Ziel ist, sondern der *passive* und *konsumtive* – jedenfalls seiner Mehrheit nach, muss der Gedanke an Mündigkeit vollends verdrängt werden. Auf der Seite des Spiegel, die zwischen die beiden eingeschoben wurde, auf denen der Artikel über den „Schleichenden Tod“ steht, aus dem ich zuletzt zitiert habe, ist von Rita die Rede: „Rita, eine gute Kundin ... Sie kauft nicht bei Firmen, die zu langsam sind, ihre Kaufgewohnheiten nicht kennen, auf ihre Kosten trödeln, keine Anre-

gungen annehmen und nicht auf ihr Wünsche vorbereitet sind. Rita ist wie alle ... Kunden – Verbraucher, Mittelstandsunternehmen, internationale Konzerne – die höchste Instanz im Entscheidungsprozess“. Da „Rita ... erfolgreiche Unternehmen das Fürchten ... lehrt“, macht sich IBM anheischig, für das „business on demand“ die Kundendaten zu ordnen. Das neue Bildungsideal, das dabei ins Spiel kommt, kann nur ironisch verstanden werden: Rita ist ein Schreckgespenst, denn ihre Wünsche gehen auf die Bedürfnisse zurück, die von den „erfolgreichen Unternehmen“ hervorgerufen worden sind, wenigstens zu einem großen Teil.²⁴

Die gegenwärtige Diskussion der verschiedenen Bildungsbegriffe lässt sich nur mit einer gewissen Brutalität „ordnen“. Von einer Seite wird die Rückkehr zu alten bzw. älteren Bildungszielen gefordert, d.h. zu den Inhalten, die es gestatteten, das zu vermitteln, was man irrtümlicherweise und meist aus ideologischen Gründen unter Bildung versteht. Man könnte von einem *konventionell-restaurativen* Interesse sprechen. Von der anderen, gewissermaßen gegenüberliegenden Seite aus werden, in einer Art Übersprungsphänomen, innovative Institutions- und Organisationsform von Unterricht propagiert, von denen man sich eine bedeutsame Modernisierung verspricht. Wenn man gutwillig ist, darf man ein *dynamisch-innovatives* Interesse annehmen. Die Befürworter dieser Entwicklung bleiben aus meiner Sicht allerdings den Beweis dafür schuldig, wie durch die Ökonomisierung von Schulen und Hochschulen – und da insbesondere von Bildung und Forschung – Kräfte freigesetzt werden können, die zu einer erfolgreichen „Selbstbildung“ bzw. „Selbstorganisation“ der betroffenen Individuen führen (vgl. Lenzen 1999, Hoffmann, Maack-Rheinländer 2001, Hoffmann, Neumann 2002). Das ist auch deshalb zu bezweifeln, da die Kategorien, unter denen diese Umstellung erfolgt, keine pädagogischen mehr sind. Sie werden vom „Markt“ abgeleitet, aus dem sich die Charaktere bzw. die Bilder von Produzent und Konsument, von Angebot und Nachfrage, von Kompetenzen und Qualifikationen etc. herleiten. Diese ökonomische Außenbestimmung ist nicht weniger anstößig als die politische in totalitären Staaten oder autoritären Gruppen.²⁵ Um den Gedanken zu vervollständigen, füge ich hinzu: Das mündige und unabhängige Subjekt ist bei gleichsam nostalgischer Rückerinnerung nur noch in – zumeist als „links“ denunzierten – Theoremen zu finden.

In den USA, deren Schulen und Hochschulen in Deutschland zumindest den auf den üblichen Wegen *desinformierten* Politikerinnen und Politikern zur Zeit als vorbildlich gelten, obschon dieses Urteil auch dann der genaueren Prüfung nicht standhält, wenn man nicht alles für bare Münze nimmt, was

Michael Moore darüber verbreitet (Moore³⁸2003, 119ff.), geht man *pragmatisch* an die Sache heran. Da die genannten Institutionen theoretisch-ideologisch nicht annähernd so festgelegt sind wie die unseren und da sie zudem schon sehr viel länger „ökonomisiert“, d.h. finanziell abhängig sind, z.B. von Sponsoren, wirken sich die industriellen wie die gesellschaftlichen Veränderungen auf sie unmittelbar aus. Philip Wexler hat gezeigt, wie dies „durch Bildungserlasse, besonders solche, die der Standardisierung von Ergebnissen oder erzieherischen Produkten und ihrer Messung und Qualitätskontrolle dienen“, zu einem Wechsel von der „Factory-School“ zur „Toyota-School“ geführt hat, einer „Hochleistungsschule, die von ‚New-Collar‘-Führern geleitet wird, die ein von Hand zu Hand weitergegebenes, lebensbezogenes, teamorganisiertes Lernen neuer Fertigkeiten für einen restrukturierten Arbeitsplatz“ propagieren (Wexler 1999, 37). „Bildungs-Profis und Lehrer sind die Team-Chefs und Verkäufer von Schulausbildung, als einer kundenbezogenen, vom Arbeitsleben abgeleiteten Ware“. Die Krise der Bildung ist zu einem Designproblem umgeformt worden. Es entstanden „Modelle von Elite-Design“, um die Schulen „zu Hochleistungsorganisationen“ zu machen, „die messbare, hochqualitative Lernergebnisse produzieren, um ‚High-skill-jobs‘ mit amerikanischen ‚New-Collar‘-Arbeitern zu besetzen, die auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig sind“ (38f.). Was dabei als „neues Wissen“ vermittelt werden soll, müsste sorgfältig erläutert werden. Da mir dazu hier der Raum fehlt, übergehe ich diesen Punkt und beschränke mich auf den Hinweis, dass der Austausch der Inhalte beachtlich ist. Wiederum tritt eine „Verengung“ ein – „auf reine Arbeitsplatzfertigkeiten“ (41). Bezeichnend ist, dass sozialwissenschaftliche Inhalte fast gänzlich herausfallen, sie werden durch „Spitzenleistungen der Menschheit“ ersetzt, die Orientierung geht also von der Masse auf die Elite. Wexler spricht von der „praktischen Dekonstruktion ... des Sozialen“ (44): „Die zunehmende Aushöhlung sozialer Beziehungen bewirkt eine Folge defensiver Selbstprozesse als Kompensation für den Mangel“ (47), z.B. Apathie und Depression; das „Fehlen eines stabilen, *angenommenen oder zugestanden*en wertvollen Selbst“ (50) ist die Folge. Was am Anfang aussah, als könnte es über die Ermöglichung individuellerer Erfahrung eher zu so etwas wie Bildung führen, endet infolge der Orientierung an *äußerlichen*, überwiegend *technischen* Standards in dem Zustand von Halb- oder gar Unbildung, den ich oben kritisiert habe.²⁶ Wexler hält es deshalb für notwendig, pädagogische *Gegenpositionen* zur Toyota-School zu formulieren (56). Mir geht es darum, auf die Gefährdungen hinzuweisen, die für ein traditionelles und ein kritisches Bildungsverständnis von den Veränderungen ausgehen könnten, die andernorts bereits stattgefunden haben, und ich bin bereit, mich ange-

sichts des Dilemmas zu der Hoffnung zu bekennen, dass – wenn es gar nicht anders geht – die bei uns wirksamen Tabus dazu beitragen mögen, dass die „alte Bildung“ nicht generell durch das funktionelle „neue Wissen“ ersetzt wird.²⁷

Anlässlich der studentischen Streiks, mit denen in dem zurückliegenden Wintersemester an der Universität Göttingen gegen die neuerlichen, viele Millionen umfassenden Sparmaßnahmen protestiert wurde, denen mehrere Studiengänge, einige Seminare und Institute sowie Zentren interdisziplinärer Zusammenarbeit zum Opfer fallen werden, um – sarkastisch geredet – die Georgia-Augusta, die mehr Nobelpreisträger hervorgebracht hat als Harvard –, in Richtung auf das Ziel der Elite-Universität „voran“ zu bringen, wurde an der Außenwand meines Instituts folgende Botschaft angebracht: „Bildet Euch – bildet Andere – bildet Banden“, das a in Banden in der Form des Anarchie-A geschrieben. So entwickelt sich unter den obwaltenden Umständen ein „neuer“ bzw. „innovativer“ Bildungsbegriff, gegen eine erneut versagende Bildungspolitik.²⁸

Anmerkungen

- 1 Theodor W. Adorno hatte ihn am 21. Mai 1965 in dem 1963/64 errichteten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung gehalten, „völlig frei improvisiert“, wie der Autor ausdrücklich hervorhebt (1965, 487). Wer Druckmanuskripte Adornos kennt, der weiß, wie streng er gesprochenes und geschriebenes Wort auseinander hielt. Im vorliegenden Falle versprach er sich von der freien Rede eine „praktischere“ Wirkung – und überarbeitete den Text nicht. Umso erstaunlicher ist, wie präzise und sachkundig der Soziologe die pädagogischen Probleme herausarbeitet, die mit dem Lehrberuf – überwiegend unausgesprochen – verbunden sind, insbesondere bezüglich der gesellschaftlichen Anerkennung. Die aufgedeckten Tabus machen deutlich, wie wenig die Öffentlichkeit Lehrerinnen und Lehrern überhaupt zutrauen kann, die Herkulesaufgabe der Bildung zu lösen.
- 2 Mitte der 60er Jahre bestand in Westdeutschland ein Mangel an Lehrkräften, und zwar in allen Schularten, der sowohl von den zyklisch verlaufenden Ausbildungsströmen als auch von dem durch die Ansätze der Schulreform angeregten höheren Bedarf verursacht wurde. Adorno irrt allerdings, wenn er annimmt, dass es immer zu wenig Bewerberinnen und Bewerber für den Schuldienst gegeben habe und gibt (Titze 1990).
- 3 Unter pädagogischen Aspekt ist zu präzisieren, dass dabei weniger das erworbene Wissen und Können ausschlaggebend ist, das häufig fälschlich mit Bildung gleichgesetzt wird, sondern die Erfahrungen, die das Individuum macht. Am deutlichsten hat dies John Dewey herausgearbeitet, und zwar in „Experience and Nature“ aus dem Jahre 1925 (1995).
- 4 Hier als „wissenschaftliche“ Diskussion verstanden. Die wesentlichste Zutat der Kritischen Theorie zur Zusammenfassung der Erkenntnisse von Karl Marx und Sigmund Freud ist die, dass deren Kategorien auch für die Wissenschaft gelten, da die Gelehrten in die Gesellschaft eingebunden sind: „Um wahr zu sein, müßte die Wissenschaft kritisch zu sich selber sich verhalten und auch zu der Gesellschaft, die sie produziert“ (Horkheimer 1972, 163). Mit anderen Worten: Gelehrte sind historisch und gesellschaftlich *befangen*, sofern sie nicht daran arbeiten, sich aus den ideologischen Verstrickungen zu befreien. Dass dies der Hauptgrund dafür ist, dass die Kritische Theorie von der *traditionellen* Wissenschaft als „Wissenssoziologie“ abgelehnt wurde und wird, liegt auf der Hand. Wer will sich sagen lassen,

dass ihm die Wahrheit „verstellt“, ein „richtiges“ Bewusstsein unmöglich oder doch zumindest erheblich erschwert ist, wenn er von der Unterstellung lebt, er sei dafür zuständig? Auch für den Gelehrten als den dem Anspruch nach höchsten Gebildeten gilt, was Heinz-Joachim Heydorn so formuliert: „Der aufklärerische Glaube an die Macht der Vernunft, die sich durch Bildung erkennbar macht, bedarf einer Korrektur“ (Heydorn 1972, 15).

- 5 „Das Kind ist Mittel zum theologischen, ethischen, sozialutopischen Zweck“, schreibt Siegfried Bernfeld in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ im Jahre 1925 (Bernfeld 1967, 37). Und Anna Freud sekundiert ihm: Die Umgebung will mit Hilfe der Erzieher aus dem Kind machen, „was zu ihr passt, also je nach Zeit, Verstand, Klasse, Partei etc. immer etwas anderes“ (1971, 27). Vgl. Hoffmann 2001, bes. S.68f.
- 6 Für eine „Instandsetzung“ des Menschen in einem ähnlichen Sinne plädiert zuerst Johann Amos Comenius, vgl. Comenius ²1965, 49, 99 etc.
- 7 Eine Begründung dafür findet sich in dem in der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung ablesbaren Übergewicht soziologischer und psychologischer Argumentationen. Ohne sie waren Veränderungen damals kaum durchzusetzen, es sei denn mit „integrativen“ anthropologischen Überlegungen. Gerade diese wurden aus „realsozialistischer“ Sicht aber häufig als Trick angesehen, mit dessen Hilfe der „bürgerliche“ Charakter der Festlegung von Bildungszielen und -inhalten verschleierte werden sollte (Neuner 1973, 19). Warum von der Mitte der 60er bis in die der 80er Jahre in der BRD *keiner* der theoretisch verfügbaren Bildungsbegriffe verwendet, von Bildung *expressis verbis* nicht mehr gesprochen wurde, kann ich an dieser Stelle nicht erläutern. *Ein* Grund kann zumindest hypothetisch darin werden sehen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in der DDR daran festhielten. Es war sicherer, sich davon zu unterscheiden, wenn man in der BRD eine „Gesamtschule“ fordern wollte, die leicht – und zwar zum Zwecke der Denunziation – mit der „Einheitsschule“ verwechselt werden konnte. Mit der Ersetzung von Bildung durch Lernen und Sozialisation glaubte man weltanschaulich geprägte Auseinandersetzungen umgehen zu können.
- 8 Die Verwendung des Terminus „wissenschaftsorientiertes Lernen“ anstelle von „allgemeiner Bildung“ (o.ä.) im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates in Westdeutschland geht auf die schon damals anachronistische bzw. illusorische Annahme Heinrich Roths zurück, (nur) mit Hilfe der Wissenschaft könne (noch) Einigkeit über Ziele und Inhalte z.B. von Unterricht („organisierte Lernprozesse“) erreicht werden. (vgl. Roth 1976, 117 f.) Saul B. Robinsohn hatte für die Erstellung der Curricula auf Expertengremien gesetzt, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ebenfalls eine herausgehobene Stellung einnehmen sollten (1973⁴, 49ff.).

Mit der skizzierten Position polemisiere ich nicht gegen die Bezeichnungen konkreter Bildungsbereiche wie zum Beispiel „ästhetische“, „politische“, „sprachliche“ oder „naturwissenschaftliche“ Bildung – um nur diese zu nennen –, bei denen durchaus ein souveräner Umgang des Einzelnen mit den betreffenden Teilsystemen der Wirklichkeit angestrebt werden kann.

- 9 F. K. Ringer konnte interessanterweise das 1969 in der Harvard University Press erschienene Buch erst 1983 in der BRD veröffentlichen (bei Klett in Stuttgart). Das einleitende Kapitel „Der Typus des Mandarins“ enthält aufschlussreiche Verweise auf die Entstehung des „Bildungsbürgertums“; Ringer ist zudem einer der wenigen, die den Bildungsbegriff sowohl historisch als auch systematisch korrekt verwenden (1987, 82f.).
- 10 Hannah Arendt hat die Zusammenhänge, die Elke Schmitter Schwierigkeiten bereiten, in ihrem Buch „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ von 1955 in hinreichender Klarheit erläutert, und zwar im 10. Kapitel „Der Untergang der Klassengesellschaft“ (1958, 455ff. bes. 499ff.). Die Zuspitzung der „Unbildung“ auf Marschieren und Fahنشwenken findet sich in der „Negativen Dialektik“ von Adorno (1966, 278).
- 11 Um den Beitrag nicht zu überfrachten, füge ich ein Gegenbeispiel nur als Anmerkung ein. Constanze Paffrath, 35 Jahre alt und Stadtverordnete der CDU in Mühlheim an der Ruhr, deckt in ihrer Dissertation „Macht und Eigentum – die Enteignungen 1945–1949 im Pro-

- zess der deutschen Wiedervereinigung“ (2004) auf, dass es sich bei der Behauptung Helmut Kohls, der Fortbestand der Enteignungen sei von der Sowjetunion zur Voraussetzung der Wiedervereinigung gemacht worden, um eine bewusste Lüge handelt. Kohl wollte offenbar die Kosten für die Entschädigung der ursprünglichen Eigentümer sparen. Wie immer man zu diesem Sachverhalt steht – und ich meine, dass die Enteignungen wenn nicht aus juristischen, so doch aus politischen Gründen bestehen bleiben sollten –: es bedarf der Mündigkeit der Bildung, eines solchen Sachverhalt, der für viele Parteifreunde der Autorin „Nestbeschmutzung“ darstellt, auf 612 Seiten akribisch aufzudecken.
- Ebenso erinnere ich, dass in den 70er Jahren ein Prüfungskandidat zu mir kam, der seine Examensarbeit über die Geschichte der Arbeiterjugendbewegung schreiben wollte, um den genuinen revolutionären Impetus der betreffenden Klasse auch in diesem Bereich nachweisen zu können. Als er die Arbeit fertig hatte, war ihm klar geworden, dass die Bestrebungen auf die Initiativen bürgerlicher Agitatoren zurückgingen, die mit Hilfe der proletarischen Jugendlichen ihre politischen Ziele artikulieren wollten (vgl. auch Giesecke 2004). Ein solcher Wechsel von einem Vorurteil zu einem Urteil belegt mehr Bildung, als die Fähigkeit, griechische und lateinische Autoren im Original lesen zu können.
- 12 In den 70er Jahren begann bildungspolitisch eine Phase der *Restriktion*, die seit Mitte der 90er Jahre in eine der *Destruktion* übergegangen ist.
 - 13 Bildung wird „material“ durch Aneignung bestimmter Bildungsgüter (Objekte) erreicht, „formal“ durch deren Wirkung auf das Verhalten der Gebildeten (Subjekte). Bei der „kategorialen“ Bildung geben Oberbegriffe (Kategorien) an, welche Wirkung bei der Beschäftigung der Subjekte mit den Objekten angestrebt werden soll, z.B. „Verantwortung“ beim Geschichts- oder „Ordnung“ beim Mathematikunterricht.
 - 14 Lernen ist eine Form von Arbeit und kann deshalb ohne weiteres unter Leistungskriterien beurteilt werden, „Leistungsstandards“ sind mithin eine vernünftige Vorgabe (vgl. die differenzierte Unterscheidung von Sybille Volkholz in Kühne 2004). Ich wende mich lediglich gegen die Verwechslung der Bedeutungsebenen von Leistung und Bildung. Adorno tut dies mit folgendem Satz: „Die sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierbare Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung“ (1962, 179). Vgl. Giesecke 1979.
 - 15 Martin Suhr geht in seiner Einführung in die Philosophie John Deweys darauf ein, dass der Erfahrungsbegriff keine bloß subjektive, sondern (ebenfalls) eine Art objektive Aneignung der Welt meint, die Dewey schwanken ließ, ob er nicht besser von „Kultur“ sprechen sollte (1994, 93ff.). Darin liegt allerdings ein Unterschied zu der korrespondierenden Auffassung Adornos (1962, 169).
 - 16 Dabei wird ausdrücklich die Aufklärung in den Blick genommen: „Soweit es ... um eine Erhellung des Bewußtseins geht, knüpft diese Definition der Bildung an einen der umstrittensten Bildungsbegriffe der europäischen Geistesgeschichte an: denn Erhellung des Bewußtseins ist nur ein anderer Name für das, was man früher Aufklärung nannte“ (Deutscher Ausschuß 1960, 20f.). Er stellt eine „mittlere“ Lösung dar, indem er sowohl auf die Mündigkeit als auch auf Wissen und Können als Voraussetzung anspielt. Immerhin wird deutlich, dass Bildung vom Deutschen Ausschuss als lebenslanger Prozess verstanden wird, und nicht als einer, der zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Lebens abgeschlossen werden kann. Dabei ist es durchaus möglich, dass ein erfolgreich verlaufender Bildungsprozess zur Unzeit abgebrochen wird, aus welchem endogenen oder exogenen Grunde auch immer, und ein Gebildeter im Fortgang der Entwicklung zum Halb- oder Ungebildeten wird, vor allem dann, wenn er dem Irrtum zum Opfer fällt, die in Relation zu einer bestimmten raum-zeitlichen Umwelt erreichte Mündigkeit bleibe auch bei jeder Veränderung ihrer Verhältnisse „gültig“.
 - 17 Klaus Mollenhauer urteilt Ende der 80er Jahre rückblickend: „Man muß sich nur überlegen, was mit dem Auswechseln des Begriffs Bildung durch Lernen oder Sozialisation an Problemen zum Verschwinden gebracht worden ist“ (Kaufmann u.a. 1991, 75).

- 18 Dass die DDR-Pädagogik trotz der stärkeren schulpädagogischen Ausrichtung, der institutionell besser abgesicherten Vorschulerziehung und der nachdrücklichen Jugenderziehung in den entsprechenden Organisationen ihre Kernziele nicht erreichen konnte, zeigt eine groß angelegte Studie, die 1989 auf dem IX. Pädagogischen Kongress vorgelegt werden sollte, jetzt leicht gekürzt veröffentlicht unter dem Titel „Die ‚unterdrückte‘ Bilanz“ (Hoffmann, Döbert, Geißler 1999). Zu dem, was unter „wissenschaftsorientierter“ Bildung zu verstehen ist, habe ich mich bereits ausführlich geäußert (Hoffmann 1980, 118f. i.V.m. 125ff.). Unter Tabu steht auch die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer überhaupt in der Lage sind, Bildung zu ermöglichen, zu fördern o.ä. Ich kann darauf hier nicht eingehen. Es handelt sich dabei auch weniger um ein Tabu des Bildungsbegriffs als um eines des Lehrberufs. In Bezug auf die (ehemaligen) Volksschulen lief die Strategie der *Lehrerbildung* darauf hinaus, die auf dem Wege über das Abitur mit dem Wissen und Können der „höheren“ Bildung ausgerüsteten Berufsanwärter in den Pädagogischen Akademien – später den Pädagogischen Instituten und Hochschulen – *pädagogisch* zu bilden, vor allem im direkten Umgang mit *Lehrerbildnerinnen* und *Lehrerbildnern*, aber auch untereinander. Als klar wurde, dass dieser Bildungsprozess nicht mehr garantiert werden konnte, ging man zur wissenschaftlichen *Lehrerausbildung* über, jedenfalls in Westdeutschland.
- 19 Da im Englischen und Amerikanischen Erziehung und Bildung im Allgemeinen nicht unterschieden werden, sondern generell von „education“ die Rede ist, existiert auch kein Bildungsbegriff. Gleichwohl lassen sich die pädagogischen Absichten, die denen entsprechen, die im Deutschen – mit welcher Begründung auch immer – als Bildung bezeichnet werden, plausibel isolieren. Die Erziehung *herausragender Staatsbürger* fiele bei uns wohl unter politische Bildung, zumal diese über das entsprechende Unterrichtsfach „Politische Bildung“ hinausgeht. Beim Lernen, *zu führen und geführt zu werden*, handelt es sich allerdings um „pervertierte“ Bildung, z.B. Dressur.
- 20 Wie prekär die pädagogische Lage inzwischen ist, zeigt die Tatsache, dass Landespolitiker ohne öffentliche Aufregung trotz der in die entgegengesetzte Richtung weisenden Ergebnisse der PISA-Studie die Entwicklung zu einer *gleichen* Bildung für alle zurückdrehen. Anstatt über zweckmäßige Differenzierungen auf hohem Niveau nachzudenken, wird der Lernstoff wieder „schichtenspezifisch“ zugemessen. „Wenn das gegliederte System nicht zur Disposition steht, dann muss es abgemildert werden, keineswegs verschärft. Deshalb ist es ein Fehler, dass Niedersachsen zum klassisch gegliederten System zurückkehrt oder dass Bayern plant, schon in der fünften Klasse die Haupt- oder Realschüler voneinander zu trennen“ (Kerstan, Spiewak 2003, 36).
- 21 Der Deutsche Ausschuss hat den kleinsten gemeinsamen Bildungsbegriff, auf den sich die Vertreterinnen und Vertreter der „einander entgegenstehenden Bildungskonzeptionen“ gerade noch einigen könnten, einen „minimalistischen“ genannt – und ihn bewusst abgelehnt (1960, 19). Er meinte, dass die Erhaltung der geistigen Freiheit, die Bildung bedeute, eine Einschränkung dieser Art von vornherein verböte: sie müsse vielmehr allen Europäern als Verpflichtung auferlegt werden. Ich spreche abweichend von „minimal“, um deutlich zu machen, dass ich einen anderen und schlichteren Sachverhalt meine.
- 22 Es ist falsch, den Zustand des deutschen „Bildungswesens“ mit Hilfe der OECD-Studien gleichsam exemplarisch beschreiben zu wollen. Sie sind als *vergleichende* Untersuchungen schon deshalb problematisch, da zuvor überhaupt nicht erhoben wurde, was in den verschiedenen beteiligten Ländern wirklich vergleichbar ist – und was nicht. Ich nenne nur drei besonders wichtige Punkte. *Erstens* wurden sie in Ländern durchgeführt, in denen alle beteiligten Personen mit den einschlägigen Testverfahren unterschiedlich vertraut sind. In einigen gehören sie zum pädagogischen Alltag, in anderen – z.B. auch in Deutschland – sind sie immer noch ungewöhnlich. *Zweitens* ist zu bezweifeln, dass das gesamte Spektrum der Lernleistungen, das von Land zu Land traditionell unterschiedlich ist, durch die Erhebung von wenigen Einzelkompetenzen gerecht beurteilt werden kann. *Drittens* ist (vg. Fußnote 21 analog) einzuwenden, dass die überprüften Vermögen die sind, auf die man sich als

- den kleinsten gemeinschaftlichen Nenner einigen konnte. Das muss aber nicht bedeuten, dass in allen beteiligten Ländern das Schwergewicht der unterrichtlichen Bemühungen auf den betreffenden Lerninhalten liegt. Gleichwohl ist die Diagnose der schulischen Dürrtigkeit „richtig“, und zwar, weil sich seit den OECD-Untersuchungen von 1967 und 1973, die dem westdeutschen Bildungswesen eine Reihe von gravierenden Mängeln attestiert hatten, nicht nur nichts geändert hat, sondern seine Strukturen auch noch eins zu eins auf das ostdeutsche übertragen wurden, – ehe seine Finanzierung „zurückgeführt“ werden musste. Die Einstellungen von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern haben sich zwar etwas gewandelt, aber leider dahingehend, dass man in die „Ressource Bildung“ deshalb nicht besonders viel investieren sollte, da es sich dabei um einen individuellen Schatz handelt, der mit mäßigen Anstrengungen gehoben werden kann. Der Trend geht zum „hochbegabten“ Kind, und zwar als Massenphänomen „powered by emotion“, nämlich den Gefühlen des Stolzes seiner überwiegend vermögenden, zumindest wohlhabenden Eltern. Es stellt den „Beweis“ dafür da, dass es auch begabte und unbegabte Kinder gibt, genetisch und nicht nur empirisch. Dass man in Begabung, wenn man über sie auf Dauer verfügen will, sehr viel investieren muss, wird dagegen geleugnet, wie übrigens auch schon früher, als mit dem Terminus „Bildungsreserve“ ebenfalls unterstellt wurde, dass der Gegenstand unmittelbar verfügbar sei. Wer das vorhandene Geld lieber „gleich“ in die Förderung der Wirtschaft steckt, vernichtet es gleichsam doppelt.
- 23 Dieter Kirchhöfer ist in einem Aufsatz unter dem Titel „Bildung als Ware“ auf diesen Sachverhalt eingegangen, wobei er den pädagogischen Slogan von der „Selbstorganisation“ der Bildung, die als Heilmittel gegen die angedeutete soziale Verwahrlosung der Lebensumstände angepriesen wird, einer sorgfältigen Kritik unterzieht (Kirchhöfer 1999, bes. 164ff.).
 - 24 „Identitätsartikulationen in einer postmodernen Welt geraten zum Triumph des Konsums als leitender sozialer Aktivität“ (Wexler 1999, 36). Auf einer anderen Seite der gleichen (Doppel-)Anzeige wird – warum auch immer – „Flexibilität“ als Unternehmensphilosophie angepriesen, „Flexibilität, die sich auszahlt“. Wexler belegt, dass die entsprechende „Modernisierung“ der amerikanischen Schule und insbesondere ihrer allgemeinen Unterrichtsziele von dort her abgeleitet worden ist, d.h. die Abschaffung der Ford-School und ihre Ersetzung durch die Toyota-School (37) dem Wandel der ökonomischen Prinzipien zu verdanken ist.
 - 25 Gemeint ist das „historisch notwendige falsche gesellschaftliche Bewußtsein“ (Karl Marx) der das Bildungswesen ganz oder teilweise beherrschenden Stände, Klassen, Gruppen oder Parteien. Ein aktuelles Beispiel stellt die jüngst vom Landtag beschlossene Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes dar, nach der Lehrerinnen und Lehrern untersagt wird, durch politische, religiöse, weltanschauliche und ständige Bekundungen die Neutralität in Frage zu stellen, wobei die christlichen bzw. abendländischen „Bildungs- und Kulturwerte“ ausdrücklich ausgenommen sind.
 - 26 Das Gemeine an der Sache: das Scheitern und die Schuldigen stehen bereits fest, denn wie und mit welcher Bildung sollen überforderte Schulen und unterfinanzierte Hochschulen Innovationen hervorbringen, die auch nur 100.000 Arbeitsplätze schaffen, geschweige denn die benötigten 2 bis 3 Millionen?
 - 27 Ich beziehe mich dabei auf den oben zitierten Gedanken Adornos, dass *etwas* Aufklärung besser ist als gar keine. Das gleiche gilt für die Bildung.
 - 28 Um den Beitrag nicht noch länger ausfallen zu lassen, habe ich darauf verzichtet, in einem denkbaren vierten Abschnitt die Diskrepanz zwischen dem „idealistischen“ bzw. „neuhumanistischen“ Bildungsbegriff und der praktizierten „anachronistischen“ Bildung systematisch zu erläutern. Sie wird ebenfalls als Tabu behandelt – oder eben nicht. Tatsächlich ist es so, dass das Desinteresse an der konkreten Auseinandersetzung darüber, was Bildung im traditionellen Sinne *heute* bedeuten müsste, auch dort also, wo sie lediglich als „Aneignung“ verstanden wird, als Ausdruck für die Gleichgültigkeit gegenüber den diagnostizierten Mängeln begriffen werden muss.

Hans-Georg Hofmann

Freie humanistische Allgemeinbildung für alle contra verkaufte Bildung

Die neoliberale bildungspolitische Gegenreform in Auseinandersetzung mit der Verteidigung und Weiterentwicklung der öffentlichen Bildung durch alternative Kräfte

Bildungspolitische Leitvorstellungen der neoliberalen Gegenreform

Seit mehr als zwanzig Jahren wird das Schulwesen wirtschaftlich entwickelter und weniger entwickelter Staaten von tief greifenden, den weiteren Fortschritt und die geistige Befreiung den Einzelnen hemmenden Veränderungsprozessen erfasst. Das auf dem Modell des bürgerlichen Wohlfahrtsstaates beruhende öffentliche Schulwesen soll auf der Grundlage neoliberaler Gesellschafts-, Wirtschafts-, und Persönlichkeitsvorstellungen längerfristig durch eine unmittelbar den Marktgesetzen folgende Wissensagentur als Profit förderndes Unternehmen ersetzt werden.

Ein profitorientiertes Unternehmen setzt aber andere Prioritäten als die öffentliche bürgerliche Schule. Legt man die neuen notwendigen Indikatoren, wie freier Zugang zur Bildung auf alle Stufen für alle, kostenloser Bildungserwerb, gleiche Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für alle und Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als unveräußerliche Menschen- und Bürgerrechte an das sich ausformende neoliberale Modell an, dann wird deutlich, dieses Modell „reformiert“ alles, was zum Hemmnis für die neuen Verwertungsbedingungen des Kapitals wird. An Stelle des kulturell sozial ausgerichteten Bildungsauftrages der öffentlichen allgemein bildenden Schule tritt vorrangig ein technologisch-ökonomisch gewichteter Auftrag, der sehr einseitig den bildungsstrategischen Interessen der Unternehmergeellschaft folgt. Neben die öffentliche Schule tritt ein mehr oder minder ausgebildetes Privatschulwesen, das durch ein System staatlich finanzierter Bildungsgutscheine oder anderer Zuwendungen, persönliches Schulgeld, Spenden der Eltern und Sponsoring außerschulischer Kräfte charakterisiert

ist, und somit den Bildungsauftrag zunehmend an die Interessen der Geldgeber bindet.

An die Stelle öffentlicher Verantwortung für Bildung und Bildung als öffentliches, allen offen stehendes Gut setzt die neoliberale Auffassung Bildung als privates Anliegen, sprich: jeder ist selbst verantwortlich, die von ihm gewünschte Bildung zu erwerben.

Strategisches Ziel neoliberaler „Erneuerung“ der Bildung und der Bildungsinstitutionen ist es, neben den auf Gewinn ausgerichteten Privatschulen auch das öffentliche Bildungswesen stärker betriebswirtschaftlichen Maßstäben zu unterwerfen, und seine „Produktionsfunktion“ unmittelbar auf die Qualitätsparameter seiner Abnehmer auszurichten. D.h. Lernergebnisse sollen vor allem den Anforderungen des Arbeitsprozesses und den zu erwartenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen von Menschen, die im Niedriglohnsektor ihr Leben fristen, gerecht werden. Zugleich werden langfristige Effekte dadurch erwartet, dass auf allen Stufen der öffentlichen Schule der „freie“ Bildungsmarkt entsteht, der hohe Rendite abwirft. Kurz gesagt: In verstärkter Kommerzialisierung, Teilprivatisierung von staatlichen öffentlichen Bildungsinstitutionen, auch einzelnen Bildungsgängen im öffentlichen Schulwesen, und durch spezielle Bildungsangebote im Rahmen von staatlich festgelegten Kern- und Wahlunterricht, sowie in der Privatisierung der Schulnetze auf lokaler Ebene, einschließlich Gewinne bringender öffentlicher Ausleseschulen, wird der entscheidende Schritt gesehen, die Schulen zu einem alle Risiken tragenden Unternehmen am Markt werden zu lassen, wie es Bundespräsident Herzog schon 1997 forderte: „Entlassen wir unsere Bildungsinstitutionen in die Freiheit“. Außerdem besteht das Ziel darin, die öffentlichen Bildungskosten zu Gunsten der Elitebildung und anderer Bedürfnisse der Kapitalistenklasse drastisch abzusenken.

Zusammengefasst: Von vielen möglichen Wegen zur Reform des Schulwesens erstrebt die neoliberale Variante, ein kommerzialisiertes, gewinnorientiertes, offen selektives Schulwesen an, dessen Bildungsziele, Inhalte und die ihnen entsprechende Lern- und Lehrkultur von der Wirtschaft maßgeblich bestimmt werden.

Dieses Modell steht den Modellen, die noch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts von UNO, UNESCO, UNICEF verfochten wurden, entgegen, die alle ein öffentliches, vom Staat getragenes Schulwesen unterstützen und gleichzeitig in ein System der umfassenden lebenslangen Bildung, die nicht nur Qualifikationen vermitteln soll, integrieren. Aber selbst die Bildungsmodelle anderer Vertreter des heutigen Kapitalismus, wie sie im Bereich der In-

formations- und Kommunikationstechnologie zu finden sind, werden nur bedingt mit ihren Vorschlägen berücksichtigt. Erinnert sei nur an die Bildungsmodelle der Bertelsmann Stiftung (2002) oder die Gutachten der McKinsey Unternehmensberatung (2003). Obwohl sie in allen übergreifenden Zielstellungen der neoliberalen Philosophie beipflichten, schlagen sie aber mit dem Blick auf zukünftige Anforderungen der Wirtschaft in ihren Empfehlungen ein anderes Konzept für eine Erneuerung der Schulen vor. Sie gehen davon aus, auf frühe Differenzierung durch getrennte Schultypen zu verzichten, individuelle Schülerförderung, der Schwächeren und der besonders Begabten, in den für alle gemeinsamen Schulen auszubauen, und erst später nach der Pflichtschulzeit eine institutionelle Trennung von Schultypen für eine differenziertere Bildung nach der Pflichtschulzeit einzuführen, um auf individuelle Stärken und Schwächen Einzelner besser eingehen zu können und darauf aufbauend für jeden Schüler einen individuellen Lern- und Bildungsplan zu erarbeiten. Im Zentrum soll ein Lernen stehen, das frei vom Belehren ist, das die Stärken des Einzelnen zum Ausgangspunkt des Lehrens macht und die Befähigung eines jeden zum selbstständigen anwendungsorientierten Lernen fördert, wobei jeder Schüler entlang seines individuellen Bildungsplans lernt, dessen Lernziele ihm verständlich sind. Diese Strategie ist begleitet von der Erkenntnis, größeres Gewicht auf die frühe Bildungsphase zu legen, Qualitätsmanagement in den Schulen einzuführen, die Eigenverantwortung und Leistungsorientierung der Schulen zu erhöhen. Das heißt u.a. auch, Anreize für Lehrende zu schaffen, mehr zu leisten, variable Gehaltsbestandteile für Lehrende einzuführen und an den Schulen ein System zu etablieren, das Leistungen belohnt und Versagen bestraft. Dieses Nachdenken findet bei den „Machern“ der neoliberalen Gegenreform kein Gehör, da sie sich in äußerst engen Grenzen bewegen, wenn es um lebensentscheidende Zukunftsfragen geht. Neoliberale Vordenker bezeichnen ihre Gegenreform als revolutionäre Erneuerung der Bildung. Sie stellen der Maxime der letzten Jahrzehnte, Bildung als unveräußerliches Bürger- und Sozialrecht weiter auszugestalten und auf immer größere Gruppen von bisher Benachteiligten auszudehnen, die Losung „Excellence on Education and Choice“ entgegen. Dabei ist „Excellence on Education and Choice“ nicht an sich der Skandal, sondern die damit verbundene Umkehr der Prioritäten. Statt anspruchsvolle Breitenbildung und angemessene Gleichwertigkeit von Bildungsgängen und damit verbundene Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen weiter auszugestalten und die Schule für unterschiedlich talentierte Schüler und Schülerinnen weiter zu öffnen, erfolgt die Umwandlung des Bildungspro-

zesses in eine Eigentumsoperation mit Wissen als Ware, worauf I. Lohmann (2002) hinweist. Die bisher gültige Auffassung von Bildung als einem wertvollen öffentlichen Gut, das allen gleichermaßen zugänglich ist, um die Lebensqualität des Einzelnen und der Gesellschaft entscheidend zu verbessern, wird durch die Strategie eines zu begrenzenden Zugangs und eines eingeschränkten Erwerbs von Bildung für immer mehr Lernende, besonders aus den heute schon benachteiligten Schichten der Gesellschaft, verdrängt. Dafür öffnet das neoliberale Bildungsmodell den Zugang zur anspruchsvollen allgemeinen und beruflichen Bildung bewusst für Minderheiten, die fälschlich Eliten genannt werden, um genehme kommenden Macht-, Geistes-, und „Leistungseliten“ frühzeitig zu fördern und sie gleichzeitig dem Volk zu entfremden, wie es D. Lebelt (1983) schon vor Jahren nachgewiesen hat und wie es H. Kühn (2004) mit seinen heutigen Untersuchungen erneut belegt.

Um den in kapitalistischen Ländern in den letzten vierzig Jahren errungenen Bildungsfortschritt zu Gunsten einer umfassenderen humanistischen Bildung für alle zu begrenzen, setzen sich Neoliberale dafür ein, bereits die Grundbildung Pflichtschulbereich stärker auf die Erwartungen der Wirtschaft auszurichten, früh unterschiedliche selektierende Schulformen noch in der Pflichtschulzeit aufzubauen, oder dort, wo Einheitsschulen fest im öffentlichen Bewusstsein als gute Schule anerkannt sind, die „Tracks“, als leistungshomogene Klassen zu erhalten, um durch frühe Auslese, die „Spreu vom Weizen“ zu trennen. Dieses Ziel korrespondiert mit der Forderung, Pflichtschulbildung einseitiger auf die Erfordernisse der Technikentwicklung und die sie begleitende neoliberale Ökonomie auszurichten und gleichzeitig in der Oberstufe des öffentlichen Pflichtschulbereiches durch Profilbildung, Niveaudifferenzierung und Lebensbezug den geplanten Erwartungen der beruflichen Voll- oder Teilausbildung an die Vorleistungen der Pflichtschule besser nachzukommen, aber auch, um Lernenden den Übergang in aufsteigende Bildungswege, die die bisherige Gesamtschulentwicklung in Grenzen ermöglichte, zu erschweren.

Neoliberales pädagogisches Denken verdrängt, da es sich an den Kategorien des Gewinns und der Sparsamkeit ausrichtet, die elementare pädagogische Weisheit, dass Lernende Zeit brauchen, zu Lernendes zu verstehen und zu lernen, es anwenden zu können.

Der dieser Strategie zu Grunde liegende Denkansatz verengt den Bildungsbegriff durch einen enger werdenden Anspruch des Lebensbezuges von Bildungserträgen auf rasch wirksamwerdende produktive Brauchbarkeit des Einzelnen. Er verneint den Anspruch auf allseitige Entwicklung, versucht die

geistige Entwicklung auf das Niveau eines ausführenden „Mitverantworters“ zu reduzieren. Die Konsequenz dieses Konzepts liegt auf der Hand. Für nicht wenige bedeutet dieses Bildungsverständnis und seine strukturelle Ausrichtung nicht nur, dass der eigene Bildungsweg früh kanalisiert wird, sondern von Kindesbeinen an auch aussortiert zu sein, da die bereitgestellte Grundbildung vielen nur einen Platz am unteren Ende der Erwartungen des Arbeitsmarktes oder gar darunter liegend zuweist. Damit wird nicht nur für viele der Zugang zu anspruchsvoller und interessanter Arbeit verbaut, sondern auch die Chance, ein selbstbestimmtes verantwortliches Leben zu führen und konstruktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Für den größeren Teil der Lernenden bedeutet dieses Vorgehen, dass die abgesenkte Allgemeinbildung enger mit Elementen der vorberuflichen Bildung verschmilzt, (der internationale gebräuchliche Terminus heißt „Vocationalize of general education“), um die Bildungsströme auf die unmittelbaren heutigen und in der nächsten Zukunft liegenden Bedürfnisse der Wirtschaft und des von ihr maßgeblich bestimmten gesellschaftlichen Leben auszurichten. Zugleich beachten neoliberale Vordenker, getreu der Maxime kapitalistischen Wirtschaftens: „Profit und Sparsamkeit“, dass heute dank der Internationalisierung der Bildung in strukturbestimmenden Zweigen die Möglichkeiten besteht, erforderliche hochqualifizierte technische Bedienungsentelligenz kostengünstiger auf dem Weltmarkt einzukaufen, anstatt sie selbst auszubilden.

In der ersten Phase der Veränderung des Bildungsauftrags der Pflichtschule bauten und bauen Neoliberale zielstrebig den „Bildungsüberschuss“ ab, der sich seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts als Antwort auf die sich andeutende technologische Revolution und als Reaktion auf das in der DDR erreichte moderne und hohe Bildungsniveau „angehäuft“ hat und richten Bildung straff auf die nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten organisierten Produktions- und Dienstleistungsabläufe der im Übergang befindlichen Industriegesellschaft der BRD aus.

Die Verschlinkung (lean production) der öffentlichen Schule, hinsichtlich ihres Bildungsauftrages und ihres Bildungsangebotes, ihrer Qualität der Bildung, ihrer Ausstattung, ihrer Kosten, einschließlich der Zurückdrängung des Bildungsanspruchs der „Unterschichten“ ist eines der entscheidenden Ziele der gegenwärtigen neoliberalen pädagogisch- bildungspolitischen Gegenreform.

Es gilt mit aller Macht den Bildungsanspruch der „Unterschichten“ der Gesellschaft durch ein pädagogisch- bildungspolitisches Instrument so zu kanalisieren, dass in instabilen Zeiten des technologischen und arbeitsmäßigen

Umbruchs und der Umverteilung des Reichtums von unten nach oben die kapitalistische Gesellschaft stabil bleibt und klassische Leitbilder der Leitung der Gesellschaft durch die Eliten sich nicht allzu sehr verschieben. Zugleich werden parallel dazu Bildungsangebote, wie anspruchsvolle Allgemeinbildung für potentielle Leistungsträger schon im Pflichtschulbereich umfassender als früher bereit gestellt und zu deren Gunsten höhere Bildungskosten seitens des Staates erbracht. Neben inhaltlicher Differenzierung nach Umfang, Niveau und Gegenständen der Bildung im allgemeinen Pflichtschulbereich, um sie „praktischer und lebensnäher“ zu machen, ist es das Ziel, durch abgesenkte Bildungsausgaben seitens des Staates den Einzelnen im Interesse seines „Aufstiegs“ zu veranlassen, „Aufstiegsbildung“ durch private Vorsorge, angeboten von konzernmäßig landesweit organisierten Schülerhilfenvereinen, zu erwerben. Die klassische bei Versagen oder Schwierigkeiten punktuell einsetzende Schülernachhilfe wandelt sich unter neoliberalen Einfluss zu einer die Pflichtschule ständig begleitende private Bildungsagentur nach japanischem Vorbild der Yu-Yu-Schulen, die die staatliche Schule begleiten, um Schülern zu helfen, ihre Zensuren aufzubessern oder sie in Lehrgegenstände einzuführen, die die Schule ungenügend oder auch nicht lehrt, um Vorteile auf dem Arbeitsmarkt oder beim Übergang zum Studium zu erlangen.

Was bereits W. I. Lenin feststellte, ist noch immer aktuelle kapitalistische Machterhaltungspolitik: der Zaun um das Bildungswesen wird erhöht, um den Zugang und den Erwerb von Bildung bedarfsgerecht zu gestalten. Dazu wird Bildung stärker auf den betriebswirtschaftlich errechneten Bedarf des kapitalistischen Wirtschaftens ausgerichtet. R. Hatscher, ein englischer Bildungswissenschaftler stellte 2000 auf einem Gewerkschaftskongress in Frankfurt a. M. fest, dass die englische Wirtschaft und ihr Gesellschaftssystem bis 2030 lediglich 30 Prozent an Abiturienten benötigen, aber bereits heute mehr als 50 Prozent ein Abitur ablegen. Die Folge: Bildungsum- und -abbau wird propagiert. Nicht nur die soziale Spaltung der Gesellschaft wird dadurch vertieft, sondern die Auslese wird bewusst zu einem strategischen Mittel, ungerechte soziale Lebensunterschiede als in der Natur des Menschen liegend zu begründen. Bildungsungleichheit wird so als Gegebenheit der menschlichen Natur dargestellt oder aus psychologischen Tatbeständen abgeleitet, ja sogar als rassistisch bedingt suggeriert, da der genetische Code des Einzelnen unterschiedlich strukturiert ist. Die genetische Ausstattung und die darauf beruhenden psychologischen Dispositionen bestimmen damit entscheidend den Grad der Bildung des Einzelnen. Deshalb sind alle Arten von Einheitsschulen für neo-

liberale Ideologen Instrumente zum Niederhalten der kommenden Eliten, wie z.B. M. Trucker und J. Coddington vom National Center on Education and the Economy, Washington D.C., betonen und mit diesem Argument in ihrer Strategiestudie fordern, die amerikanische Einheitsschule aufzuheben. Ungleichheit ist für sie ein natürliches Produkt unterschiedlich Begabter und zugleich aber auch ein Faktor, den Einzelnen anzuspornen, durch selbstverantwortliches Handeln seine Lebenslage durch Investition in seine Bildung selbst zu verändern. Ausgehend vom betriebswirtschaftlich errechneten Bedarf wird aber auch bewusst in Kauf genommen, großen Gruppen von Lernenden das Recht auf eine qualifizierte Berufsausbildung abzuspochen, obwohl die den Umbruch der wissenschaftlich technologischen Produktion begleitende „Wissensgesellschaft“ eigentlich das Gegenteil erheischt.

Unter diesem Einfluss neoliberalen Denkens werden die wenigen nachteilausgleichenden Maßnahmen, die soziale, kulturelle, gesundheitliche, finanzielle und bildnerische Defizite für die sog. bildungsfernen Schichten und deren Kindern lindern sollen, mehr und mehr zurückgenommen und gleichzeitig ein Klima der sozialen und politischen Kälte im Umgang zwischen Individuen, Schichten und Klassen in der „postmodernen“ bürgerlichen Gesellschaft erzeugt. Dafür wird Ungleichheit als Triebkraft angesehen, die den Willen zum Aufstieg von biologisch Starken stärkt, während Neid und Egoismus zu Triebkräften für den individuellen „Aufstieg“ erklärt werden.

Zum Konzept des Neoliberalismus gehört es einerseits, eigene Auslese-schulen zu fördern, andererseits die öffentlichen Schulen zu Stätten zu machen, die den Ansturm auf Hochschulbildung begrenzen. D.h. die Pflichtschulen sollen ihr wissenschaftsorientiertes Lehren und Lernen wieder stärker zurücknehmen, die allgemeine Grundbildung soll enger mit den Erfordernissen der beruflichen Erstausbildung verbunden werden und für einen nicht geringen Teil der Schüler, der keine erstberufliche Ausbildung aufnehmen soll, wird nur noch eine minimale allgemeine Grundbildung bereitgestellt. Im letztgenannten Fall soll eine wachsende Gruppe von Lernenden darauf vorbereitet werden, dort zu arbeiten, wo menschliche Arbeitskraft noch billiger ist als Maschinenarbeit, was bedeutet, sie ansonsten auf ein Leben als „müßige Masse“ vorzubereiten. Staatliche Pflichtschulen werden so gezwungen, sich für kommerzielle Angebote des Marktes zu öffnen, damit ihre Schüler auf dem ihnen zgedachten Arbeitsmarkt bestehen.

Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung erfolgt nicht nur in Privatschulen und an anderen zeitweilig am Markt agierender gewinnorientierte Lernorten, wie Computerschulen, sondern dringt über vielfältige Wege in die öffentliche Schule ein, wie es das Sponsoring, der Kauf von Schulbü-

chern, die Auslagerung von musisch-ästhetischen Interessenbereichen, die Kostenbeteiligungen an Schülertransporten und Schulausflügen zeigen. Diese Schritte untergraben damit zugleich die relative Freiheit der bürgerlichen öffentlichen Schule. Kommerzialisierung und Privatisierung werden zu Stacheln im Fleisch der staatlichen Schule, nicht weil sie bemerkenswerte neue Wege bei der pädagogischen Ausgestaltung der Schule gehen, sondern weil sie auf einem neuen Finanzierungsmodell beruhen, das Bildung zur käuflichen Ware werden lässt, die sich nur leisten kann, wer über die entsprechenden finanziellen Polster verfügt, sprich Angehöriger des wohlhabenden bürgerlichen Lagers ist.

Die entscheidenden Vordenker und Träger dieser heute vom neoliberalen Denken geprägten Bildungspolitik und ihrer Theorie sind weniger einzelne nationale Bildungspolitikern und Wissenschaftler, sondern international agierende Wirtschaftsvereinigungen und politische Institutionen unterschiedlicher Art, wie WTO, OECD, EU, IWF, Weltbank, vor allem aber internationale, regionale und nationale Business Groups einschließlich der von ihnen gesteuerten Education-Roundtables und der für sie arbeitenden think tanks, wie das Cato Institut, die Mont Pelerin Sozietät, die Carnegie-Stiftung, der Business Roundtable on Education der USA. Einen bestimmenden Einfluss auf die internationale Ausrichtung der Bildung nach den Bedürfnissen der entscheidenden internationalen Wirtschaftsverbände haben jedoch die USA-Wirtschaft, die Regierung des Landes und deren bildungspolitische Stabsstellen, wie z.B. the National Center of Education and Economy, Commission on Excellence in Education, Business - Higher Education Forum u.a.

Die gemeinsame Botschaft der neoliberalen bildungsstrategischen Zentren weltweit lautet: Das meiste bewegt sich ohne den Staat, die Politik muss sich aus der Bildung immer mehr zurückziehen und das Reformfeld privaten Initiativen überlassen, worauf Etzold (1999) in der Wochenzeitung „Die Zeit“ hingewiesen hat.

Kommerzialisierung – Hauptkennzeichen der gegenwärtigen neoliberalen Gegenreform, national und international

Die Ausgestaltung der öffentlichen Schule zu einem gewinnbringenden Markt ist ein besonderes Anliegen des national und international wirkenden Neoliberalismus. Die Kommerzialisierung hat verschiedene Gesichter. Sie zielt auf die Öffnung des staatlichen Schulwesens für den Kommerz, die Etablierung privater Bildungsinstitutionen im öffentlichen Schulwesen, den Ausbau eines parallel zum staatlichen Schulwesen wirkenden Privatschulwesens auf den gewinnbringenden Stufen der Bildung, aber auch auf die Über-

tragung ganzer Stufen des staatlichen Schulwesens in private Trägerschaft. (Beispiel Hamburg bei der „Neuorganisation“ der Berufsschulen) und seine örtliche Organisation durch private Träger. Dass schließt ein, dass diese Kommerzialisierung auch die Schüler als zahlungsfähige Kunden in die Pflicht nimmt.

Die Kommerzialisierung von Bildungsangeboten und Bildungsträgern hat mit den GATS-Abkommen der WTO in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts – internationaler Handel mit Dienstleistungen, also auch Bildung –, einen entscheidenden Impuls erhalten. „Freier“ internationaler Handel mit privaten Bildungsgütern lässt Bildung nicht nur zur Ware werden, sondern „befreit“ sie auch weitgehend von der nationalen Gesetzgebung. Dieses Abkommen, aus dem die Hauptländer des Kapitals besonderen Nutzen ziehen, beschleunigt durch den „freien“ Export privater Bildungsgüter die Umwandlung einer steuerfinanzierten Bildung in ein käufliches Gut für jedermann, der es erwerben kann. Dabei treten die Hauptländer des Kapitals, allen voran die USA, als Exporteure von Bildungsleistungen hervor. Die USA beherrschen allein 20 Prozent des weltweiten Bildungsexports. Kommerzialisierung zu Gunsten der wohlhabenden Staaten durchdringt das wirtschaftliche, kulturelle und geistige Leben der überwiegenden Mehrheit der Menschheit, macht sie noch weiter abhängig, zumal das weltweite Wirtschaftswachstum entgegen der Prognose sich weiter verlangsamt und der Abstand zwischen den führenden Wirtschaftszentren zu den weniger entwickelten Ländern sich weiter vergrößert hat, wie die WTO im März 2004 zugestehen musste.

Die auf neoliberalen Lehren beruhende Kommerzialisierung des schulischen Lebens, aber auch die partielle Privatisierung der Bildungsinstitutionen ist gegenwärtig das bestimmende Merkmal der neoliberalen Gegenreform in einem großen Kreis von Ländern unserer Welt.

Die herrschende Politik, sei sie getragen von republikanischen, christlichen oder sozialdemokratischen Politikern, setzt bei geringen Unterschieden zwischen ihnen die Leitideen des bildungspolitischen Neoliberalismus um, so dass davon gesprochen werden kann, dass die neoliberale Gegenreform vom Stadium des policy talk und der policy action, in das Stadium der policy implementation eingemündet ist. Wie I. Lohmann (2002) nachweist, stehen im Mittelpunkt Veränderungen zu Gunsten privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien der öffentlichen Schulen, damit sie in gegenseitiger Konkurrenz möglichst billig Bildung produzieren und hohe Profite abzuwerfen. Damit negiert das neoliberale betriebswirtschaftliche Modell für Schulen den sozialen

und kulturellen Beitrag der Schule für die Entfaltung des Einzelnen und die Gestaltung einer demokratischen zivilisatorischen Gesellschaft.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der neoliberalen Gegenreform in den einzelnen Ländern und Regionen

Wenn in grundlegenden Fragen der Kommerzialisierung von Bildung und Bildungsträgern zwischen bürgerlichen Staaten mit unterschiedlicher Schul- und Bildungstradition kaum Unterschiede festzustellen sind, können sie jedoch bei den gewählten Anlässen und Schritten zur Kommerzialisierung und Privatisierung nicht übersehen werden. Das jeweilige Vorgehen ist abhängig von der geschichtlich ausgeprägten nationalen und regionalen allgemeinen Bildungskultur, der speziellen Schulkultur, der Wirtschaftstrategie eines Landes oder einer Region und nicht zuletzt von dem konkreten politisch-geistigen Klima in einem Staat oder einer Region.

Die einzelnen Staaten, die sich für neoliberale Bildungspolitik öffnen, gehen unterschiedlich vor. Schulsysteme, deren Bildungskultur durch lokale Bildungsträger, lokale Bildungssteuern und ein verbreitetes Privatschulwesen geprägt waren und sind, folgen in der Eingangsphase neoliberaler Gegenreform einer etwas anderen Strategie als Staaten, deren Schulsystem straff zentral geführt wurde und wird. Die eigentlichen Ursprungsländer der neoliberalen Gegenreform im Schulwesen sind Staaten mit klassischen dezentralisierten Schulsystemen. Vorreiter der neoliberalen Gegenreform sind seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts die USA, United Kingdom, aber auch Australien, Neuseeland, Kanada, Chile, die Niederlande, Dänemark und sogar mehr und mehr das ehemalige sozialdemokratische Musterland Schweden.

Gleich welche Eingangsstrategie gewählt wird, ein bestimmendes gemeinsames Anliegen neoliberaler Gegenreform ist es, durch Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung breite anspruchsvolle Allgemeinbildung für alle, die über das Brauchbarwerden des Einzelnen hinausführt, allgemeine anspruchsvolle „cultural literacy“ zu erwerben, zurückzunehmen, „ungerechtfertigtes“ Anspruchdenken der Nicht-Eliten zu bekämpfen, entgegen den Empfehlungen von UNESCO und anderer zwischenstaatlicher Organisationen in den letzten dreißig Jahren, die forderten, Bildung auf immer größere Gruppen von Menschen auszudehnen und für alle ihr Niveau entscheidend zu erhöhen.

Praxiswirksam werdende neoliberale und neokonservative Gegenoffensive im Schulwesen kann seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts nachgewiesen werden. Die vom Neoliberalismus und Neokonservatismus er-

öffnete Bildungsreformdiskussion war in den einzelnen Staaten von unterschiedlichen Anlässen bestimmt. Trotzdem gab es von Anfang an zwischen den Staaten, die zu Vorreitern einer neoliberalen und neokonservativen Bildungsreform wurden, gemeinsame Schwerpunktanliegen. Hierzu zählt die Umwandlung der stark kulturell sozial ausgerichteten Schule in eine technikorientierte und engen ökonomischen Erfordernissen gerecht werdende Ausbildungsstätte, das Streben, die Bildungs- und Ausbildungsangebote zu kommerzialisieren, wenn möglich zu privatisieren, je mehr die Qualität der Bildung zu einer wichtigen technischen und ökonomischen Produktivitätsgröße wird und verspricht, entsprechende Gewinne abzuwerfen. Einigkeit bestand aber auch von Anfang an darin, die Einheitsschulen wegen ihren nicht geringen Möglichkeiten, größeren Gruppen von Lernenden, auch aus den „Unterschichten“ der Gesellschaft Studienreife zu ermöglichen, zurückzudrängen und dafür Mechanismen der frühen Aussonderung einzuführen, erlangene Freiräume der öffentlichen Schulen zu begrenzen und Schritte einzuleiten, um einen mit der öffentlichen Schule konkurrierenden Bildungsmarkt zu etablieren und die öffentliche Schule selbst zum Marktplatz für den Verkauf von Bildung und anderer Waren zu machen.

In den USA startete die neoliberale Gegenreform mittels der sog. Liberalisierung der Bildung, verstanden als Öffnung der staatlichen Schulen für private Bildungsanbieter, meist konzernmäßig organisierter Bildungsunternehmen. Deren Ziel war und ist es, die auf dem bürgerlichen Wohlfahrtsstaat sich gründende öffentliche steuerfinanzierte Einheitsschule zu Gunsten von am Markt operierenden „frei finanzierten“ Schulen mittels staatlicher Bildungsgutscheine und Elternbeiträge zu ersetzen. Zugleich war man sich einig, die Einheitsschule durch leistungshomogene streng getrennte Schulformen abzulösen. Neben dem ökonomischen Anliegen stand und steht dabei das weltanschauliche Ziel im Zentrum, durch die enge Bindung der Schulen an die Wirtschaft auch die dort vorherrschenden Unternehmensphilosophie, die zum eindimensionalen Denken und Handeln verleitende „corporate-identity“-Philosophie, (eine Art von Partnerschaftserziehung, die den Unternehmer zur Leitfigur der Gesellschaft macht) in das Bildungsverständnis von Schule aufzunehmen. Damit soll eine Erziehung realisiert werden, die zu Widerspruchslosigkeit veranlasst, Gehorsambereitschaft weckt, Gemeinsinn fördert, zur absoluten Achtung des Gesetzes beiträgt, den Führungsanspruch der Gemeinschaft durch berufene Eliten anerkennt, hilft, sich in Bescheidenheit zu üben und bereit zu sein, sich zum Wohl des Ganzen einzuschränken und zugleich Eigeninitiative zu entwickeln, wenn es das Interesse des Unternehmens und des Staates erfordert.

In der BRD standen bei der Einführung der neoliberalen Gegenreform im Schulwesen ideologische Fragen im Zentrum. Schon 1971 hat der Vorsitzende der Robert Bosch GmbH H. L. Merkle, in einem Aufsatz „Neues Bild vom Unternehmer“ gefordert, eine eigene geschlossene, in sich widerspruchsfreie Weltanschauung zu entwickeln, die den menschlichen und wirtschaftlichen Wertvorstellungen der Marktwirtschaft entspricht, analog zum dialektischen Materialismus. Die Tageszeitung „Die Welt“ griff im Zusammenhang mit der geplanten neoliberalen Tendenzwende in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts diesen Gedanken von Merkle auf und forderte schon damals, eine einzige geistige Macht zu schaffen, die die Verbindung von „oben“ und „unten“ reguliert, der Gesellschaft ein Gerüst gibt und die Verpflichtung des Individuums zu Leistung für das Ganze in seinem Gewissen verankert und das Ganze trotz Pluralismus binden und regierbar machen kann.

Das Ziel neokonservativer Kräfte in der Bundesrepublik in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts war im Unterschied zu den ökonomischen Zielsetzungen in den USA mehr ideologisch-politischer Art. Galt es doch die von der alternativen Bewegung der 68er hinterlassene Gedankenwelt der Emanzipation, der Selbstbestimmung und des an individuellen Bedürfnissen sich messenden Freiheitsbewusstseins zurückzudrängen und gleichzeitig, die von der sozialdemokratischen Losung „mehr Demokratie wagen“ ausgehenden Reformbestrebungen, auch im Bildungswesen mit den Kernlosungen „Bürgerrecht auf Bildung“, „Aufstieg durch Bildung“ in einem Umfeld beispielgebender Schulpolitik der DDR zu stoppen und durch ein liberales und neokonservatives Gegengewicht „Mut zur Erziehung“ entgegenzuwirken. Die Kongresse zur „Tendenzwende“ 1974 und „Mut zur Erziehung“ 1978 stehen für diese neoliberale und neokonservativen Gegenstrategie, die neben der Etablierung restaurativer Demokratiebilder besonders darauf gerichtet waren, die Idee der entstehenden Gesamtschule zu diskreditieren, um die mit ihr verbundene Öffnung der weiterführenden, nicht selten systemkritischen Bildung für die Kinder der Arbeiter, kleinen Angestellten, kleinen Bauern und aller anderen sozial Benachteiligten wie Mädchen, Kinder von Alleinerziehenden und Immigranten, wenn schon nicht mehr voll rückgängig zu machen aber doch zu erschweren, wie bei M. Heitger (1981) und W. Schlaffke (1982) in jenen Jahren nachgelesen werden kann. Bekanntlich baute H. Kohl ab 1981 darauf auf und öffnete vielfältige Wege, um entgegen deutscher Traditionen ein kommerzialisiertes pragmatisch ausgerichtetes marktorientiertes öffentliche Schulwesen einzuführen und die Entwicklung von privaten Lern- und Lebensorten in größerem Stil einzuleiten. Mit der

Übernahme der Regierungsverantwortung durch H. Kohl begannen die Arbeiten im großen Stil öffentlich verantwortete Allgemeinbildung unter dem Schlagwort von mehr Lebensnähe zu Gunsten einseitiger Wirtschaftsnähe neu zu bestimmen. Die kulturell-sozial ausgerichtete Allgemeinbildung, die den Einzelnen mehr Möglichkeiten für seine humanistische, weltanschauliche und ethische Orientierung gibt und ihnen hilft, die Wirklichkeit nicht nur abzubilden, sondern zu erschließen und Wirklichkeit verändernd zu gestalten, wie H. von Hentig (2003b) treffend feststellt, wurde zurückgedrängt.

Schon in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurden Schritte eingeleitet, ein Bildungsverständnis zu begrenzen, das zu Nachdenklichkeit anregt, problematisierenden Vernunftgebrauch lehrt und lernen lässt, das den Einzelnen auffordert, sich für die Zukunft offen zu halten, da die Zukunft selbst offen ist und ihn gleichzeitig stärkt, sich öffentlich für eine allen demokratischen Ansprüchen gerecht werdenden Zivilgesellschaft einzusetzen, wie es schon der radikale Demokrat Gottfried Keller in seinem großen Erziehungsroman „Der grüne Heinrich“ forderte.

Bildungspolitische und -ökonomische Aspekte der neoliberalen Gegenreform

Mit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde in der BRD und in Westeuropa neoliberale und neokonservative Bildungspolitik zur vorherrschenden staatlichen Strategie. Diese Strategie leitet Bildung stärker aus den Erfordernissen der Praxis ab, wobei der Praxisbegriff sehr verengt ist. Bildung wird vorrangig unter den Aspekten des gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Standortvorteils der Wirtschaft gesehen. Ökonomischer Erfolg wird zum vorrangigen Maßstab der Bildung. Man will den Einzelnen schneller auf nicht vorherzusehende Anpassungsnotwendigkeiten vorbereiten, den Vermarktungs- und Verwertungsaspekt von Bildung steigern. D.h. Bildung wird als technokratisch-ökonomische Zukunftsinvestition mit klaren Erwartungen eines messbaren „return of investment“ (Gewinn durch Investition) betrachtet. Qualität, Effektivität und Effizienz werden durch ein kostengünstiges Verhältnis von Input zu Gunsten von Output streng betriebswirtschaftlichen Grundsätzen unterworfen. D.h. der gesamtökonomische Ertrag von Bildungsprozessen ist zum Hauptanliegen der neoliberalen Gegenreform geworden, worauf M. Wimmer (2002) treffend hinweist.

Die Strategie reicht jedoch noch weiter. Auch die öffentlichen Kosten für den Schulbetrieb sollen entscheidend gesenkt und gleichzeitig eine moralisch-geistige Wende zu Gunsten sich ändernder gesamtgesellschaftlicher Verwertungsbedingungen des Kapitals herbei geführt werden. Im Mittel-

punkt steht dabei die Kritik der Kritischen Theorie aber auch die Neubearbeitung einer „personalen Anthropologie“, verbunden mit dem Bekenntnis zu einem statisch-hierarchischen Gesellschafts- und Vaterlandsbild, welches das Bekenntnis zur repräsentativen von Parteien getragene Demokratie und das Eintreten für einen Freiheitsbegriff einschließt, der hervorhebt, dass nur der frei sei, der die gegebenen Verhältnisse respektiert.

Die Wiederentdeckung der „Natürlichkeit der Unterschiede“, der Rechte der Eliten auf besondere Förderung, aber auch der Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung und der grenzenlosen Hingabe für das bürgerliche Gemeinwesen wird hinter der Vokabel von Solidarität versteckt, die diese Zielforderungen ergänzt, wie schon 1978 W. Rügemer herausarbeitete. Dieses dem Neoliberalismus und Neokonservatismus zuzuordnende Anforderungsprofil an eine „neue“ andere Schule betont aber auch stärker die messbare Leistung schulischer Bildung. Es spricht sich für verstärkte Konkurrenz zwischen Bildungsinstitutionen aus, hebt ein begabungsorientiertes, flexibles und effizientes kundengerichtetes Bildungssystem hervor, befürwortet die Einführung von Bildungsgutscheinen, fordert mehr Eigenständigkeit der Schulen und verstärkte Qualitätssicherung durch kontrollierte Beobachtung und Begleitung des Lernfortschritts, aber auch durch standardisierte Verfahren, und tritt dafür ein, die Bildungsausgaben durch den Staat zu senken und dafür die Nutzer der Bildungsangebote in die Pflicht zu nehmen. Um dieses zu erreichen, sollen die Lehrenden enger geführt, ihre pädagogischen Freiheiten eingegrenzt werden und Lehren ausschließlich auf die Ziele der Leistungsstandards ausgerichtet werden. Nach dem Bericht der Biedenkopf/Stoiber Kommission von 1995 geht es dabei um nicht mehr oder weniger als darum, den neuen Menschen jenseits der Schranken von Arbeitgebern und Arbeitnehmern durch seine zweite soziale Geburt als Unternehmer zu schaffen. Im Zentrum des Leitbildes der „corporate society“ steht der „Entrepreneur“, sei es als Unternehmer, sei es als „Arbeitskraftbesitzer“ oder als „Mitunternehmer“ und „Mitverantwortler“ für alle Belange der neuen „corporate society“, wie es uns W. Schlaffke (2002) wissen lässt.

Drei allgemeine Theorien gewinnen heute Einfluss auf die neoliberalen Schultheorien und der ihnen inhärenten Bildungsauffassungen. Es sind dies die Humankapitaltheorien, die meritokratische Lebensphilosophie und die nativistischen biologistischen Persönlichkeitstheorien. Während die Humankapitaltheorie auf den steigenden Stellenwert des in Bildung investierten Kapitals für den Produktivitätsfortschritt hinweist, die berufs- und arbeitsfördernde Aspekte der Bildung sichtbar macht, verbreitet die meritokratische

Lehre ein Bild, dass „die beste Bildung für die Besten, die beste Bildung für alle“ sei, mit ihrem Hinweis, dass alle den gleichen Rechtsanspruch auf Zugang zur Bildung haben, es aber die Pflicht und Bereitschaft des Einzelnen ist, selbstverantwortlich für den eigenen Aufstieg tätig zu sein. Sie werden ergänzt durch die erbbiologistische Persönlichkeits- und Begabungstheorie wie sie J. Eysenck (1971), R. Herrnstein (1973), A. Jensen (1969) hinterlassen haben, die noch immer das Bild von den natürlichen Anlagen als Quelle für „oben“ oder „unten“ zeichnen. Zugleich glauben sie auf den Hinweis nicht verzichten zu können, dass Einheitsschulen das eigentliche Hemmnis sind, um Bildungsfortschritt durch umfassende Elitebildung zu bewirken, wie es auch heute andere einflussreichen systemnahen USA-Wissenschaftler des Neoliberalismus tun. Erinnerung sei nur an M. Trucker und J. Coddington, die in jüngster Zeit verstärkt dafür eintreten, die amerikanische Einheitsschule auf Grund unterschiedlicher Begabungen der Schüler aufzulösen. So wichtig die drei genannten Theorien für den Umbruch im Schulwesen sind, darf doch nicht übersehen werden, dass die Theorien der entscheidenden neoliberalen Vertreter der ökonomischen Wissenschaften die alles entscheidende Grundlage für marktgesteuerte Bildungsinstitutionen abgeben. Es sei nur verwiesen auf J. Schumpeter, F. von Hayek und Milton Friedman. Ihre Thesen vom freien Unternehmertum als der Haupttriebkraft der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, von der Überlegenheit der Marktwirtschaft gegenüber allen Formen staatlich regulierter Planwirtschaft, vom Privateigentum als Grundlage und Fundament für Freiheit und Fortschritt, von der Ungleichheit als Triebkraft für selbstverantwortete Leistung, von der produktiven Zerstörung sich überholender Organisationen, von der Einführung von Bildungsgutscheinen, um Leistungen zu steigern und die Privatisierung des Bildungserwerbs voranzutreiben, – sie alle beflügeln das bildungstheoretische und bildungspolitische neoliberale Denken und Handeln, die Bildungsinstitutionen den allgemeinen Zielvorgaben der politischen Ökonomie des Neoliberalismus anzupassen.

Genauere Analyse zum marktgesteuerten Bildungswesen zeigen, dass nicht Erneuerung, sondern Modernisierung der Schulen gegenwärtig als Voraussetzung für eine andere Schule im Zentrum steht. Verbesserung eines marktorientierten Leitungsmodells durch neue Formen eines von außen letztlich enggeführten Managements bestimmen die gegenwärtigen Anpassungsschritte des Schulwesens an veränderte Marktbedingungen für schulische Bildung.

Dabei wird dem aus der Wirtschaft entlehnten „Total Quality Management“ (TQM) große Aufmerksamkeit gewidmet. TQM soll im Geiste der „corporate identity“-Philosophie alle an einer Schule Wirkende als ziel- und leistungsorientiertes Team in die Vorbereitung, Planung, Gestaltung und Überprüfung der erreichten Ergebnisse einbeziehen. Es soll sie anregen, aktiv, effizient und effektiv die Ideen neoliberaler Bildungsgrundsätze an der eigenen Schule umzusetzen. Das bedeutet, Lehren und Lernen direkt auf die Zielmarken uniformierter Standards auszurichten, sich bestimmten Leistungserwartungen zu unterwerfen, ohne anderes Leistungsverhalten, das sich den quantitativen Messungen der heutigen Standards weitgehend entzieht, mitzubewerten. Die Bildungsabläufe werden damit im Pflichtschulbereich auf das Erlernen des Notwendigsten begrenzt.

Das europäische aber auch das amerikanische Schulwesen als wesentliche Teilglieder der kapitalistischen Gesellschaft sind heute mehr denn je von dem Widerspruch beherrscht, einerseits einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Kapitalakkumulation leisten zu müssen und andererseits die Ansprüche einer auf der amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung und auf der bürgerlichen französischen Revolution beruhenden demokratischen Gesellschaft zu befriedigen. D.h. einerseits brauchbare Qualifikation zu vermitteln, selektiv zu wirken, das System zu legitimieren und andererseits vielfältige Potentiale des bürgerlichen Menschen in relativer Eigenständigkeit, wie gleicher Zugang zur Bildung und gleichberechtigte Teilhabe am Bildungsgeschehen zu garantieren.

Ökonomisierung und Kommerzialisierung von Bildungsleistungen stehen gegenwärtig im Zentrum neoliberaler Bildungsreformen. Sie beruhen unmittelbar auf den Leitlinien des „Washington Consensus“. Das Ziel ist es, die Staatsausgaben am Bruttoinlandprodukt besonders im Sozialbereich und in der Bildung zu senken, um frei werdende Mittel als Subventionen für wachstumsfördernde in privater Hand befindlicher Branchen umfassender zur Verfügung zu haben. Die OECD detailliert dieses neue Paradigma mit dem Ziel durch weitgehende Privatisierung des gesellschaftlichen und individuellen Lebens den Sozialstaat abzubauen. Dafür werden Indikatoren festgelegt, wie:

- Qualität definiert als Effizienz;
- Dezentralisierung auf operativer Ebene, Stärkung zentraler Kapazitäten auf strategischer Ebene, Intensivierung von internem und externem Wettbewerb, Nutzergebühren, Gutscheine für Nachsuchende;
- leistungsorientierte und monetäre Bewertung von Bildung und
- Bildung als Qualifikation für den Arbeitsmarkt.

Weitgehende Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen durch die Entwicklung eines Systems der Public-Private-Partnership, verstanden als gezieltes Zusammenwirken von Wirtschaft und Staat auch im Bildungsbereich bei erhöhter Mitsprache der Wirtschaft in allen die Bildung betreffenden Fragen und Beschränkung des Staates auf eine Rahmenrichtlinienkompetenz sowie selbstgewollte Einleitung seines Rückzugs aus seiner umfassenden monopolartigen politischen, sozialen, kulturellen und pädagogischen Verantwortung für das Bildungswesen – all das prägt die neoliberalen Vorstellungen und Handlungen in der Gegenwart.

Ziel aller dieser Maßnahmen ist sofort verwertbare Produktivität in kürzeren Zeiten, was die Gestaltung des schulischen Lernens und Lebens zu kostengünstigeren Bedingungen für die Betreiber, aber auch mehr Effizienz durch Ökonomisierung der Bildungsabläufe einschließt. Das der Effektivierung der schulischen Bildung zu Grunde liegende Erziehungsziel spiegelt ein Persönlichkeitsbild des Einzelnen als Entrepreneur oder Mitverantwortler wider. Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Schule ganz in den Dienst einer geschlossenen Idee und einer Lebensweise gestellt – auch um den Preis, ihren Anspruch, eine Institution der ganzen Gesellschaft zu sein, zu verlieren, der bekanntlich getragen wird von den Ideen der demokratischen Freiheiten, des bürgerlichen Pluralismus und der Toleranz.

Auf diese Weise gerät die öffentliche Schule in die Gefahr, eine eindimensionale zweckgerichtete auf umfassende Lebensorientierung verzichtende Qualifizierungsagentur zu werden, die nicht mehr Heimstatt für anderes soziales, kulturelles und politisches Denken und daran gebundene Lebensansprüche großer Gruppen der Gesellschaft ist.

Das Maß der neoliberalen Bildung und Erziehung liegt in der gelungenen Anpassung des jungen Menschen an die neudefinierten gesellschaftlichen Anforderungen der kapitalistischen Unternehmensgesellschaft. Diese Bildungsstrategie schließt eine Erziehung zum Widerstand kategorisch aus, verwirft Begriffe wie Emanzipation, Selbstbestimmung, Volksherrschaft, Bereitschaft zur Konfliktfähigkeit mit den Herrschenden und Solidarität mit den Benachteiligten, die auf der Grundlage eines Wertesystems der kritischen Philosophie und Pädagogik entstanden waren, worauf F. Huisken schon 1998 hingewiesen hat.

Excellence on Education and Choice – das Credo heutiger neoliberaler Gegenreform

Mit der Übernahme der von der Reagan-Administration in den USA in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts geborenen Losung „Excellence on

Education and Choice“, die einen direkten Anstoß zur neoliberalen Gegenreform gab, versuchen gegenwärtig neoliberale Bildungsreformer weltweit die angestrebte Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung entscheidend voran zu bringen.

Hauptforderungen der Politik von Excellence on Education and Choice sind:

1. Besondere Förderung der von „Natur“ aus Leistungsstarken durch früh einsetzende Auswahl, Gewährleistung eigener Schulformen oder Schulzweige (Tracks) in Einheitsschulen.
2. Schaffen von leistungshomogenen Klassen und Lerngruppen, um das Vorankommen der Begabten zu beschleunigen.
3. Reduzierung der staatlichen Finanzierung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens zu Gunsten höherer Zuwendungen für Eliteschulen in staatlicher oder privater Obhut.
4. Einführung vom Staat gewährter Bildungsgutscheine für alle Lernenden in öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen, die in der Regel 80 Prozent der anfallenden Kosten für den Schulbesuch decken.
5. Aufheben der Schuldistriktbindung für Lernende durch die freie Wahl der Schule, sei es als öffentliche oder private Bildungsinstitution.
6. Freie Entscheidung der privaten und zum Teil der öffentlichen Schulen über die Aufnahme oder Nichtaufnahme von Nachsuchenden, ohne rechenschaftspflichtig gegenüber Nachfragenden bei Ablehnung zu sein.
7. Begrenzung selbständiger bildungspolitischer und pädagogischer Aktivitäten und Innovationen derjenigen, die eigentlich den Reformprozess tragen, der Lehrer-, Eltern- und Lernenden durch Bevorzugung von Leistungen privater Anbieter für die unmittelbare Arbeit der Lehrer und Schüler im Unterricht, aber auch durch verstärkte Inanspruchnahme von unterschiedlichen Beratungs- und Unterstützungsleistungen privater Anbieter, durch Ausbau von privatwirtschaftlich arbeitenden, eng mit den Schulbehörden verbundenen Agenturen, zuständig für Standardisierung der Bildungsanforderungen, für Evaluation, Testentwicklung, -einführung und -nutzung, aber auch für die zukünftige Akkreditierung der Schulen, teilweise im Rahmen der Public private Partnership.
8. Schrittweise Übergabe der Leitung der Bildungsinstitutionen im Bereich der voruniversitären Bildung an privat geführte Bildungsunternehmen.
9. Abbau des Beamtenstatus der Lehrenden, ihre Überführung in ein kündbares Angestelltenverhältnis bei gleichzeitiger Einführung einer leistungsbezogenen Bezahlung.

10. Aufgabe der bis heute gültigen Doktrin, im Schulleiter in erster Linie den pädagogischen Leiter zu sehen, der Anstöße zur verbesserten Bildungs- und Erziehungsarbeit gibt, zu Gunsten eines Schulleiters als Manager, unter Inkaufnahme einer dadurch entstehenden Polarisierung der Beziehungen zwischen Schulleiter, Schulleitung und Lehrenden, Eltern und Lernenden.
11. Gründung von privaten Schulen im System des öffentlichen Schulwesens, die nicht der Schulaufsicht durch lokale Schulbehörden unterliegen, jedoch zu einem hohen Prozentsatz aus dem örtlichen Fonds finanziert werden, um die öffentlichen Schulen zu zwingen, mit den sog. Charterschools, die geringere Lehrergehälter zahlen und nur über eingeschränkte „fringe benefits“ (zusätzliche soziale Vergünstigungen in Ferienzeiten, im Krankheitsfall und im Alter verfügen) in den Wettbewerb zu treten, der vor allem das Kosten-Leistungsverhältnis umfasst.
12. Verstärkte eindimensionale Ausrichtung der Schulen am Leitbild der „corporate society“ einer Unternehmensgesellschaft.

Der amerikanische Bildungsforscher Iannacones (1988) bringt den Slogan „Excellence on Education and Choice“ auf den Punkt, wenn er sagt: Der Excellence Slogan ist das Symbol der Produktivität in Industrie und Ökonomie, die heute auf die neuen meritokratischen Werte schulischer Bildung angewandt werden, wobei das beste Modell zur Realisierung von excellence and choice im privat organisierten, von Nutzern und Staat finanzierten gewinnabwerbenden Bildungseinrichtungen, also nicht in mehr in der staatlich öffentlichen Schule, aber auch nicht in den privat betriebenen non-profitschools gesehen wird.

Obwohl die Mehrheit der privaten Schulen weder Pioniere der pädagogischen Bewegung für eine „gute Schule“ sind, wie der Bildungsökonom M. Weiß (2000) nachweist, noch bessere Leistungen erbringen als öffentlichen Schulen, verfechten die Anhänger der konservativen Wende seit den siebziger Jahren verstärkt die Öffnung der staatlich verantworteten Schule für den konsumgeleiteten Markt. Sie knüpfen daran die Überzeugung, die öffentlichen Schulen durch eine Politik der durchgehenden Kommerzialisierung und zunehmenden Privatisierung zu ersetzen, vor allem dort, wo handfeste Bildung und Ausbildung erforderlich ist, um den Anforderungen der wissenschaftlich-technologischen Revolution zu genügen und ihre bestmögliche ökonomische Verwertung für die Kapitalistenklasse zu garantieren.

Damit wird der öffentlichen Pflichtschule in absehbarer Zukunft mehr und mehr ein Platz als „Hauptschule“ zugewiesen. Sie wird Restschule für die

noch benötigten Arbeitskräfte auf niedrigem Bildungs- und Ausbildungsniveau, für generell Nichtbenötigte und für „Versager“.

Es ist kein Zufall, dass die eng mit M. Friedman's Ideen verbundenen John E. Chubb und Terry M. Moe (1990) als ausgewiesene neoliberale Bildungsökonomien die Qualität schulischer Bildung in erster Linie mittels ökonomischer Indikatoren bestimmen, wobei sie Indikatoren, die wirtschaftliche Effektivität, Effizienz, eine gewinnbringende Kosten-Nutzen-Relation zum Gegenstand haben und den Marktgesetzen folgen, „return by Investment“ (Gewinne durch Investitionen) Vorrang einräumen. Diese Betrachtung lässt wenig Raum für zugegebenermaßen zeittheischendes Lehren und Lernen, wie erkundendes und forschendes, problemorientiertes Lehren und Lernen, das sich in der Geschichte der Schule immer als das erfolgreiche Vorgehen für Individuum und Gesellschaft ausgezahlt hat. Neoliberales Bildungsgedanken hat schon gar kein Verständnis dafür, dass Bildung ein Vorgang ist, der gleich einer Blume Zeit braucht, um zu gedeihen und zu wachsen und dass sie nicht gegen ihre Natur behandelt werden darf. Hartmut von Hentig fasst in seiner Denkschrift gegen eine standardisierte vermessene Bildung den persönlichkeitsbildenden Beitrag der Schule in die Worte: „Wir können eifrig auf Druck und Drill, Auslese und Aussonderung zurückgreifen – wir können uns auch durch PISA von diesen Mitteln befreit fühlen: Sie sind nicht die Bedingung guten Lernens. Der Schreck muss – wie bei den Hasen – der Besinnung weichen, dem Wissen, dass Bildung und Erziehung langsame Vorgänge sind“ (233).

Die Kommerzialisierung und Ökonomisierung des Bildungsvorgangs polarisiert aber auch die Beziehungen zwischen Schulleiter und Lehrerschaft, je mehr der Leiter zum Manager wird, der Entscheidungen vorrangig nach Kostengesichtspunkten und Ertragsüberlegungen treffen muss. Die Trennung nach guten und schwachen Schulen – wobei letztere mit aussortierten Problemschülern zurechtkommen müssen und meist unterfinanziert sind, – wirkt sich verschärfend auf den Bildungszugang für sozial benachteiligte Gruppen aus. Die Marktsteuerung führt zu einer gewollten Polarisierung der Gesellschaft in „Winners“, die in der Regel zum bürgerlichen Lager gehören, und „Losers“, die besonders aus den sozial, kulturell, ethnisch und finanziell benachteiligten Schichten kommen. Die Folgen sind offensichtlich, große Gruppen junger Menschen bleiben außerhalb der „Wissensgesellschaft“, werden zu „Strandgut“ dieser Gesellschaft, zu Außenseitern in einer das Menschenrecht auf Bildung missachtenden Gesellschaft.

Neoliberale Bildungspolitik zielt einerseits darauf, Geistes-, Macht- und Produktionseleiten durch käufliche Bildung verstärkt hervorzubringen, und verschärft andererseits gewollt die bildungsmäßige und damit auch die soziale, kulturelle, ethnische und geschlechterspezifische Spaltung der Gesellschaft vom frühen Kindesalter an.

Schulwahl – wer profitiert, wer verliert – was uns das „Wunderland“ USA lehrt

Aus aktuellem Anlass sei auf eine Studie von G. Steiner-Kamsi, Teachers College Columbia University (2002), verwiesen. Sie bewertet die Folgen der neoliberalen Schulreform an Hand von eingetretenen strukturellen Veränderungen der USA-Schule auf ihrem Weg zu einer marktorientierten und markt-gesteuerten Bildungsinstitution.

Anstatt eine der umfassenden Entfaltung der Einzelnen dienenden Bildungsreform einzuleiten, tritt in der Wirklichkeit an ihre Stelle eine umfassende Managementreform. Deren Kennzeichen sind einerseits, Effektivität und Effizienz schulischer Bildung zu Gunsten eines Kosten-Leistungsmodells der Wirtschaft zu erhöhen, und andererseits, die Mitsprache und Mitentscheidung der Schulgemeinde analog zu den Praktiken im Industrie- und Handelsbetrieb weiter einzuschränken. Das schließt ein, dass Schulleitungen das Recht erhalten, langfristig gültige Verträge mit privaten Bildungsagenturen abzuschließen, um ihre Schulen, durch deren Organisationsentwickler beraten, überprüfen und bewerten zu lassen, um zu einer leistungsbezogenen Bezahlung von Lehrkräften zu kommen und Schüler gezielt auf das Erreichen von erwarteten Leistungen ohne Umwege auszurichten.

Anstatt die Lehrenden einer Schule zum bestimmenden Träger der großen „Reform“ zu machen, wie es die weltumspannende Bewegung z.T. für die „gute Schule“ erfolgreich getan hat, wird diese marktwirtschaftliche und gewinnorientierte Reform von Außenstehenden professionellen Bildungsanbietern getragen und die Lehrer werden als Ausführende in das Dienstabteil gesetzt, statt sie zu ermutigen, Lokomotivführer zu sein.

Anstatt pädagogische Innovation und anspruchsvolle Lehr- und Lernkultur an den Schulen zu fördern, demokratische Partizipation aller an einer Schule Tätigen einzuholen, Lehrende und ihre Freunde anzuregen, neue pädagogisch-methodische Wege zu gehen, werden vorgefertigte Schulreformpakete, fertige Lehrpakete und Unterrichtsmodule über TV und auf Video in die Unterrichts-abläufe und Freizeitaktivitäten an den Schulen eingespielt, die von privaten Bildungsanbietern entwickelt und verkauft werden (man spricht von der McDonaldisierung der Bildung) und das staatliche Bildungsmonopol wird durch

Bildungsgrößenanbieter wie z.B. Edison School mit „Chanel One“, unterrichtsbegleitende tägliche TV-Sendungen, der Edison Schools, des Sylvan Learning Systems, der Arthur Anderson School u.a. immer weiter verdrängt.

Anstatt der Inputsteuerung höchste Priorität in den Schulen einzuräumen, um allen eine Chance in einer wissensgetriebenen Gesellschaft zu geben, wird „Produktionsgüte“ der Schule neu bestimmt: Messen der Güte ihrer Leistung an den erzielten Testergebnissen, ohne besondere Bewertung der pädagogischen Anstrengungen, vielen den Erfolg zu ermöglichen.

Anstatt die pädagogische Teilautonomie der öffentlichen Schulen zu erhöhen und die Schulgemeinde herauszufordern, sie zur Lokomotive des Fortschritts zu machen, verstärkt sich aus Wettbewerbsgründen der Drang nach Privatisierung, Monopolisierung und Internationalisierung des Bildungsmarktes und macht Lehrende und Lernende lediglich zu ausführende Mitmachern. Anstatt das staatliche Bildungsmonopol bei der Führung und demokratischen Kontrolle zu stärken, werden große Anstrengungen unternommen, um den Staat daran zu hindern, seine umfassende Verantwortung für mehr Chancengerechtigkeit und Bildungsgleichheit wahrzunehmen. Stattdessen wird ein Mehr an Mitsprache der Wirtschaft bei der Ausgestaltung des allgemein bildenden Schulwesens eingeführt, was dazu beiträgt, das staatliche Bildungsmonopol durch ein nur den Interesse einer kleinen Bevölkerungsgruppe der Gesellschaft dienendes Monopol zu ersetzen.

Anstatt eine den heutigen Bedürfnissen und Anforderungen dienende umfassende Allgemeinbildung und breite berufliche Erstausbildung für alle zu gestalten, erfolgt der Übergang zu einem Minimalbildungskonzept im Pflichtschulbereich, der die öffentliche Pflichtschule in den Dienst der „back-to-basics“-Bewegung stellt.

Anstatt den weiteren Ausbau der bedürfnisgesteuerten Schule durch viele Wahlmöglichkeiten zu fördern, um spezifische Neigungen, Interessen und Anlagen zu entwickeln, um fähig zu werden, einen geachteten Platz auf dem Arbeitsmarkt zu finden, verantwortungstragender Bürger für eine demokratische Zivilgesellschaft zu werden aber auch, um die Kulturansprüche der Zeit voll genießen zu können, wird eine enggeführte Schule gefordert, deren Parameter immer stärker bestimmt sind von Testmessungen, ungesundem Wettbewerb zwischen den Schulen, Benchmarking und Ranking und der „freien“ Schulwahl. Zugleich wird ignoriert, dass bildungsferne, sozial benachteiligte Schichten die Schulwahl für ihre Kinder nach sehr pragmatischen Gesichtspunkten des Lebens setzen müssen.

Anstatt Familien, die wenig Bezug zur Schule haben, über mögliche günstige Bildungswege ihrer Kinder zu beraten, ihnen finanziell und kulturell zu helfen, soziale Nachteile auszugleichen, verzichtet die neoliberale Bildungsgegenreform darauf und prägt den Slogan von der Selbstverantwortung des Einzelnen für seine Bildung.

Anstatt öffentliche Schulen auszubauen, um mehr Chancengerechtigkeit zu ermöglichen, wie es in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem Aufbau von Magnetschools versucht wurde, wird die freie Schulwahl durch vom Staat zu gewährende Bildungsgutscheine gefordert, die es privaten Schulen im großen Umfang ermöglichen, staatliche Subventionen zu erhalten, die aus der Bildungssteuer der Bürger für öffentliche Schulen stammen. Bildungsgutscheine verschärfen die Segregation unter den Lernenden, schwächen das Streben nach Chancengleichheit und erschweren überdies auch den Zugang zur Bildung für ethnisch und sozial geächtete Gruppen der Gesellschaft, sie bauen Errungenes bei der multikulturellen Bildung ab.

Zusammenfassung

Die neoliberale bildungsstrategische Gegenoffensive bringt die gegenwärtigen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Erwartungen der großen Wirtschaftsunternehmen am umfassendsten zum Ausdruck. Die neoliberale Bildungsstrategie mit ihrer Metapher „Excellence and Choice on Education“ wurde im letzten Jahrzehnt zum bestimmenden Kennzeichen einer monopolistischen Interessen dienenden Bildungspolitik. Sie beeinflusst immer mehr das heutige bildungsstrategische Handeln der herrschenden Klassen, relativ unabhängig von politischer Regierungsverantwortung.

Unter maßgeblicher Mitwirkung neoliberaler Akteure wird die bislang stärker kulturell-sozial ausgerichtete allgemein bildende Pflichtschule direkter auf die Befriedigung der ökonomischen und technologischen Interessen der Unternehmensgesellschaft ausgerichtet und demzufolge ihr Leistungsauftrag nicht nur durch ein enggeführtes Kosten-Nutzen-Denken, sondern durch die Übernahme der Unternehmensphilosophie der corporate identity auch neu bestimmt und damit die an sich schon begrenzte menschenbildenden Funktion der Pflichtschule entscheidend begrenzt. Dieses Ziel dürfte, wie V. Eichstedt (2004) nachweist, auch der jetzt in die Diskussion gebrachten Studie „Bildung neu denken“, die im Auftrag der bayrischen Wirtschaftsvereinigung 2004 erstellt wurde, zugrunde liegen. Dort heißt es, dass es das Ziel der Bildung ist, einen weltoffenen Bürger zu bilden, der als qualifizierter, flexibler Erwerbstätiger bereit ist, eine Lernbiografie zu leben, die

seine Erwerbsfähigkeit sichert. Die Konsequenz dürfte heißen: flexible Einschulung, verkürzte Pflichtschulzeit zu Gunsten modular organisierter Grund- und Weiterbildung in der Freizeit bei weitgehender Übernahme der entstehenden Bildungskosten und Verzicht auf berufliche Erstbildung für nicht wenige junge Menschen. Das gilt um so mehr, wenn – wie gegenwärtig immer – Arbeitsplätze entstehen, die von niedrig bezahlte Jobbern wahrgenommen werden können, die sich allein durch Flexibilität und Zuverlässigkeit auszeichnen, aber keine breite allgemeine Bildung und berufliche Ausbildung erfordern. Diese Lebensmaxime neoliberaler Art macht jeden einzelnen für die Aneignung, die Instandhaltung und erweiterte Reproduktion seines Arbeitsvermögens selbst verantwortlich. Jeder ist für seine ökonomische Verwertbarkeit zuständig, wie es Torsten Bulhaupt nennt.

Neoliberale Gesellschafts- und Bildungsmodelle hatten sich schon zu Beginn der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts gegenüber anderen bürgerlichen Reformstrategien durchgesetzt. Unter heutigen Bedingungen bringen sie am umfassendsten das bildungsbezogene Anliegen der bestimmenden Wirtschaftskreise zum Ausdruck.

Doch erweist sich die Umsetzung der neoliberalen Bildungsmodells im Schulwesen schwieriger als erwartet. Ihre gewünschte Einführung stößt auf viel Gegenwehr, bei Lehrenden, Schülern, Eltern und den Freunden der öffentlichen Schule. Das hat mehrere Ursachen.

Neoliberales Bildungsdenken will als geschlossenes Leitbild wahrgenommen werden, ist aber in Wirklichkeit mehr ein Versuch, vormundschaftliche Bildung und Erziehung zu vermitteln, absolute Wahrheiten und Gewissheit zu verkünden. Es lässt keinen Raum für infragestellendes Nachdenken, kritisches Hinterfragen „absoluter Wahrheiten“ und Nachdenken über gesellschaftliche Alternativen. Es drängt ein Menschenbild zurück, das den kritischen verantwortungsbewusst denkenden und handelnden Bürger zum Ziel hat. F. N. Babeuf nannte schon 1789 eine solche Bildungsstrategie in seinem Werk „Das ewige Grundbuch“ ein Vorgehen, das das Volk in ewiger Unmündigkeit, verhängnisvoller Trägheit und in Unkenntnis seiner Rechte hält, um es seelisch zu knebeln, anstatt alles das lernen zu lassen, was es braucht, um seine rechtmäßige Stellung in der Gesellschaft zu sichern.

Bildung und Erziehung werden aber bis heute im öffentlichen Bewusstsein nach wie vor als ein Gut angesehen, das allen gehört und in erster Linie Gemeinschafts- und Individualbedürfnisse befriedigen muss. Dabei wird in der öffentlichen Meinung nach wie vor vom Staat erwartet, dass er allen den Zugang zu einer umfassenden Bildung ermöglicht, die für den Einzelnen kos-

tenlos ist und die in ihren Zielen und Inhalten eine breite Allgemeinbildung auf allen Stufen des Sich-Bildens für alle zum Ziel hat.

Da aber der bürgerliche Staat private Bildungsanbieter auf allen Stufen der Bildung und Qualifizierung neben den öffentlichen Schulen in größerer Zahl zulässt und sogar partiell fördert, dürfte in der kommenden Zeit eine Bildungslandschaft entstehen, die durch ein Neben- und Miteinander von öffentlicher und privater Schule charakterisiert ist, die gegenseitige Einmischung zum Nachteil der Schüler einschließt. Dabei sind nicht die klassischen privaten Eliteschulen, die von den Kindern der „Geburts- und Machtelite“ besucht werden, von entscheidender Bedeutung für heutiges alternatives Wirken, sondern die an Bedeutung gewinnenden, sich besonders auf der Sekundarstufe II ausbreitenden Profitschulen, weil sie die öffentliche Schule auf das Nebengeleis abdrängen und die Klassenspaltung der Gesellschaft weiter vertiefen.

Alternative Ideen, Konzepte und Aktionen für eine freie Bildung und Ausbildung für alle

Um sich den menschenverachtenden Bestrebungen der neoliberaler Stichwortgeber und Macher wirksam entgegenzustellen, bedarf es der Verständigung unter den alternativen Kräften über Ziel und Weg alternativen Handelns, um zu einer Gegenkraft zu werden. Es gilt zu verhindern, dass die öffentliche allgemeine Bildung weiter demontiert und die öffentliche Schule in ihrer Wirksamkeit noch weiter begrenzt wird. Dieses Streben schließt ein, Bildung und den Ort des entscheidenden Lernens und Lebens der Kinder und Jugendlichen, die öffentliche Schule, zu verteidigen und weiterzuentwickeln und zu erneuern.

Für ein Aktionsbündnis alternativer Kräfte gewinnen die progressiven sozialen und bildungsstrategischen Erkenntnisse der Vergangenheit, insbesondere die grundlegenden bildungspolitischen und bildungstheoretischen Erkenntnissen der Bildungs- und Lehrervereine des 19. und 20. Jahrhunderts und die Bildungsbestrebungen in der Arbeiterbewegung große Bedeutung, einschließlich ihrer versuchten Umsetzung in der europäischen Staatengemeinschaft. Zu diesem Erbe zählt auch über Europa hinaus die der Aufklärung und Stärkung der heranwachsenden Persönlichkeit dienende „Pädagogik der Befreiung“, die sich im Widerstand mit dem Kolonialismus in den letzten siebenzig Jahren, besonders in Mittel- und Südamerika, herausgebildet hat.

Neoliberale Vordenker setzten den Verteidigern des Anliegens, humane Werte und bürgerliche Freiheiten als Ausgangspunkte für Bildung und Erziehung zu setzen und sie auch dem ökonomischen Zielen und Handeln zu unterlegen, die These entgegen, dass den Bildungszielen solche Werte und Freiheitsauffassungen zu unterlegen sind, die die heutigen Erfordernissen und Notwendigkeiten der ökonomischen Basis der Gesellschaft zum Ausdruck bringen, sie dürfen nicht diesen Erfordernissen entgegenstehen, wie es M. Friedman (Erfinder des Bildungsgutscheins) 1993 in seiner berühmten Hongkong-Rede sagte.

Die Entwicklung in den letzten Jahren lehrt jedoch, dass die vom Neoliberalismus gesetzten Werte, sich wegen ihrer engen Bindung an ökonomische und davon bestimmte technologische Erfordernisse neoliberaler Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik nicht für eine neue Werthaltung eignen. Immer mehr junge Menschen stellen sich dagegen, Schule lediglich als Wirtschaftsunternehmen zu sehen, dass Wertauffassungen folgt, die sich voll an den Bedürfnissen des Marktes ausrichten, und einem umfassenderen Bildungsauftrag, der sich auf die Werte der Fairness und Gleichheit gründet, verschließt. Gewinnorientierte Bildung ist an eng begrenzte Zeitvorgaben gebunden und muss kostengünstig ihre „Produkte“ produzieren. Sie lässt keine Zeit für individuelles Eingehen auf den Einzelnen, um allen Leistungsfortschritte zu ermöglichen und keinen zurückzulassen. Zurückbleiben, Sichselbstüberlassen, Aussteigen sind nach Ansicht alternativer Kräfte – und die Praxis bestätigt das nachhaltig, die bedauerlichen Nebenwirkungen gewinngerichteter Bildung, die die Spaltung der Gesellschaft verschärfen.

Gegen die verstärkte Kommerzialisierung und Privatisierung der Bildung und der ihr zu Grunde liegenden Werte und Freiheiten formiert sich, noch ehe alle theoretischen Fragen ausgeklärt sind, der Widerstand. Seine konstruktiven Antworten liegen im Interesse der Mehrheit und sollen nicht nur für, sondern vor allem mit den Betroffenen zusammen durchgesetzt werden.

Das setzt einen breiten erfahrungsoffenen gesellschaftlichen Diskurs voraus, um die besten Wege für eine demokratische Reform des Schulwesens mit dem Ziel zu finden, gleiche günstige Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für alle, einschließlich der besonderen Förderung der Schwächeren und Talentierten, unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen und ethnischen Herkunft zu finden. Im Eintreten für eine humanistischen Grundsätzen verpflichtete öffentliche Schule, die nicht nur unterschiedliche Lernvoraussetzungen ausgleicht, sondern sie geradezu zu ei-

ner Triebkraft für das Lernen aller macht, dürfte eine entscheidende alternative Antwort auf die neoliberale Gegenreform sein.

Sich von neoliberalen und neokonservativen Bildungsbestrebungen abgrenzende alternative Kräfte in Europa und auf dem amerikanischen Kontinent bekennen sich zu einem Bildungsverständnis, das in den letzten 200 Jahren die pädagogische Diskussion prägte und partiell Eingang in das öffentliche Schulwesen fand. Sie ergänzen und erweitern ihr regional und national verhaftetes Bildungsverständnis, indem sie wechselseitig die weltweit vorhandenen pädagogischen Alternativen mit dem Blick auf das gemeinsam Verbindende, aber auch auf Unterschiede in ihre Überlegungen und ihr Handeln einbeziehen. Die Reichweite, der Umfang und die Wege alternativer Veränderungen oder gar Erneuerungen der Bildung und der öffentlichen Schulen sind naturgemäß regional und national unterschiedlich. Die Palette alternativer Bildungs- und Schulentwicklungen reicht von theoretischen Grundüberlegungen, über Aktionsprogrammen für den Erhalt der von Staat steuerfinanzierten öffentlichen Schulen, bis zur praktischen Gestaltung alternativer Schulexperimente, die als Beispiele mögliche praktische Wege für eine alternative humanistische Schule aufzeigen und anregen sollen.

Das Bekenntnis zur europäischen und amerikanischen Bildungsphilosophie der Aufklärung, aber auch zu der mit ihr gedanklich verbundenen „Pädagogik der Befreiung“ und den marxistischen Lösungen schließt natürlich heute mehr als noch vor wenigen Jahrzehnten auch die kritische Auseinandersetzung mit Ansprüchen und der Realität ihrer Ergebnisse ein. So ist es verständlich, dass Leitideen der „Philosophien des Fortschritts“ im Lager alternativer Pädagogen hinsichtlich ihres Wertes für heutige und künftige Alternativen unterschiedlich bewertet werden. Gemeinsam dürfte alternativen Kräften jedoch sein, die klassischen Ideen der Aufklärung zu verteidigen und gleichzeitig zu prüfen, welche Elemente die Pädagogik der Aufklärung heute für alternatives Nachdenken und Handeln besonders geeignet sind.

Für die sich formierende alternative Bewegung sind die Leitideen der Pädagogik der Aufklärung gerade deshalb ein unschätzbare Gut, weil sie die Lernenden ins Zentrum der pädagogischen Anstrengungen stellen, Individual- und Gesellschaftsentwicklung eng miteinander verbinden und den engen Zusammenhang von Bildung und Macht betonen, da letztlich Bildungsfragen Machtfragen sind.

Bildung ist ein elementares gesellschaftliches Grundrecht, das nicht einseitig den Interessen der herrschenden großkapitalistischen Minderheit überlassen bleiben darf. Bildung muss entscheidend dazu befähigen, den

Einzelnen anzuregen, an einer Politik teilzuhaben, die auf demokratischen Fortschritt zielt. Deshalb ist es für die alternative Bewegung unannehmbar, dass Schulen zu Einrichtungen werden, die den Einzelnen einschüchtern, ihm das Fragen abgewöhnen und ihn zum Duckmäuser erziehen. Schulen müssen Stätten der verstandenen und gewollten Demokratie sein, die durch eine entsprechende Schulkultur mit Leben sich auszeichnen. Bildung zur Allseitigkeit und zur Brauchbarkeit als Antinomien des pädagogischen Geschehens muss das alternative bildnerische Nachdenken bestimmen.

Die Kritik an den bildungspolitischen Zielen neoliberaler Bildungsstrategien

In ihrem bildungspolitischen Denken und Handeln verneinen alternative Pädagogen eine Politik von „Excellence on Education and Choice“, die die neoliberale Bildungsstrategie kennzeichnet.

Auf neun Gemeinsamkeiten in ihren Forderungen sei verwiesen:

1. Keine frühe Auslese der „Eliten“ und kein früher Ausschluss der sozial, ethnisch und bildungsmäßig Benachteiligten. Anspruchsvolle Breitenbildung, die Neigungen, Interessen und Anlagen der Einzelnen genügend beachtet und fördert, ist die beste Grundlage für die Bildung aller. Das ist zugleich der Weg, der es ermöglicht, Schwächere, wie besonders Begabte und Talente umfassend vor allem durch pädagogische Differenzierung in integrierten Gesamtschulen zu fördern und somit die Vorzüge des Zusammenwirkens von unterschiedlich begabten Lernenden durch ihr Zusammenführen in einer heterogen zusammengesetzten Klasse optimal nutzen zu können.
2. Keine Einführung der auf soziale, kulturelle und politische Segregation zielenden Bildungsgutscheine, weil sie die freie Schulwahl zu Gunsten von öffentlichen Auswahlschulen und Privatschulen beeinträchtigen und gegenüber der Mehrheit der Lernenden ungerecht sind. Diese Ablehnung schließt ein, privat organisierte gewinnergerichtete Charterschools im öffentlichen Schulwesen ebenfalls abzulehnen, wie sie in den USA und in England und Wales gesetzlich eingeführt und als Vorbilder für das „alte“ Europa gepriesen werden.
3. Verhinderung einer Politik, die den Staat aus der umfassenden Bildungsverorgung gegenüber allen Kindern und Jugendlichen entlässt. Es dürfen weder Bildungsausgaben gekürzt noch zu Gunsten sog. Eliten umverteilt werden. Die Rahmengesetzgebung des Staates darf nicht noch stärker zu Gunsten der Erfordernisse des Kapitals verändert werden.
4. Strikte Ablehnung der eingeleiteten staatlichen Strategie der Bundesstaaten in den USA und in England, staatlich-kommunale Schulverwaltungen

durch private auf Gewinn ausgerichtete Träger zu ersetzen.

5. Keine Kommerzialisierung des Schullebens durch Sponsoring und anderer Legate seitens der Wirtschaft für von ihr ausgewählte Schulen, da sie die Freiheit der Schule eingrenzen. Verzicht der Schulen, ihre unterrichtliche und außerunterrichtliche Arbeit auf von privaten Bildungsanbietern vorbereitete Unterrichtsangebote zu gründen, um Lehrende zu „entlasten“. Beide privatwirtschaftliche Aktivitäten behindern die schöpferische Arbeit der Lehrer, grenzen ihre politische Freiheit ein und orientieren ihr pädagogisches Handeln einseitig auf die Interessen des Kapitals.
6. Bekämpfung von Wertauffassungen, die sich vorrangig am Bild des Unternehmers als Garant der Freiheit und des Fortschritts ausrichten, weil sie pluralistisches Denken begrenzen und die Ideologie der „corporate society“ zum Leitbild schulischer Bildung machen.
7. Zurückweisung von Strategien, die Bildung in den Dienst engen Nutzen Denkens und verfrühter beruflicher Bildung stellen, die nur noch zum pragmatisch-zweckmäßigem Handeln statt zur umfassenden Lebensorientierung befähigen soll. Damit wird die Qualität der Schulbildung über Gebühr auf quantifizierbare Leistungsnachweise zurückgedrängt und der kulturell-soziale Bildungsauftrag der Schule bewusst auf technisch ökonomische Brauchbarkeitsaspekte im Rahmen einer Marktphilosophie reduziert.
8. Ablehnung jeglicher Einflussnahme, die Lehrende zu Erfüllungsgehilfen Außenstehender macht und sie zum aktiven Handeln auffordert, ohne genügend zu wissen, welches die Hintergründe ihres Tuns sind. (Neoliberale und neokonservative Reformkräfte setzen nicht nur auf Außenkräfte, auf „Eliten“, um ihre Gegenreform umzusetzen, sie misstrauen auch den Betroffenen und verhindern, dass sie ihre Intentionen in den Veränderungsprozess einbringen.)
9. Ablehnung einer Bildungsstrategie, die die Menschen ihrer Rolle als Subjekt der Selbstwerdung berauben und sie auf eine ökonomische Verwertungsgröße als Arbeitskraft und als Konsument reduzieren.

Die letzten Jahre zeigen, dass sich die Auseinandersetzungen über die Zukunft der Bildung und der Schule verschärfen. Je offensiver die neoliberale Bildungsstrategie hervortritt und ihre Ideen materialisiert, um so mehr verbinden sich pädagogische alternative Bewegungen mit den großen regional und weltweit wirkenden Sozialbewegungen unserer Tage. Ihr Ziel ist es, durch politisch-soziale Bewegung Veränderungen herbeizuführen, die es allen ermöglichen, unter menschenwürdigen Bedingungen zu leben, die allen

das Recht geben, sich zu bilden und verantwortbaren Wohlstand zu erwerben, der sich auf die Arbeit der Einzelnen gründet. Der letzte Weltkongress des Sozialforums in Indien 2003 fasste dieses Anliegen in die Worte: „Nicht weiter so, eine andere, gerechte Welt ist heute möglich“. Andere Losungen ergänzen das neue sich ausbreitende Bewusstsein, die Welt ändern zu wollen.

Die durchaus heterogene alternative Bewegung hat das Ziel, die neoliberale Gegenreform national, regional und international zu stoppen und diesen Prozess zu Gunsten erweiterter Chancengleichheit für alle weltweit umzukehren. Das sich auf die Aufklärung stützende und von der UNO und UNESCO sanktionierte Menschenrecht auf Bildung ist Ausgangs- und Endpunkt ihres Kampfes, um durch öffentliche Bildung und öffentliche Schule das Kinderrecht auf umfassende Bildung einzulösen. Das bedeutet, den Bildungsauftrag der Schule so festzulegen dass er eine Bildung fördert, die sich in Einklang, mit der gesellschaftlichen, wissenschaftlich-technologischen, wirtschaftlichen, kulturellen und geistige Erneuerung der existentiellen Lebensbedingung der Menschen befinden. Alle müssen Zugang zur Eingangsstufe der lebenslangen Bildung haben und sich durch günstige Entwicklungs- und Bildungsbedingungen eine umfassende wissenschaftlich begründete Allgemeinbildung aneignen können. Jeder muss die Chance haben, sein Wissen und Können auf allen Stufen der Ausbildung und Qualifizierung zu erweitern oder zu ergänzen, denn demokratische Bildung ist die Voraussetzung für eine von humanen Grundsätzen bestimmte Lebenseinstellung und für verantwortungsbewusstes Handeln in der Gesellschaft.

Das alternative pädagogische Denken weist auf den heute wieder stärker werdenden Zusammenhang von innerer und äußerer Reform der öffentlichen Schule und der pädagogischen Ausgestaltung der Lern- und Lehrprozesse mit ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hin. Zugleich verteidigt es die Autonomie der Schule und die sie begleitende Erziehungswissenschaften gegenüber ungerechtfertigten Ansprüchen der Herrschenden.

Ihr visionäres Bild vom Menschen und von einer neuen Gesellschaft ist bestimmt vom umfassend gebildeten Menschen, der zugleich als Träger und Symbol einer anderen als der heutigen kapitalistischen Welt gilt. Aus diesem Credo lehnen alternative Bewegungen ein marktgesteuertes Schulwesen ab. Sie fordern vielmehr, dass das staatlich-öffentliche Schulwesen diese Aufgabe trotz seiner heutigen Grenzen übernimmt und dazu beiträgt, zumindest Ungleichheit zu mindern, bessere Bildungsmöglichkeiten für alle zu sichern, gerechtere Bildungschancen für alle Benachteiligten zu ermöglichen und sicherzustellen, dass umfassende Bildung, nicht nur den partiellen Interessen

einer Gruppe der Gesellschaft dient, sondern allen uneingeschränkt offen stehen muss.

Die öffentlichen Schulen können nach Ansicht vieler alternativer Pädagogen und Pädagoginnen bei entsprechendem organisiertem Auftreten zu einer Stätte werden, die die vom Neoliberalismus angestrebte „viktorianische Armutsbildung“ für große Gruppen von Lernenden verhindert und sichert, dass alle eine umfassende auf hohem Niveau stehende Allgemeinbildung erhalten, die jedem die Möglichkeit eröffnet, seine Zukunftsentscheidungen begründet zu treffen. Nicht zufällig legen alternative pädagogische Bewegungen großen Wert darauf, einbezogen zu werden, wenn es darum geht, die Ziele und Inhalte der Bildung neu zu bestimmen, die Zugänge zu den Bildungsstätten zu demokratisieren oder die Bildungsaufträge auf den verschiedenen Stufen der Bildung und Ausbildung neu festzulegen, um mehr Bildungsgerechtigkeit für alle zu ermöglichen. Bildung muss nach Auffassung vieler alternativer Bewegungen ein Demokratieverständnis hervorbringen, das erweiterte soziale, kulturelle und wirtschaftliche Grundrechte der lohnabhängig Arbeitenden ermöglicht, weil auch künftig nur der frei politisch entscheiden kann, der über die entsprechenden politischen und sozialen Grundrechte verfügt.

Neu ist, dass die alternative pädagogische und bildungspolitische Bewegung ihre theoretische Kritik an den neoliberalen Bildungsmodellen mit schulpolitischen Entwürfen verbindet, die das ganze System der Bildung und ihrer Organisation auf den Prüfstand stellt.

Neben der bildungspolitischen Kritik am Neoliberalismus steht heute gleichberechtigt die Kritik an seinen theoretischen Grundansätzen. Die theoretische Kritik richtet sich heute vor allem gegen das Leitbild des Neoliberalismus: Excellence and free Choice on education.

Kritik an den neoliberalen bildungstheoretischen Grundpositionen.

Die Kritik der alternativen Erziehungswissenschaft an den theoretischen Konstrukten der neoliberalen Gegenreform beruft sich auf den von der bürgerlichen Aufklärung geprägten Bildungsbegriff. Er ist bekanntlich bestimmt von der Idee der Aufgeklärtheit des Menschen, demzufolge dieser befähigt werden soll, von seiner Vernunft für die eigene Höherentwicklung und zum Wohle des Gemeinwesens Gebrauch zu machen. Unter gesellschaftlicher Sicht bedeutet das Sichbilden, einschränkende überkommene Herrschaftsverhältnisse zu durchschauen, um sie in Aktionen zu überwinden.

Im Zentrum der Aufklärung steht, den Einzelnen zu befähigen, sich zu bilden, Bildung als einen individuellen, gesellschaftlich eingebundenen Prozess zu verstehen, der es den Einzelnen ermöglicht sich allseitig zu entwickeln

(Allgemeinbildung) und mit ihr die erforderliche Brauchbarkeit (Spezialbildung) zu erwerben, um über sein Schicksal und seinen Lebensweg in einem hohen Maße selbst entscheiden zu können. Da das neoliberale Denken diesen Ansatz von Bildung verneint und ihn durch einen anderen Bildungsbegriff, verstanden als enggefaste Qualifikation für den Arbeitsprozess zu verdrängen sucht, entzündet sich daran eine theoretische Diskussion über das neoliberale Bildungsverständnis unter alternativen Pädagogen. Einige gemeinsame Grundpositionen lassen sich heute bereits zusammenfassen:

Der neoliberale Bildungsbegriff impliziert, Bildung auf Ausbildung, d.h. Qualifikation für die Arbeits- und Berufswelt zu verengen. Damit wird der emanzipatorische Anspruch, den moderne Demokratien seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts als entscheidende Zielmarke in ihren Bildungsgesetzen verankert haben, verdrängt und dem Einzelnen wird es erschwert, selbstbestimmt über sich zu entscheiden. Der neoliberale Bildungsbegriff verzichtet durch seinen auf unmittelbare „Verzweckung“ gerichteten Bildungsansatz auf die Vermittlung lebensnotwendigen sozial-kulturellen Orientierungswissens, das die heranwachsende Generation auf die Lebensbedingungen vorbereitet, die die technologischen Revolution unter den Vorzeichen des Neoliberalismus zunehmend drastischer hervorruft.

Der neoliberale Bildungsbegriff verdrängt bis heute vorherrschende Ansichten über das gültige Recht auf Bildung, verstanden als Recht auf Humanität und Freiheit, Recht auf selbstständige Orientierung im Denken und Handeln, Recht auf vernünftige Kritikfähigkeit und skeptischen Vernunftgebrauch, Recht auf Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit, Recht auf Chancengleichheit u.a., und versucht, durch Hervorheben unmittelbarer ökonomischer, technologischer und sozialer Werte der Marktwirtschaft die oben genannten Werte bürgerlicher Schulbildung zurückzunehmen. Der neoliberale Bildungsbegriff negiert damit den aufklärerischen Gehalt der Bildung als Befähigung zu größtmöglicher Selbstbestimmung, zu verantwortlicher Mitbestimmung und humanistischem Verhalten. Er hat keinen Platz für ein Allgemeinbildungskonzept, das allen den gleichen Zugang zur gleichen grundlegenden Allgemeinbildung gibt und differenzierte Wege erschließt, um unterschiedliche Entwicklungs- und Aneignungsbedingungen auszugleichen. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit durch Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten wird von Neoliberalen ebenso verneint, wie umfassende Bildung für alle, die aber ein entscheidendes Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit ist (Klafki 1978).

Der neoliberale Bildungsbegriff steht dem von den Ideen der Aufklärung beeinflussten umfassenden humanistischen Bildungsbegriff diametral entgegen. Er versucht ihn durch einen pragmatischen Qualifikationsbegriff zu ersetzen, der den Kriterien einer engefassten ökonomischen Effektivitäts- und Effizienzmessung folgt, d.h. Kostenminimierung bei der Bildung anstrebt, statt allseitige Persönlichkeitsentwicklung Gewinnmaximierung zum Ziel hat, also der Ethik des Geldmachens folgt. Den Lehrenden geraten damit in ein für sie nicht lösbares Spannungsfeld. Sie sollen sich einerseits neoliberalen Effektivitäts- und Effizienzanforderungen beugen, die wenig Rücksicht auf die sozial-kulturell geprägte Schülerpersönlichkeit nehmen oder andererseits ihrem Verständnis folgen, gleiche Ziele für alle durch größere pädagogische Differenzierung zu erreichen (Lawson 1999, Krüger u.a. 2000, Zedler 2000, Weiß 2000, von Saldern 2003).

Der neoliberale Bildungsbegriff stärkt eine pädagogisch-ökonomische Strategie, die einseitig die output-orientierte Leistungs- und Ertragssteuerung schulischer Arbeit bewertet, wie sie vor allem von der Wirtschaft gefordert wird. Sie weist Bildung vorrangig zweckrationale Funktionen zu, reduziert Inhalt und Niveau der Allgemeinbildung schon durch frühe Auslese, versucht Allgemeinbildung durch die Auswahl ihrer Gegenstände in Struktur und Breite zu begrenzen und auf die heutigen wirtschaftlichen Bedürfnisse zuzuschneiden. Sie schmälert so den Raum, Lernende auf Künftiges vorzubereiten und verzichtet bewusst darauf, die Heranwachsenden umfassend in das kulturelle humanistische Selbstverständnis eines gebildeten Menschen einzuführen. Eine breite humanistische grundlegende Allgemeinbildung als Kern der Bürgerbildung für alle wird mit dem Schlagwort vom Abwerfen unnötigen Ballasts zu Gunsten eines realistischen Blicks auf Leistungen negiert, um die verschlankte Pflichtschule nach dem Modell der lean production japanischer Lesart, als Stätte der Basisbildung zu „entlasten“.

Neoliberale Kritik am heutigen Kanon der Allgemeinbildung schließt ein, sie dafür verantwortlich zu machen, dass viele Menschen für Utopien anfällig seien, zu Romantizismus neigen und von einem aussichtslosen Idealismus geleitet, die Wirklichkeit nicht mehr erkennen. Für neoliberales Denken stellt die heutige Allgemeinbildung den Blick der Lernenden für das Nützliche (Markl 2002), da sie nicht genügend auf die ihrer Meinung nach notwendigen zweckrationale Ausbildung ausgerichtet ist, die der neue Mensch heute benötigt.

Der neoliberale Bildungsbegriff, der vorrangig an die Befähigung zum gewinnorientierten Mitmachen gebunden ist und demzufolge das Gefühl weckt,

auf Grund des einmal Gelernten sicher zu sein, nimmt bewusst zumindest für große Gruppen von Lernenden den Anspruch der Aufklärung zurück, der vorsieht, den Einzelnen zur Selbstbestimmung zu führen und ihn zum distanzieren, reflexiven Durchdenken des zu Lernenden und des Gelernten anzuregen, Sicherseiendes zu hinterfragen und das Gelernte zu problematisieren, um dem scheinbar Sicherem mit skeptischer Vernunft gegenüberzutreten zu können.

Der neoliberale Bildungsbegriff verzichtet auf die Kategorie Widerstandsfähigkeit als ein entscheidendes Element der Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung und nimmt auch die Bildung zum skeptischen und problematisierenden Vernunftgebrauch zurück, wie erste Entwürfe für Leistungsstandards für BRD-Schulen zeigen.

Neoliberale Vordenker verzichten auf einen Bildungsbegriff, der zentrale epochaltypische Schlüsselprobleme aus der Sicht und den Bedürfnissen des „nichtbürgerlichen Lagers“ zum Gegenstand hat, z.B. solche, die aus sozialen, geschlechtsspezifischen, ethnischen und kulturellen Ungerechtigkeiten der heutigen Gesellschaft entspringen, wie Ungleichheit zwischen Mann und Frau, die gespannten Beziehungen zwischen Ausländern und „Einheimischen“. Das gilt auch für das Ausblenden von Problemen wie ökonomisch und sozial ungleich entwickelte Gesellschaften, die spannungsgeladenen Beziehungen zwischen den Kulturen, die Ich-Du-Beziehungen, aber auch die Fragen von Krieg und Frieden, den Umgang mit den ökologischen Problemen und schließlich, was es heißt unter den heutigen globalen Bedingungen eine humanistische Bildung für alle sicherzustellen (Klafki 1998). Neoliberales Denken setzt an ihre Stelle Begriffe wie Selbstverantwortung, Teamfähigkeit, Mitverantworten, Lebenstauglichkeit, Gottesfürchtigkeit, um den Einzelnen leichter zu pragmatischem Handeln und Hinnehmen zu führen. Lehrpläne werden so von lebensentscheidenden Schlüsselproblemen „entschlackt“ und zugleich von lebensnotwendigen demokratischen Orientierungs- und Handlungswissen „befreit“.

Die neoliberale Diskussion um einen zu verändernden Bildungsbegriff mündet gegenwärtig in Versuchen, einen bildungstheoretischen Pragmatismus zu etablieren um einen Vorwand zu haben, der schulische Bildung eine Wendung zu geben, hin zu einer neuen Wissensagentur, ganz im Dienst der Vermittlung einer passgerechten „Allgemeinbildung“. (Jürgens 2003, Demmer 2003, Huber 2003, Klafki 1978, von Saldern 2003).

Neoliberales Bildungsverständnis zielt auf den ganzen Menschen, will den „neuen“ Menschen als Unternehmer und Mitverantwortler für ein sich überholendes System hervorbringen. Dafür verbreitet es vage Sicherheit, ver-

sucht den Einzelnen mitzunehmen, besser, ihn zu überrumpeln, um ihn zu „befähigen“, selbsttätig das zu tun, was die „Eliten“ wünschen. Neoliberaler Bildungstheorie liegt der Zug zu einem eindimensionalen Fühlen, Denken und Handeln zu Grunde.

Um dieser Entwicklung konstruktiv zu begegnen und Einhalt zu gebieten sprechen sich alternative Erziehungswissenschaftler für ein dem neoliberalen bildungstheoretischen Theorieansatz entgegengesetztes Bildungsverständnis aus, das sie umschreiben mit Begriffen wie Selbstbestimmung, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunftgebrauch, moralische Verantwortung, Orientierungsfähigkeit, optimistische Lebenshaltung, Ich-Identität. Sie glauben damit, den Einzelnen dagegen zu immunisieren, sich von der marktgerichteten Lebensweise überwältigen zu lassen, einfach nach den Marktgesetzen zu funktionieren und sich reibungslos und unkritisch in die neoliberale Gesellschaftsmaschine einzufügen, worauf Erich Fromm (1966) schon vor vielen Jahren als eine Grundtendenz des modernen Kapitalismus hingewiesen hat.

Der alternative Bildungsbegriff fordert deshalb, eine Lehr- und zu Lernstrategie zu fördern, die dazu befähigt, nützliches von nichtnützlichem Wissen zu unterscheiden und vermeintlich neuen Wissens-elementen distanziert und kritisch gegenüber zu treten, jedes als sicher angebotene Wissen nach den Absichten seiner Verfasser zu hinterfragen und eigene alternative Entwürfe entgegenzustellen.

Gemeinsamkeiten alternativer Lern- und Lehrstrategien

Im Gegensatz zu neoliberalen Strategien des Lernens und Lehrens, die die Auslese und den Ausschluss von Lernenden zu einem entscheidenden Schwerpunkt haben, stellen Alternative ein Lern- und Lehrkonzept entgegen, das von der optimistischen Auffassung getragen ist, dass in jedem Einzelnen ein kreatives Potential zu entdecken ist, das durch Bilden hervorgebracht werden muss (wie es im UNESCO-Bericht von J. Delors 1996 bestätigt wird). Aufgabe der Schule muss es deshalb sein, den verborgenen Reichtum in jedem Heranwachsenden zu entdecken und ihn umfassend – durchaus differenziert – zu erschließen, ohne dabei nur jene Anforderungen zu sehen, die augenblicklich Nützlich befriedigen.

Im Zentrum stehen Lern- und Lehrstrategien, die darauf gerichtet sind, zu lernen, um Wissen zu erwerben, zu lernen, um begründet handeln zu können, zu lernen, um mit anderen zusammenleben zu wollen und zu lernen, um zu lebenslangem Lernen fähig zu sein.

Dabei gewinnt in alternativen Lern- und Lehrkonzeptionen die individualisierte Prozessgestaltung und -bewertung eine entscheidende Bedeutung, um allen zu ermöglichen, gesetzte Bildungsziele zu erreichen.

Auf zwei solcher Strategien soll hingewiesen werden:

- **Mastery Learning**

Mastery Learning zielt darauf, möglichst alle Lernenden zum Erfolg zu führen. Entscheidend ist für diese Lernstrategie, Lernprozesse durch gezielte individuelle pädagogische Unterstützungs- und Fördermaßnahmen, gepaart mit außerpädagogischen nachteilsausgleichenden Maßnahmen so differenziert und gemeinschaftlich wie möglich zu gestalten, dass vorgegebene Ziele und Inhalte erfolgreich durch jeden angeeignet werden können. Zentrale Bezugsgröße des Mastery learning ist ein in Grenzen individualisierter Unterricht, der die unterschiedlichen sozialen und bildungsmäßigen Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler in Rechnung stellt, die unmittelbare Begegnung unterschiedlicher Lerntypen in heterogen zusammengesetzten Klassen fördert und sie zum gegenseitigen Nutzen für unterschiedlich Begabte zusammenführt (Achtenhagen 2001). Mastery learning zielt darauf, möglichst viele originelle unterschiedliche Leistungen hervorzubringen und sie zur Triebkraft für den Lernerfolg des Einzelnen auch in Bereichen zu machen, in denen es ihm schwerer fällt.

Mastery learning braucht Zeit, die Langsamkeit des Lernens, die es ermöglicht, sich auf etwas einzulassen, das bewegt, eigene und fremde Einfälle spielerisch aufzugreifen und explorierend mit bewegenden Sachverhalten umzugehen und dabei noch zu lernen, Fragen zu stellen. Dafür wird ein offener schülerbezogener Unterricht, der zugleich problemstrukturiert ist, als eine förderliche pädagogische Größe angesehen, um das Lernen zu lernen, das handlungsorientiert und damit „praktisches Lernen“ ist und das es ermöglicht, sachbezogenes und gegenstandsbezogenes Lernen mit dem sozialen Lernen eng zu verbinden.

Zielerreichendes Lernen umschließt für alternative Kräfte die breite Einbeziehung außercurricularen Bildungsmöglichkeiten in die unterrichtliche Arbeit. Mastery learning geht mit dem Lernbegriff über die Möglichkeiten des Lernens im Unterricht hinaus. Im Zentrum steht eine Schulkultur der tätigen, von jedem mitgestalteten Demokratie. Gelebte und gestaltete Demokratie nimmt in diesem Konzept einen zentralen Platz ein. Die Verbindung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bildung erfordert, die Rechte und Pflichten von Schulleitungen, Lehrenden und Lernenden genauer zu bestimmen, wobei die Rechte und Pflichten der

Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen. Im Mittelpunkt demokratischer außerunterrichtlicher Bildung steht z.B. die Kodifizierung und praktische Handhabung der Grundrechte der Lernenden als einklagbare Rechte, wie aktive Mitgestaltung des schulischen Lebens, faire Behandlung bei Disziplinmaßnahmen, das Recht auf Freiheit von Diskriminierung auf Grund von Rasse, Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft, religiöser oder atheistischer Bekenntnisse, Datenschutz u.a., und das betrifft auch Regelungen der Durchsuchungspraxis von Schülerunterlagen und -eigentum, Schutz der Meinungsfreiheit der Schüler, ihre unmittelbare Mitwirkung bei schulischen Entscheidungen, die sie betreffen, nach dem Grundsatz: „Die Schule ist die Stätte, an der Demokratie im Kleinen gelebt und gelehrt und erprobt wird“ (Butlar 1985, Dewey 1996).

- Das dialogische Lernen und Lehren

Das dialogische Lernen und Lehren ist in der Gegenwart stark von der „Pädagogik der Befreiung“ von P. Freire geprägt. Sie ist eng mit der auf der deutschen Aufklärung beruhenden deutschen Pädagogik verbunden. Beide pädagogische Richtungen fördern, ausgehend von ihrem Menschenbild, eine pädagogische Methode, die es ermöglicht, dass der Einzelnen fähig wird sich im Diskurs mit dem anderen selbst zu bilden, zum Schöpfer seiner selbst zu werden und bereit zu sein, wissend die Welt zum Guten zu verändern. Der Methode des Lehrens und Lernens ist eine Bildungskultur eigen, die die gleichberechtigte Begegnung sowohl zwischen Lernenden und Lernenden, Lehrenden und Lehrenden, als auch Lernenden und Lehrenden ermöglicht, die wiederum als Voraussetzung dafür angesehen wird, ein selbstbestimmtes, Verantwortung übernehmendes Leben zu führen.

Sechs Grundsätze bestimmen Anliegen und Wesen des dialogischen Lernens und Lehrens:

1. Das dialogische Lernen fördert eine Atmosphäre der Offenheit, Fairness und Geselligkeit, um die Vielfalt der Aspekte des Gelernten gemeinsam zu überprüfen und vorzeitige Fixierungen auf das „Richtige“ zu vermeiden. Es schafft Raum für nochmaliges Hinterfragen, das „Richtige“ durch Aufnahmen von bisher Unbekanntem in erneute Überlegungen noch einmal zu überprüfen und so dem Gelernten den Charakter des dogmatisch Unveränderbaren zu nehmen.
2. Dialogisches Lernen beginnt mit dem Konstatieren des Ungewöhnlichen, des Unüblichen als Denkanstoß, um Bekanntes durch unerwartete Bezüge mit neuen Gegenständen zu verknüpfen. So werden

Aufmerksamkeit, Nachdenken und umfassendes Urteilen der Schüler gefördert und das Unterrichten zu einem lebendigen, gegenseitigen Lehr- und Lernprozess, der gezielt die Verschränkung des Bekannten mit dem Neuen herbeiführt.

3. Dialogisches Lernen und Lehren verlangt fragwürdig gewordene Gedanken zu problematisieren, geistige Instabilität in Kauf zu nehmen, nicht voreilig zu konstatieren, sondern bereit zu sein, Erreichtes zu hinterfragen und sich immer wieder zu vergewissern, ob das erreichte Wissen ausreicht, das Leben in seiner Vielfalt von Herausforderungen zu erkennen, vor allem aber die Fähigkeit zu erwerben, offen für neu auftretende Fragen des Lebens zu sein und dafür angebrachte Lösung zu finden:
4. Dialogisches Lernen ist darauf gerichtet, Antizipierendes, auf die Lösung von Aufgaben der Zukunft gerichtetes Lernen zu entwickeln. D.h. offen zu sein für die Erfordernisse des Lebens, die Willensbereitschaft und die Fähigkeit des Einzelnen zu stärken, den eigenen Gedankenkreis zu überschreiten, sich dem Neuen zu öffnen, für das als richtig Erkannte einzutreten, jede Handlung durch reflektierendes Nachdenken zu begleiten und undogmatisch ehemals als richtig Erkanntes, heutigen Lebensbedingungen hemmend Entgegenstehendes, selbst überwinden zu können und zu wollen,.
5. Dialogisches Lernen und Lehren gründet sich auf ein psychologisch-pädagogisches Aneignungs- und Tätigkeitsmodell, das die geistige und praktische Selbsttätigkeit der Lernenden zur Grundlage hat, um Wirklichkeit zu erkennen, um sie zu verändern.
6. Dialogisches Lehren bevorzugt antizipatorische Aneignung der Wirklichkeit, durch ein Lehren, das Selbstlernen fördert, Lernende lernend, erkennend und denkend macht (Dräger 2000, Club of Roma).

Kernanliegen einer lerninitiiierenden Lehre ist es, den Einzelnen zum kreativen Umgang mit dem eigenen Wissen anzuregen, ihm zu helfen, sein erworbenes Wissen zu ordnen, und mit Hilfe dieses geordneten Wissens eigenständig entscheiden zu können. Das heißt, ihn zu befähigen, paradigmatisch mit dem eigenen Wissen umzugehen, sich der dialogischen Methode zu bedienen, um sich selbst vor dogmatischer Geisteshaltung und absoluten Wahrheiten zu bewahren.

Gerd Steffens

Sagen, was alle sagen – Bildung und die träge Last der Gemeinplätze

Gustave Flaubert, einer der großen bürgerlichen Romanciers des 19. Jahrhunderts, hat neben seinen großen Romanen ein merkwürdiges Dokument seines Schaffens und des Zeitgeistes hinterlassen. Im „Dictionnaire des idées reçues“¹ hat er eine alphabetisch geordnete Sammlung von Ausdrücken und Redewendungen angelegt, von denen er glaubte, dass ihre Funktion nicht darin bestehe, einen gemeinten Inhalt zu bezeichnen, sondern fraglose Übereinstimmung unter den Zeitgenossen herzustellen. Dass auch das Unsinnigste als wahr gelten könne, wenn nur genügend Menschen es für wahr hielten, hat ihn ebenso beunruhigt wie die Frage, wie er sich selbst von der einvernehmenden Steuerung durch solche allseits geglaubten Selbstläufer der Geltung frei halten könne. Einen ganzen Roman lang hat er sich noch in seiner letzten Schaffensperiode an dieser Frage abgearbeitet. Es sind die Ideenmoden seiner Zeit, durch die Flaubert Bouvard und Pécuchet, seine beiden Anti-Helden stolpern lässt, die – immer von der unmittelbar gegebenen Richtigkeit und Anwendbarkeit neuester Moden von Wissenschaft und Denken überzeugt – auf ihr fortwährendes Scheitern mit fortwährenden Objekt- und Themenwechseln reagieren. Weil sie nicht durchschauen, dass es sich bei diesen Ideen nicht um Fakten, nicht um Gewissheiten handelt, weil sie den hypothetischen, falliblen Charakter von Theorien nicht wahrnehmen, sie nicht als Vorlage zum Prüfen und Weiterdenken verstehen, sondern als Gebrauchsanweisung für unmittelbare Praxis, hat dieser Zeitroman ein wahrhaft überzeitliches, eben auch heute zeitgemäßes Thema: die Befangenheit in Anschauungsweisen, die menschliche Verhältnisse und menschliches Handeln verdinglichen, verselbständigen, als außermenschliche Verhältnisse und Mächte zurückzuspiegeln scheinen.

Die Phrase als Lösungsangebot, die flotte Verallgemeinerung und Analogiebildung als Leimrute der Übereinstimmung waren zu Flauberts Zeiten die

1 Deutsch: Wörterbuch der Gemeinplätze. München 1968.

Konstitutionsbedingung des juste milieu der Köpfe und ihrer Behaglichkeit; heute bildet die in der Phrase, der zum Label aufgespreizten Banalität stillgestellte Denkbewegung die Schnittfläche populistischer Politik mit den Selbstgerechtigkeitsbedürfnissen des Publikums und dies mit besonderer Leichtigkeit offenbar dort, wo nicht nur ein jeder Experte zu sein glaubt, sondern auch die nominellen Experten – etwa der Erziehungswissenschaft – sich überwiegend als *Mainstream-Paddler* populistisch geben. Wo immer heute von Bildung, Schule, Schulpolitik geredet wird, scheint sich Flauberts „Wörterbuch der Gemeinplätze“ zeitgemäß fortzuschreiben: „Praxis: Der Theorie überlegen“ (Flaubert 1968, 125). „Laut Koch orientieren sich die Hochschullehrer stärker an ihren wissenschaftlichen Interessen als an den Bedürfnissen der künftigen Lehrer“.² „Mehr Praxisbezug im Studium, eine auf die Anforderungen des Berufes ausgerichtete Aus- und Weiterbildung sind Grundlagen für mehr Qualität im Unterricht“.³

Praxis als Fetisch

Die Debatte um ein neues Lehrerbildungsgesetz in Hessen bietet ein aktuelles und ergiebiges Beispiel für die Verdrängung von Argumentation durch zirkuläre Selbstbestätigungsmechanismen. In der oben zitierten „Angriff auf Lehrerbildung“⁴, mit der der hessische Ministerpräsident die Präsentation des Gesetzentwurfs vorbereitete, berief Koch sich auf nicht näher genannte „aktuelle Studien über die Qualität der Lehrerbildung“, die „skandalöse Ergebnisse“ brächten. Der scheinbar volle Griff in sozialwissenschaftliche Empirie durch den hessischen Ministerpräsidenten fördert – darüber ist man sich in einschlägigen Kreisen hessischer Universitäten einig – bei näherem Hinsehen einen schmalen Bericht über eine „Frankfurter interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge“ (Fiel 2004) zutage, der insbesondere die „Zusammenfassende Bewertung und Empfehlungen der Gutachterkommission“ enthält, wie sie der Vorsitzende Jürgen Oelkers auf der Grundlage von Selbstberichten der Studieneinheiten, Befragung von Studierenden und Interviews vorgenommen hat (ebd., 7–25).

Zum zentralen Maßstab der Bewertung wird dabei „ein klares Nützlichkeitskriterium“ (ebd., 7), welches die Studierenden nach Auffassung der

2 Frankfurter Rundschau, 26.01.04.

3 Frankfurter Rundschau, 18.02.04, Rhein-Main, Kommentar.

4 Frankfurter Rundschau, 26.01.04.

Kommission für ihr Studium haben und anwenden und welches sich die Kommission vollständig zu Eigen macht:

„Viele berechtigte Klagen könnten aufgefangen werden, wenn es gelänge, vermehrt Lehrveranstaltungen speziell für Studierende der Lehramter anzubieten. Derzeit gibt es eine Reihe von Lehrveranstaltungen, die für Studierende des Lehramts angeboten werden oder gar verpflichtend sind, ohne dass ein Bezug zur Schule erkennbar würde oder den Studierenden einsichtig gemacht wird, warum die Veranstaltung für Lehramtsstudierende wichtig sein könnte. In der Anhörung führten die Studenten vehement Klage über diese Praxis. So wurde von den Studierenden der Fächer Mathematik und Biologie dargelegt, dass sie eine Pflichtveranstaltung in Politikwissenschaft besuchen mussten, die keinerlei Bezug zum Berufsfeld gehabt habe“ (ebd., 8).

Wie dem Vorsitzenden der Kommission die Empörung der Studierenden noch in der Stimme nachzittert! Politikwissenschaft für Mathematiker, welche Missachtung des „Nützlichkeitskriteriums“! War da nicht einmal etwas, was sich Bildung und Bildungsauftrag der Schule nannte? Eine Vorstellung eines orientierenden Wissens über die Welt als Voraussetzung einer selbstbewussten Teilhabe an ihr? Eine Erziehungswissenschaft freilich, die sich von Bildungstheorie als Ballast befreit hat, wird ihren Studierenden über das „Nützlichkeitskriterium“ hinaus in der Tat keine eigenen rechtfertigenden Anstrengungen weder hinsichtlich der eigenen Bildung noch der ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler zumuten können. Auch wenn bisherige erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studienanteile des Lehramtsstudiums ihre bildenden Ansprüche nicht oder nur ungenügend haben einlösen können, so ist ihre Ersetzung durch die Übernahme einer schlichten Kundenperspektive ersichtlich die schlechtere Lösung. Und wozu eigentlich eine Erziehungswissenschaft, wenn sie doch nur Kundenwünsche notifiziert, ohne auch nur einen Gedanken auf deren Entstehung zu verschwenden und einen prüfenden Blick auf Erwartungen, Erfahrungen, Ängste und gesellschaftliche Umstände zu werfen, die in sie eingehen?

Dass es so etwas wie eine pädagogische Entelechie gäbe, also eine in der Person angelegte Fähigkeit, als Lehrer zu praktizieren, ist eine der zirkulären Vorstellungen, aus denen die Wende der Lehrerbildung betrieben wird. Der naturalistischen Schlichtheit dieser Vorstellung vom Lehrersein korrespondiert ein überaus rabiater Ton der Verkündigung: „Lehramtstudenten müssen von Anfang an in die Schule. Dort werden sie schnell feststellen, ob das der richtige Beruf für sie ist“, drohte die hessische Kultusministerin Wolff in ihrer Presseverlautbarung vom 17.02.04⁵. Dass die Praxis das Maß der Praxis

sei und sein solle, ist der zweite Zirkel, auf dem das neue Gebäude der Lehrerbildung – „ein bundesweit einmaliges Gesetz“⁶ – in Hessen errichtet werden soll. Auch wenn Zirkelschlüsse leer sind, nichts als die Wiederholung des Gleichen, heißt das nicht, dass sie nicht Geltung erzeugen können; im Gegenteil, Tautologien sind der wahre Rohstoff populistischer Politik. Sie ist hier keineswegs am Ende ihrer Möglichkeiten: Wenn natürliche Begabung einerseits und Einweisung in selbstdefinierende pädagogische Praxis andererseits ausschlaggebend sein sollen, so lautet die implizite Botschaft, könnte man da nicht eine Menge Geld sparen und die Ausbildung der Lehrer wieder in eigene und billigere Einrichtungen verlagern oder gar die Auswahl der Adepten den Schulen selbst und ihre Ausbildung einer Praxislehre überlassen? Vielleicht ließen sich ja auch privatisierte Modelle denken: Lehrer als Inhaber von Lernwerkstätten, in denen ein paar Gesellen und Lehrlinge arbeiten.

Wissenschaftliche Sozialisation und Professionalität von Lehrern

Auch wenn der jetzt vorgelegte Entwurf eines Hessischen Lehrerbildungsgesetzes noch auf die zunächst vorgesehene Fakultät für Lehrerbildung als Vorstufe einer Ausgliederung verzichtet hat, so zielt doch die polemische Profilierung des Vorhabens durch die Landesregierung ganz unverkennbar auf die Delegitimierung bisheriger Verständnisse und Verhältnisse von universitärer Lehrerbildung. In ihr war bislang eine Vorstellung von professioneller Autonomie leitend, die auf einer wissenschaftlichen Sozialisation in ein reflexives Begründungswissen aufruhte. Wer nicht wissenschaftlich begründen könne, was er berufspraktisch tue, werde ganz unvermeidlich zum Spielball von Moden, Traditionen und autoritären Verhältnissen. An Diskursen gesellschaftlicher Selbstverständigung teilnehmen zu können, begründete Auswahlen aus der Fülle der Bildungsmöglichkeiten zu treffen und den Heranwachsenden Wege der Welterschließung anzubieten, die durch ein im fachwissenschaftlichen Studium exemplarisch erworbenes Aneignungswissen gesichert sind, sind nach bisherigem Verständnis zentrale Aspekte einer Professionalität von Lehrern, die sich weder über eine nachvollziehende Aneignung von Praxis noch durch deren Theoretisierung gewinnen und aufrechterhalten lassen. Die exemplarische Erfahrung, mit Gegenständen, Frage- oder Problemstellungen wissenschaftlich, d.h. nach strengen, bestmöglich

5 „Lehrerausbildung erhält mehr Praxis und starke Stellung an den Universitäten“. www.hessen.de, 17.02.04.

6 Ebd.

gesicherten Regeln argumentativer oder empirischer Geltung umgehen und zu überzeugenden Resultaten gelangen zu können, sich also auf einen gegenüber der Alltagskommunikation gesicherten Modus des Verstehens und Erkennens beziehen zu können, sollte nach dieser Vorstellung eine berufslebenslang tragfähige Fähigkeit triftiger Begründung, methodischer Aneignung und kritischer Selbstprüfung hervorbringen.

Diese spezifische Leistung wissenschaftlicher Sozialisation hat Hauke Brunkhorst (1997) einleuchtend in den Rahmen eines gesellschaftstheoretisch fundierten Professionalitätskonzepts von Lehrern gestellt. Brunkhorst wählt einen Zugang, von dem aus sichtbar wird, was eine wissenschaftlich professionalisierte Sozialisation von Lehrern zur Herausbildung von Gesellschaftlichkeit beitragen könnten. Leitfrage ist dabei, unter welchen Bedingungen sich Menschen untereinander solidarisch verhalten, also auf eine Wechselseitigkeit des Verhaltens vertrauen, durch die die individuellen Egoismen gezügelt werden und wie dies als eine „Solidarität von Fremden“ auch jenseits lebensweltlicher Nahbereiche, also gesellschaftlich, gelingen kann.

Es ist, wie Brunkhorst zeigt, eine wissenschaftlicher Professionalität und ihrer Reproduktion in modernen Gesellschaften, dass sie gleichsam eine inhere Struktur bildet, auf der eine über die Nahbereiche hinausragende Verständigungsorientierung aufruhet und jene „Solidarität zweiter Ordnung“ akzeptabel macht. Entscheidend ist dabei, dass professionelles Wissen durch seine Bindung an die „konsensuelle Logik theoretischer Diskurse“ eine Verlässlichkeit zu konstituieren vermag, die sich gerade nicht mehr durch persönliche Beziehung oder traditionale Autorität verbürgt, sondern durch den stets vorhandenen Überprüfungsdruck des Zweifels oder des besseren Arguments. Berufsrollen, die sich durch ihre Verpflichtung auf wissenschaftliche Rationalität – oder Generalisierungen des Rechts – professionalisiert haben, sind daher gerade nicht mehr mit der naturwüchsigen Solidarität partikularer Lebenswelten verknüpft, sondern setzen die Lösung dieser Bindung vielmehr voraus, verlangen also „die Überwindung der Spaltung von Binnen- und Außenmoral, die Aufhebung der primitiven Moral von Freund und Feind“. (Brunkhorst 1997, 345)

An der Aufgabe von Lehrern wird dieser soziale Sinn von Professionalisierung besonders deutlich. Die Schule bildet den Raum für den ersten Schritt über die Familie hinaus und für die Entdeckung der „spezifischen Normativität des gesellschaftlichen Verkehrs“ (Brunkhorst 1997, 363). Sie ist, um das historische Bild Richard Sennetts (1986) aufzugreifen, die Stadt, in der die ländliche Bevölkerung der Agrargesellschaft lernt, wie man sich unter Frem-

den bewegt. Ihre spezifische Leistung ist die „Dekontextualisierung lebensweltlicher Kollektivitätsorientierungen“ (Brunkhorst 1997, 347), mit anderen Worten die Entwicklung der Fähigkeit, aus anderen als natürlichen oder traditionellen Gründen Vertrauen in die Wechselseitigkeit von nun nicht mehr familialen oder freundschaftlichen, sondern gesellschaftlichen Beziehungen zu gewinnen. Weil Kommunikationsorientierung als Grundlage auch einer „Solidarität unter Fremden“ nun nicht mehr von naturwüchsiger Verlässlichkeit leben kann, kommt alles darauf an, dass in der Schüler-Lehrer-Beziehung die Möglichkeit einer über Sachkompetenz, also letztlich wissenschaftlich gesicherten „Solidarität zweiter Ordnung“ erfahren wird.

Es liegt auf der Hand, dass dies nur in dem Maße gelingen kann, wie auch die Heranwachsenden nach und nach Geltungsgründe von der Sphäre persönlicher Beziehungen oder situativer Gebundenheit abzulösen lernen, folgernd und verallgemeinernd aus Kontexten heraustreten, also „dekontextualisieren“ können.

Perversionen von Selbsttätigkeit und leer laufende Beschäftigungen

Wer die PISA-Studie richtig zu lesen versteht, wird bemerken, dass eben jene Fähigkeit der „Dekontextualisierung“ die Substanz der Kompetenzen bildet, die nach dem Bildungskonzept der Studie die Teilhabe der Heranwachsenden am gesellschaftlichen Leben in einer sich verändernden Welt sichern sollen. Dementsprechend messen die Testaufgaben, in welchem Umfang die Heranwachsenden einen gedanklichen Zusammenhang erkennen können, mit anderen Worten, ob sie die Strukturlogik, den inneren Zusammenhang eines – durchaus auch lebensweltlichen, gesellschaftlichen – Kontextes entziffern und produktiv nutzen können. Das lässt sich an den Aufgabenbeispielen der Studie (vgl. PISA 2000, 88–95, 147–154, 205–208, 526–531) gut nachvollziehen. Wie an diesem Maßstab die Mängel eines bloß oder vorwiegend reproduktiven Wissenserwerbs hervortreten, so auch die Mängel der lebenswelt- und öfFnungsorientierten Didaktiken und des durch sie angeleiteten Lernens, das sich gern als „handlungsorientiert“ bezeichnet. Nicht im Eintauchen in Kontexte oder Erfahrungswelten findet Lernen statt, sondern im Auftauchen aus ihnen, im Verstehen ihres inneren Zusammenhangs und Entziffern ihrer jeweiligen Logik. PISA hat nicht nur die Paukschule diskreditiert, sondern auch ein naives pädagogisches Vertrauen in Selbstläufe des Lernens, die durch Lerngelegenheiten ausgelöst würden. Schließlich unterstreichen Konzept und Ergebnis von PISA, dass jedwedes Lernen, also jeder Zuwachs von Wissen und Fähigkeit kognitiv ist. Diese Einsicht gilt selbstver-

ständig auch für die Teilhabe-Chancen an einer sich durch die informationellen Umwälzungen verändernden Welt. Der Anschluss an Systeme der Wissensverbreitung und Wissenserzeugung setzt elementare Kenntnisse der Sprache des Wissens voraus und eine gesicherte Gelegenheit, diese Sprache zu erwerben.

Wenn man die PISA-Ergebnisse als eine nachdrückliche Erinnerung daran lesen muss, dass der Kernbestand weltaneignender, teilhabequalifizierender Bildung aus Lese- und Verstehensfähigkeiten, Fähigkeiten der logischen Subsumtion, der planmäßigen, strukturierenden Erschließung von Zusammenhängen sowie erweiterungs- und strukturierungsfähigen Vorstellungen der ausdifferenzierten Bereiche der gesellschaftlich produzierten Welt besteht, so stellt das auch das naive und – wie ich meine – fahrlässige Vertrauen in eine sog. Methodenorientierung in Frage.

Eine auf Methodentraining basierte „Pädagogische Schulentwicklung“ ist das Produkt, das der Bildungsunternehmer Klippert seit Jahren hilfeschuchenden Schulbetreibern anbietet und für das er wachsenden Absatz findet. Über einige große Kommunen und einen von der Bertelsmann-Stiftung getragenen Modellversuch ist die Klippert-Bewegung in Nordrhein-Westfalen und Hessen mit Schulungsprogrammen, die von den Kultusministerien getragen werden, zu echter Flächenwirkung gelangt. Dort soll nun den in PISA erhobenen Defiziten im verstehenden Lesen etwa durch folgende „Grundidee“ Klipperts abgeholfen werden:

„Rationelles Lesen ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Dazu gehört ganz wesentlich die Fähigkeit und Bereitschaft, einen Text gegebenenfalls diagonal zu überfliegen, um bestimmte Schlüsselinformationen zu entnehmen oder aber einen Eindruck davon zu gewinnen, um was es im jeweiligen Text geht. Das gängige Wort-für-Wort-Lesen der Schüler ist vielfach nicht nur ermüdend und wenig wirksam, sondern es ist oft genug auch Zeitvergeudung, weil eigentlich nur eine ganz selektive Textauswertung gefordert ist“ (2002, 88).

Während die Aufgaben der PISA-Studie auch dort, wo an ihnen die – niedrigste – Kompetenzstufe I erreicht wird, noch auf die Erfassung logischer Relationen (z. B. Turnschule 6, 93 oder Turnschule 1, 92) zielen, verlangen Klipperts Aufgaben zur zitierten „Grundidee“ (89f.) nichts als alternativloses Identifizieren von Namen oder Begriffen, eine rein mechanische Tätigkeit ohne jede Chance des Irrtums oder Abwägens, also des Lernens. Die offene Verachtung, mit der Klippert dem Versuch genaueren, verstehen wollenden Lesens der Schüler begegnet („ermüdend und wenig wirksam“, „Zeitvergeu-

dung“), gibt den Blick auf die zynische Basis des Unternehmens frei: Über die Unterstellung einer generell depravierten, nach bisherigen Maßstäben lernunfähigen Schülerschaft – ihm ist hier kein Klischee zu schade (Klippert 1999, 56 oder 2000, 31f.) – gelangt er zu hohem Mitgefühl für die so überforderte, „burn-out“-bedrohte Lehrerschaft und – folgerichtig – zu einem großzügigen Hilfsangebot: Eine Umverteilung der Verantwortung zugunsten der Lehrer und zu Lasten der Schüler („Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“) ist dann möglich, ja pädagogisch geradezu chic, wenn man den Schülern durch ein „Methodentraining“ die Instrumente dazu liefert.

Nun lässt sich an jeder beliebigen „Methode“ oder „Trainingsspirale“ Klipperts zeigen – Andreas Gruschka (2002, 348–364) hat das sehr gut gezeigt –, dass sie vor allem zu Beschäftigung, kaum zu Lernen führen, auch wenn das nicht überall so krass hervortritt wie beim „Markieren“ – einer „Grundfähigkeit, die den Schülern bereits möglichst früh vermittelt werden muss“ (Klippert 2002, 105). Am „Markieren“ liegt Klippert ungemein und seine Ausführungen dazu (wiederum als „Grundidee“) geraten ihm zu einer umwerfenden Diagnose der Mängel unseres Schulsystems:

„Zentrale Begriffe, Fragen, Daten, Überschriften und andere Schlüsselstellen aus einem Text herauszufiltern und einprägsam zu markieren – das ist nicht nur eine Hilfe für das Gedächtnis, sondern auch eine schlichte Notwendigkeit für einen methodenorientierten Unterricht. Denn die entsprechenden Defizite auf Schülerseite sind eklatant, wie sich im Schulalltag immer wieder beobachten lässt. Da wird blass und eintönig mit Bleistift oder dunklem Kugelschreiber unterstrichen; da wird in der Regel viel zu viel unterstrichen; da wird gelegentlich mit einem oder mehreren verschiedenfarbigen Textmarkern wahllos und ‘flächendeckend‘ markiert oder aber – das andere Extrem – auf die Verwendung von Textmarkern ganz verzichtet, obwohl diese ein außerordentlich hilfreiches Instrument sein können, sofern sie gezielt und sparsam eingesetzt werden“ (Klippert 2002, 105).

Die eigentlich spannende, für Lernen folgenreiche Frage, wie Schüler ermitteln können, welches denn die zentralen Begriffe sind, wie dabei Vorverständnisse und Unverstandenes, Fragen an den Text und Rückgriffe auf Sinnstrukturen, Vermutung und sicherer werdende Erschließung zusammenspielen und durch welche Fragestellungen dieser Prozess so gefördert werden könnte, dass danach tatsächlich „zentrale Begriffe“ „markiert“ werden können, interessiert Klippert hier so wenig wie anderswo. Klippert ignoriert, so Gruschka, „das die Aneignungslogik der Schüler immer in einem Verhältnis

zur Logik der Sache steht und deswegen nicht die Methode von vornherein festzulegen ist“ (Gruschka 2002, 358).

Welt und Umwelt als Felder aneignenden Lernens werden so weitgehend aus dem Blick gerückt, dass wirkliches Lernen, interessierte Zuwendung zur Sache als Störung des Methodenvollzugs wirken muss. Der Hinwendung zum Text, seinem roten Faden, seiner Botschaft wird immer durch Anweisungen vorgebeugt, die den Blick von Zusammenhang und Sinn weg und auf vorge-stanzte Einzelheiten hinlenken. Wenn in einem Text *ein* Name entdeckt werden soll, in dem nur *ein* Name vorkommt, wird der umgebende Text, so interessant und lehrreich auch immer er sein mag, völlig gleichgültig. Wenn Lückentexte oder Strukturgitter auszufüllen sind, liegen puzzleartige Such- und Probiervverfahren viel näher als der Weg über eine sinnerschließende Lektüre des Textes.

Es ist eine Perversion von Selbsttätigkeit, die hier in der bloßen Mechanik des Vollzugs erzielt wird; eine Transferwirkung entsteht allenfalls durch die Schärfung des Blicks für die schlichte Mechanik und ihre rasche Anwendung. Eine eigene Welt dürrer, in scheinhaften Beschäftigungen leer laufenden didaktischen Konstruktionen ist es, für die Schüler bei und nach Klippert lernen. Deshalb macht es auch gar nichts, wenn auch 2002 noch (in der 13. Auflage des „Methodentrainings“) „die 12 Länder der Europäischen Gemeinschaft“ und „die 6 Länder der Europäischen Freihandelszone/EFTA“ auf einer Karte „schraffiert“ werden sollen, denn für das Erlernen der Methode „Schraffieren“ ist es ja offenkundig egal, ob 12 oder 15 Länder schraffiert werden und wer heute noch zur EFTA gehört.

Während in geradezu idiotensicher eingeführten Arbeitsblättern jede herausfordernde Irritation, jedes Empfinden eines Ungleichgewichts, jedes Wundern und Nachdenklichmachen peinlichst vermieden wird (man darf sicher sein, dass das eben kritisierte Übungsblatt so nicht gemeint war), werden andererseits in so genannten „Trainingsspiralen“ (alle Begriffe bei Klippert enthalten ein Kontrollversprechen) elaborierte Fähigkeiten sinnverstehenden Lesens als vorhanden unterstellt. „Rasch lesen und nachschlagen“, „Markieren und exzerpieren“, „Einprägsame Struktogramme erstellen“, „Klar und verständlich schreiben“, „Vorträge gezielt mitschreiben“ setzen gerade das voraus, was bei Klippert nicht zu lernen ist: Sachverhalten und Argumentationen, kurz: Kontexten die ihnen immanente Logik abgewinnen, sie also dekontextualisieren, auf anderes beziehen und so produktiv und wissenserweiternd damit umgehen zu können. Weil es darauf bei Klippert gerade *nicht* ankommt, bildet sein Methoden-Training, gemessen am Literacy-

Konzept von PISA und den daraus abgeleiteten Kompetenzprofilen, wie ein Defizit-Verstärkungsprogramm. Denn es unterläuft systematisch genau das, was dort gefordert ist: sich auf einen Kontext, einen Zusammenhang der Sache einzulassen, deren Eigenlogik oder innere Gesetzlichkeit zu erkennen und daraus die Lösung der Aufgabe zu gewinnen.

Der Trick des Bischofs von Malaga

Wer wollte, könnte bei Klippert genügend „markieren“ und „exzerpieren“, um ein zeitgemäßes Wörterbuch der pädagogischen Gemeinplätze zu füllen. „Neue Lernformen sind angesagt“, „Gemeinsam ist allen diesen Lernformen, dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt zum tätigen, selbstgesteuerten Lernen veranlasst werden“, „Einigkeit besteht unter Pädagogen und Bildungsforschern, dass die traditionelle ‚Belehrenskultur‘ längst nicht mehr hinreicht“, „Verlangt werden heute verstärkt Kompetenzen wie...“, „Von daher ist handlungsorientierter Unterricht vonnöten, der den Schülerinnen und Schülern Raum gibt zum selbständigen, kreativen, problemlösenden Arbeiten und Lernen allein oder in Gruppen“ (Klippert 1999, 55): nicht auf die genaue Analyse, den empirischen Nachweis, das triftige Argument, den neuen Gedanken kommt es an, sondern – im Gegenteil – zu sagen, was alle sagen, also auf rhetorische Erzeugung von Gemeinsamkeit; nicht Wahrheits- sondern mediengängige Mehrheitsfähigkeit ist das Kriterium der Argumentation. Wer nicht einverstanden ist, wird aus dieser Perspektive zum „Restkollegium“, zum „Nachzügler“ oder zum „Bedenkenträger“ (Klippert 1999, 50f.); hier geht es ersichtlich nicht um Triftigkeit der Argumentation im Diskurs, sondern um die Modellierung von Konsensverhältnissen als Machtverhältnissen.

Die Angleichung von Bildungsdiskursen an populistische Politik und popkulturelle Selbstbestätigungsschleifen nimmt die Marktförmigkeit von Bildung vorweg, bevor sie offiziell und in aller Form eingetreten ist: viel gilt, was von vielen nachgeredet wird und deshalb „in“ ist. Weil Bildung und Ausbildung nicht nur zum wichtigsten, sondern nachgerade zum einzigen Handlungsbereich geworden ist, in welchem die Menschen den eigenen Lebensgang und den ihrer Kinder noch glauben beeinflussen zu können, häufen sich auf ihm Hoffnungen und Ängste, Erwartungen und Handlungsdruck. Da sich wirkliche Folgen aber erst langfristig zeigen können, orientieren sich politische Akteure und Protagonisten pädagogischer Innovation immer ausschließlicher am Resonanzboden popkulturell, nicht mehr diskursförmig erzeugter Zustimmung. Während zwischen 1972 und 1974 etwa in Hessen wegen einer Lehrplanreform noch eine gesellschaftliche Debatte auf hohem

argumentativem Niveau entbrannte, reichen heute Anschlüsse an anerkannte Fetische, um weitreichende Veränderungen zu legitimieren. Über den Fetisch „neue Lernkulturen“ werden dann zeitdehnende Beschäftigungen ohne bildenden Wert als höchst legitime Formen von Unterricht etabliert und zugleich unter den Fetischen „Qualität von Schule“ und „Vergleichbarkeit“ – wie jetzt in Hessen – fach- und stofforientierte standardisierte Abschlüsse auch in Haupt- und Realschulen eingeführt. Die hessischen Jugendlichen und ihre Lehrer werden mit diesem Widerspruch irgendwie fertig werden müssen. Kaum wird ihnen eine Weisheit wie die des Bischofs von Malaga zu Hilfe kommen, der, um die Firmlinge eines kleinen andalusischen Dorfes nicht in der öffentlichen Firmprüfung bloßzustellen, deren Betreuer befragte, mit welchen Methoden sie die Prüflinge vorbereitet hätten und daraus listig auf einen guten Stand der religiösen Bildung schloss.

Hartmut Giest & Joachim Lompscher

Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur

Neue Lernkultur – was ist neu?

Wissensexplosion, immer längere Ausbildungszeiten, geringe Effizienz schulischer Bildungsprozesse, sichtbar gemacht in internationalen Vergleichsstudien (Baumert et al. 2001, 2002, OECD 2001 a, b, OECD 1999, Bos et al. 2003)¹ lassen die Forderung nach mehr Effizienz in der Bildung und nach einer neuen Lernkultur unüberhörbar werden (Delors u.a. 1997, BLK 1998, Arbeitsstab Forum Bildung ... 2000, Kemmis 1998, Vierte Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003, Kirchkhöfer 2003). Worum geht es, was ist neu, was alt und welche Angebote kann Tätigkeitstheorie in diesem Zusammenhang machen und welchen Stellenwert haben aus dieser Perspektive moderne Medien mit Blick auf eine neue Lernkultur – das soll im Folgenden beantwortet werden.

Jüngst fand der Internationale Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen zum Thema „Bildung über die Lebenszeit“ vom 21.–24.03.2004 in Zürich statt (www.paed-kongress04.unizh.ch). Aus dem Titel ist das Programm des Kongresses ersichtlich – es ging um die neuen Herausforderungen für die Bildung. Darin einbegriffen ist das Thema „neue Lernkultur“. Nicht von ungefähr spielten die modernen Medien in diesem Zusammenhang in einer Reihe von Arbeitsgruppen und Symposien explizit und implizit auf dem gesamten Kongress eine große Rolle. Nicht nur die notorischen Optimisten erwarten von den neuen Medien wesentliche Impulse für eine neue Lernkultur in Europa. Dabei rückt wieder verstärkt der Bil-

1 Vgl. auch <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>; <http://erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/info/inhalt.htm>; Deutsches PISA-Konsortium 2003, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1 (2002), Unterrichtswissenschaft, Heft 2 (2002); European Journal of Psychology of Education, Heft 3 (2001); Zentralblatt für Mathematikdidaktik, Heft 2 (2002).

dungsbegriff in das Zentrum der Diskussion. Medienpädagogen diskutierten beispielsweise darüber, ob man den Begriff der Medienkompetenz nicht durch jenen der Medienbildung ersetzen sollte (Marotzki 2004). Hintergrund der Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff in der Tradition Humboldts ist die nicht nur in der Medienpädagogik zu findende, aktuelle bildungspolitische Tendenz in Europa, zunehmend die Frage nach der Effizienz des Bildungswesens, nach Evaluation und vergleichender Messung der Schulleistungen zu stellen. Unbehagen bereitet in diesem Zusammenhang die Tendenz, Bildungsziele in erster Linie den Wirtschaftsinteressen unterzuordnen („Bildungsstandort Deutschland“).

Auch im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungsstandards wird auf dem Hintergrund der Effizienzdebatte das Problem der Verkürzung des Bildungsbegriffes diskutiert (Priebe 2003, Klieme und Brügelmann 2004, Messner 2003, Euler 2003, Dettling 1999) und die Gefahr gesehen, dass hinter der Maske einer neuen Lernkultur sich funktional-technokratische Erziehungsziele verbergen, mit Hilfe derer gesellschaftliche Bildungsanforderungen auf jene der Wirtschaftsverbände reduziert werden. Denn gerade aus dieser Richtung kommt unüberhörbar die Kritik an der geringen Effizienz unseres Bildungssystems.²

So berechtigt diese Befürchtungen auch sind: Die Forderung nach einer neuen Lernkultur hat tiefere als nur primär ökonomische Wurzeln. Die Gegenwart unserer Gesellschaft ist durch eine besondere Situation gekennzeichnet, welche sich von den vorhergehenden unterscheidet. Wir befinden uns in einer sich dramatisch wandelnden Gesellschaft und dieser Wandel betrifft alle ihre Bereiche: Politik, Ökonomie, Kultur und Bildung, Demografie usw. Ein Hauptkennzeichen dieses Wandels ist der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft (Frühwald 1996, vgl. auch Höfling, Mandl 1997, Reinmann, Mandl 2001, Giest 2001, Themenheft Wissensmanagement 2001). Überall in den hoch entwickelten Industrieländern tobt der Wettbewerb um die Vormachtstellung bei neuen Technologien, egal ob Nanotechnologie, Gentechnik, Informations- und Kommunikationstechnologie. Aber es sind eben nicht primär die rein ökonomischen Prozesse, sondern über die neue Art und Weise der Produktion, der Arbeit verändert sich die gesamte Gesellschaft: Nehmen wir das Beispiel der Informations- und Kommunikationstechnologie, so zeigt sich, dass Computer und Internet in alle Bereiche der Gesellschaft Einzug gehalten haben: in Produktion, Dienstleistung, Kunst, Kultur, Freizeit und zuletzt auch in die Bildung, und sie verändern alle diese Bereiche und damit die gesamte Gesellschaft grundlegend.

Kennzeichen für die Wissensgesellschaft ist, dass Lernen zu einem die Gesellschaft prägenden Merkmal wird. Dabei geht es nicht nur um die Aneignung von Wissen und Können schlechthin, sondern um eigenverantwortliches Lernen der Menschen, darauf gerichtet, die Selbsttätigkeit des Individuums zu stärken. Kirchhöfer (2003) nennt in diesem Zusammenhang die Merkmale Selbstorganisation, komplexe Kompetenzen, Lernen für und in Lebenswelten sowie informelles Lernen, welche auch Voraussetzungen für lebenslanges Lernen darstellen. Letztendlich muss eine neue Lernkultur dazu beitragen, Menschen zu befähigen, ihre Bildungsbiografie selbst zu gestalten und für ihren Bildungsprozess Verantwortung zu übernehmen. Daher spielen eine hohe Lernmotivation sowie eine positive Einstellung zum lebenslangen Lern- und Bildungsprozess eine besondere Rolle. Eine wesentliche Bedingung dafür ist, dass Lernende Subjekte ihres Lernens, ihres Bildungsprozesses werden bzw. werden dürfen.

-
- 2 Im Zusammenhang mit den neuen Lernanforderungen der Wissensgesellschaft ist der Begriff des Wissensmanagements aufgetaucht (Höfling, Mandl 1997). Dieser entstand historisch als Reaktion auf ökonomische Interessen, als Anpassung an die sich verändernden ökonomischen Anforderungen (Reinmann 2004). Der Hauptaspekt, der begrifflich hier gefasst werden sollte, war die effiziente Nutzung der Ressource Wissen mit Blick auf die Industrie („Wenn Siemens wüsste, was Siemens weiß!“) und auf Organisationen/Institutionen. Wissensmanagement erscheint hier als Reaktion auf Umwelтанforderungen. Das Grundmodell beinhaltet, dass über speziell gestaltete Umweltbedingungen, z.B. technologische Möglichkeiten moderner Medien, Anpassungsleistungen der Organisationen, der Konzerne bis hin zum kognitiven System des Individuums erleichtert werden sollen. Es zieht sich daher eine mehr oder weniger direkte Linie von der kybernetischen Pädagogik und der kognitiven Intelligenz bis zum Wissensmanagement, die alle darauf abstellen, Informationen möglichst effektiv in Wissen zu transferieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass Wissen als Information erscheint. Lernsysteme bzw. lernende Systeme, Organisationen starten daher mit Informationen. Öffentliches Wissen, welches in der erkenntnistheoretischen Position eines pragmatischen Konstruktivismus mitunter mit objektivem Wissen gleichgesetzt wird, erscheint als Information, welche in individuelles Wissen transformiert bzw. als individuelles Wissen konstruiert werden muss. Der Konstruktionsprozess selbst wird als Anpassungsleistung (des Individuums, der Organisation, des Industriekonzerns) an die je spezifische Umwelt beschrieben. Daher ist die Aufgabe entsprechender Lernsysteme, die Anpassungsleistungen des lernenden Subjekts (Industriekonzern, Organisation) dahingehend zu stimulieren, dass die Anpassung individuellen, subjektiven Wissens an jenes öffentliche (viable) Wissen effektiv erfolgen kann. Der Vorgang der Anpassung wird dann auf den Begriff der Akkomodation zurückgeführt. (Auffällig ist, dass hier die Wirtschaft im Sinne eines Bestandteils der Umwelt als Naturgewalt auftritt und nicht als Ergebnis menschlicher gesellschaftlicher Tätigkeit, von Menschen gemacht. Die Veränderung der Wirtschaft im gesellschaftlichen Maßstab als Ergebnis menschlicher Tätigkeit wird nicht in Betracht gezogen.). Die Analogie zur Äquilibrationstheorie bei Piaget ist nicht zufällig.

Alte Probleme – neue Lösungen?

Wie sieht es mit der Ausprägung dieser Merkmale einer neuen Lernkultur in den Schulen Deutschlands aus? Obwohl Schulleistungsstudien nicht in der Lage sind, diese Frage in ihrer Komplexität zu beantworten, können ihre Ergebnisse jedoch wichtige Indizien liefern. Dies in besonderem Maße als unter Bezug auf den Literacy-Ansatz wichtige komplexe Leistungsmerkmale geprüft wurden. Für die Naturwissenschaften wird beispielsweise ausgeführt: „Naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) ist die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen“ (OECD 1999, 60). Die Leistungsmessung orientiert sich an möglichst komplexen Leistungseigenschaften, die auch im lebensweltlichen Kontext angewandt werden sollen. Hieraus erklärt sich allerdings auch die Kritik an einer Überinterpretation der Ergebnisse im Hinblick auf Bildung (vgl. Brügelmann 2001). Dennoch sollte betont werden, dass, wie immer man auch zum Begriff einer neuen Lernkultur steht, Kernkompetenzen, wie sie in den Leistungstests erhoben wurden, darin eingeschlossen sind.³ Die Ergebnisse verweisen in allen geprüften Kompetenzbereichen auf im Mittel eine gering ausgeprägte Kompetenz vor allem bei komplexen Lernanforderungen, eine hohe Leistungsstreuung, einen hohen Einfluss des sozioökonomischen Status, die fehlende Förderung leistungsschwacher Schüler sowie einen wenig problem- und anwendungsorientierten Unterricht. Statt dass schulischer Unterricht und schulische Bildung Wirkungen zeigen, ist in allen Analysen ein straffer Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen festzustellen. Schule ist nicht in der Lage, soziale Unterschiede auszugleichen, d.h. zugespitzt formuliert, schulischer Erfolg hängt nicht von der Schule, sondern vom Elternhaus bzw. von der sozialen Situation der Familien (wie die differentiellen Analysen des Ländervergleichs in IGLU zeigen) ab.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so wird deutlich: Die Defizite des deutschen Bildungssystems sind nicht zu übersehen. Die Selektionsfunktion von Schule wird überbetont, leistungsschwächere Schüler werden zu wenig gefördert und die erreichten schulischen Leistungen sind generell defizitär.

3 Deshalb besteht das Hauptproblem der Tests nicht in dem, was getestet wurde, sondern darin, was mit Blick auf internationale Vergleiche von Bildung(sresultaten) gerade nicht getestet wurde oder evtl. auch so nicht getestet werden kann.

Hauptsächlich wird jedoch augenfällig, dass es gerade an der geforderten neuen Lernkultur fehlt, die für die oben beschriebene Wissensgesellschaft kennzeichnend ist.

Diese Diagnose kommt nicht überraschend, eigentlich war sie vorhersehbar und sie hat wohl auch niemanden wirklich überrascht. Denn über neue Anforderungen an die Bildung wird auf dem Hintergrund bekannter Defizite schon länger debattiert (Bildungskommission NRW 1995, Arbeitsstab Forum Bildung 2000, BLK 1998, Delors u.a. 1997, Höfling, Mandl 1997, Kemmis 1998).

In diesem Zusammenhang wird verstärkt ein konstruktivistischer Lernbegriff als wichtigstes Kennzeichen einer neuen Lernkultur diskutiert.

Konstruktivismus – die Lösung?

In der modernen Pädagogik und Psychologie ist ein konstruktivistischer Lernbegriff Konsens. Gudjons stellt fest: „Die kognitive Lernpsychologie (Banyard, Gerstenmaier 1995) hat ebenso wie die neue Hirnforschung (Spitzer 2002) das Bild des reizkontrollierten Verhaltens des Menschen im Behaviorismus längst verlassen und ein Konzept in den Mittelpunkt gestellt, nach dem Handeln von Menschen zielgerichtet und von Denkprozessen organisiert erfolgt“ (2004, 8).

Lernen wird als selbstregulierter Prozess der Konstruktion von Wissen verstanden und grenzt sich dadurch von einem so genannten „traditionellen“ Lernbegriff ab, für den die Übernahme, Speicherung und Reproduktion von Wissen kennzeichnend ist. Je nach zugrunde gelegtem Lernbegriff verändert sich auch die Rolle des Lehrens: von der Übermittlung fertigen Wissens zur Unterstützung und Hilfe bei der selbstregulierten Wissenskonstruktion (Vermund und Verloop 1999).

Erkenntnistheoretisch wird von einer Parallelität von innen (Geist) und außen (Körper bzw. natürliche und gesellschaftliche Umwelt) ausgegangen und das Prinzip der Autopoiesis zu Grunde gelegt. Mandl führt mit Blick auf die Lösung des Geist-Körper-Problems aus:

„Hoffnungsträger bei dieser bislang unbefriedigenden Lösungssuche ist derzeit die moderne Hirnforschung, die die Parallelität zwischen mentalen Aktivitäten und neuronalen Prozessen nachweisen will. Mit seinem vor zwei Jahren erschienenen Buch „Das Gehirn und seine Wirklichkeit“ versucht Gerhard Roth einen, Zitat, „Brückenschlag zwischen Neurobiologie, Psychologie und Philosophie“ (1995). Dazu, so Roth, ist eine gemeinsame psychoneuronale Begriffs- und Erklärungssprache erforderlich, die der von der

Hirnforschung postulierten strikten Parallelität zwischen Materie und Bewusstsein gerecht wird“ (1996, 5).

Die Auffassung vom Lernen als Konstruktion ist verbunden mit verschiedenen psychologischen Theorien: Salomon (1998, vgl. auch Demetriou 1998) weist vor allem auf zwei Gesichter des (psychologischen) Konstruktivismus hin: a) Piagets Entwicklungstheorie und b) Vygotskijs kulturhistorische Schule. Van Oers (1998) bezeichnet beide sogar als wilde Konstruktivisten und fordert zur Mäßigung auf (vgl. Häusler et al. 1998, Möller 1997). Leider werden unter radikal konstruktivistischer Perspektive sowohl Piaget als auch Vygotskij nur sehr reduziert rezipiert: Piaget wird reduziert auf das Konzept der *Äquilibration* und Vygotskij auf die soziale Stützung; die Lehre vom sozialen Ursprung höherer psychischer Funktionen und der daraus folgenden Bedeutung der sozialen Kooperation für die psychische Entwicklung. Unter einer solchen Perspektive liegt bei Piaget alle Konstruktion im Individuum, währenddessen bei Vygotskij alle Konstruktion in der sozialen Kooperation und Kommunikation zu liegen scheint (vgl. die Arbeiten des soziokulturellen Ansatzes Demetriou 1998, van Oers, Forman 1998, Saxe, Guberman 1998, Inagaki et al. 1998, Forman et al. 1998).

Im Zusammenhang mit der konsequenten, d.h. auch die erkenntnistheoretischen Prämissen dieses Ansatzes beachtenden Vorgehensweise treten ein Lern-Paradox und ein pädagogisches Paradox auf. Im ersten Fall stellt sich die Frage, wie denn Lernen ablaufen kann, wenn alles Lernen auf Vorwissen beruht. Konstruktivistisches Lernen ist seine eigene Voraussetzung. Im zweiten Fall stellt sich die Frage, wie das Lernen beeinflussende Lehren möglich sein kann, wenn Lernen ein vom Subjekt vollzogener Prozess ist. Es kann im Ansatz nicht erklärt werden, wie a) in der Interaktion zwischen lernenden Individuen und der Umwelt interne Konstruktionen konkret entstehen bzw. b) in welchem Verhältnis diese zur äußeren Welt stehen und c) wie diese Konstruktionsleistungen von außen beeinflusst werden können. So schlägt beispielsweise Gudjons (2004) vor, im Frontalunterricht (als Kennzeichen und Flaggschiff traditionellen auf „Übermittlung von Wissen“ abzielenden Unterrichts) Freiheit und Verantwortung der Lernenden zu integrieren, indem Ziele verhandelt, Inhalte wählbar, Lernerfahrungen variabel gemacht werden sollen. Damit sollen lernende Subjekte in die Lage versetzt werden, in ihrer Subjektfunktion aktiv zu werden. Hintergrund für diese, vor allem mit Blick auf praktisches pädagogisches Handeln entstehende Unschärfe der Aussagen ist der zu Grunde gelegte erkenntnistheoretische Ansatz. Tenorth schreibt in einem Aufsatz unter dem Thema „Wie ist Bildung möglich?“:

„Pädagogen wiederum, die vor den technologischen Implikationen in Kants Formulierung⁴ zurückschrecken wie der Teufel vor dem Weihwasser, die geben nicht nur keine besseren Antworten als die Systemtheoretiker, die haben ihr disziplinspezifisches bildungstheoretisches Problem schlicht verfehlt. Man tadelt sie zu Recht als untheoretisch und ignoriert ihre Rede von Bildung, die immer nur kritisch wiederholt, dass unmöglich sei, was doch all-täglich geschieht: Bildung als Arbeit des Subjekts und zugleich als öffentlich konstruierter Prozess der Ausstattung zum Verhalten in der Welt, als Generalisierung von Prämissen für Kommunikation und als pädagogische Kultivierung der Lernfähigkeit“ (2003, 428). Und weiter: „Enthaltbarkeit gegenüber Technologieerwartungen mag sich bildungstheoretisch und kulturkritisch gut verkaufen, auch mit der Würde des Subjekts oder mit reformpädagogischen Ambitionen drapieren lassen, das theoretische Problem einer bildungstheoretischen Erziehungswissenschaft wird dabei im moralisch hochgetönten, im Wortlaut fatalistischen Ausweichens vor dem Handeln verfehlt“ (429).

Statt konkrete Modelle zu entwickeln, wie die pädagogische Interaktion als Wesen des Unterrichts (vgl. auch Brezinka 1985, Klingberg 1990, Perrez et al 1996) gestaltet werden kann, werden entweder nur allgemeine Ansprüche an Unterricht formuliert oder Methoden klassifiziert (Meier 2004). Es wird dann aber nicht gezeigt, wie diese in Handeln umgesetzt werden können. Als Resultat des Fehlens der Herstellung einer konkreten Einheit von Lehren und Lernen, Instruktion und Konstruktion reduzieren Studierende und Referendare, aber auch viele Lehrer daher Unterricht vor allem auf das Handeln des Lehrers. Lange (2002) weist beispielsweise darauf hin, dass im Zusammenhang mit der Planung und Auswertung des Unterrichts das Handeln der Lernenden kaum reflektiert wird, dafür aber Sozialformen, Materialien und vor allem, was der Lehrer macht.

Diese Probleme und Widersprüche können überwunden werden, wenn man die Erkenntnisse der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie ernst nimmt und konsequent anwendet. Was damit gemeint ist, soll hier in knappen Zügen gekennzeichnet werden.

Tätigkeitstheorie – die Alternative!

Die Tätigkeitstheorie ist das Kernstück der kulturhistorischen Konzeption des Menschen und seiner Entwicklung, die von den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts an durch Vygotskij, Lurija und Leont'ev sowie ihre zahlreichen Mitar-

4 Gemeint ist: „Wie kultiviere ich die Freiheit im Zwang?“

beiter und Nachfolger entwickelt und zur theoretisch-methodologischen Grundlage psychologischer Forschung auf den verschiedensten Gebieten gemacht wurde. Heute kann man sagen, dass sich daraus eine transdisziplinäre humanwissenschaftliche Richtung entwickelt hat, die in vielen Ländern ihre Anhänger und Fortsetzer hat (Chaiklin 2001; Chaiklin et al 1999; Engeström et al 1999; Hedegaard 2001, Kozulin et al. 2003; Lompscher 1996; Robbins, Stetsenko 2002; Wertsch et al 1995; van Oers et al. 2002, und v. a.; www.iscar.org).⁵

In einigen wenigen Punkten soll zunächst zusammengefasst werden, was unter kulturhistorischer Tätigkeitstheorie zu verstehen ist (ausführlicher dazu u. a. Jantzen 2003, 2004a; Lompscher 2004).

1. Das menschliche Bewusstsein, die so genannten höheren psychischen Funktionen sind weder aus sich selbst erklärbar noch auf Hirnfunktionen oder äußeres Verhalten reduzierbar, sondern sind notwendige Komponenten der Mensch-Welt-Wechselwirkung, d.h. der menschlichen Tätigkeit. Psychisches entsteht in der Tätigkeit und dient ihrer Regulation durch das Subjekt. Tätigkeit ist die spezifisch menschliche Existenzweise: Um ihre Bedürfnisse befriedigen zu können, müssen die Menschen sich die Welt aktiv – durch zielgerichtete, verändernde, produktive Einwirkung auf sie – aneignen, d. h. ihre Lebenswelt und Existenzbedingungen selbst schaffen (was auch Anpassung einschließt, darauf aber nicht zu reduzieren ist).
2. Die genetisch ursprüngliche Tätigkeit ist die gemeinsame Tätigkeit. Die Befriedigung von Bedürfnissen setzt die Identifikation dafür geeigneter Gegenstände voraus, auf die die Tätigkeit gerichtet werden kann und die damit zum eigentlichen Motiv der Tätigkeit werden. Der Realisierung eines solchen übergeordneten Motivs dienen Handlungen der Beteiligten, die sich hinsichtlich ihrer Ziele und Ausführung unterscheiden können, aber Bestandteile einer gemeinsamen Tätigkeit sind. In Abhängigkeit vom Motiv kann eine Handlung zu einer eigenständigen Tätigkeit werden, so wie eine Tätigkeit zur Handlung in einer übergreifenden Tätigkeit werden kann. Handlungen lassen sich weiter in Teilhandlungen, schematisierte und automatisierte Operationen, psychophysische Funktionsblöcke usw. aufgliedern. Die allgemeine Tätigkeitsstruktur besteht aus Subjekt-Objekt- und Subjekt-Subjekt-Relationen, Ziel-Mittel-Bedingungs-Relati-

5 Diese Entwicklung – besonders seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts – ist in Deutschland bisher weniger zur Kenntnis genommen worden bzw. sind die in beiden deutschen Staaten bereits vorhanden gewesenen Erkenntnisse und Aktivitäten nach 1989/90 z.T. verloren gegangen. Seit einigen Jahren wird auch hier versucht, an die internationale Entwicklung wieder anzuknüpfen (siehe z. B. www.ich-sciences.de).

onen, spezifischen Arbeits- oder Funktionsteilungen, Regeln und Normen einer Gemeinschaft u.a. Komponenten. Tätigkeiten werden zunehmend als Systeme betrachtet, analysiert und gestaltet.

3. Elementare psychische Funktionen werden in dem Maße in höhere transformiert, wie der Mensch (historisch wie auch individuell) Werkzeuge (bzw. allgemeiner: Mittel) benutzt, die die Beziehung zur Welt und zu sich selbst vermitteln. Äußere Mittel ermöglichen eine zielgerichtete Einwirkung auf die Außenwelt und die Beeinflussung der eigenen Tätigkeit, was zugleich das Bewusstwerden seiner selbst als Subjekt fördert. Zeichen (Wörter, Begriffe, Symbole etc.) als „psychische Werkzeuge (Mittel)“ sind Träger von Bedeutung; Bewusstseinsprozesse sind zeichenvermittelte Prozesse, Operieren mit Bedeutungen.
4. Zeichen und Bedeutungen sind Produkte gesellschaftlich-historischer Entwicklung, Bestandteile konkreter Kultur(en), in der (denen) der Mensch lebt, von der (denen) er geprägt wird und die er durch seine Tätigkeit selbst mit gestaltet.
5. Die kulturhistorischen Existenzbedingungen realisieren sich durch soziale Interaktion und Kommunikation in gemeinsamer Tätigkeit. Die höheren psychischen Funktionen (willkürliche, bewusste, zielgerichtete Prozesse der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, des Denkens etc.) treten in ihrer Genese zweifach auf: zunächst als „interpsychische“, d.h. zwischen Interaktions- und Kommunikationspartnern aufgeteilte, dann als „intrapyschische“, d.h. im eigentlichen Sinne psychische, an ein Individuum gebundene Phänomene. Auf diesem Wege erfolgt die Aneignung menschlicher Kultur (Wissen und Können, Anschauungen und Werte, Beziehungen und Normen) – nicht als passive Anpassung, sondern als Ergebnis eigener aktiver Tätigkeit.
6. Grundlage der psychischen Ontogenese sind die gemeinsame Tätigkeit und der soziale Verkehr von Kindern und Erwachsenen, ihre ständig sich verändernde Einbeziehung in Kultur und soziale Strukturen, die aktive Auseinandersetzung damit und deren (zumindest partielle) Mitgestaltung. Quelle der Entwicklung ist die Umwelt, die Kultur, aber als Triebkraft der Entwicklung wirken die mannigfaltigen inneren und äußeren Widersprüche im Prozess der interpersonalen und gegenständlichen Interaktion. Die kulturhistorische Determiniertheit der Ontogenese äußert sich unter anderem darin, dass Inhalt und Abfolge von Entwicklungsstufen der Kindheit und Jugend (und des Erwachsenenalters) nichts Ewiges und Unabänderliches darstellen, sondern historischen Charakter haben, wechselseitig mit

der Entwicklung der Gesellschaft zusammen hängen.⁶

- 6 Im Zusammenhang mit den Fortschritten der Hirnforschung, der Genforschung und anderer naturwissenschaftlicher Gebiete haben sich in den letzten Jahren wieder Auffassungen verstärkt, wonach die psychische Ontogenese, interindividuelle Unterschiede oder die psychi-

7. Jedes Niveau der psychischen Entwicklung ist durch zwei Entwicklungszonen gekennzeichnet: Die „Zone der aktuellen Leistung“ umfasst jene Leistungen, die auf Grund der bisherigen Entwicklung selbständig vollbracht werden können. Die „Zone der nächsten Entwicklung“ beinhaltet solche Leistungen, die noch nicht selbständig, wohl aber unter Anleitung, nach Vorbild, mit Unterstützung bewältigt werden, die also Potenzen darstellen, die in einer jeweiligen Zone der aktuellen Leistungen „versteckt“ sind und über diese hinaus weisen. Indem diese Möglichkeiten weiter gehender Leistungen durch eigene Tätigkeit realisiert werden, verwandeln sie sich allmählich in eine neue Zone der aktuellen Leistung, die ihrerseits eine neue Zone der nächsten Entwicklung eröffnet usf. So wechseln im Entwicklungsverlauf – bezogen auf bestimmte Anforderungen, Bedingungen und Leistungen – Stadien der Zusammenarbeit und Stadien der Selbständigkeit einander ständig ab.

Aus dieser keineswegs vollständigen Charakterisierung der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie⁷ ergeben sich mit Notwendigkeit Konsequenzen für

- 6 sche Tätigkeit überhaupt weitgehend von den biologischen Grundlagen, speziell den Erbanlagen bestimmt würden. Aus kulturhistorisch- tätigkeitstheoretischer Sicht wird natürlich der Zusammenhang zwischen biologischen und sozialen Faktoren keineswegs geleugnet – im Gegenteil: Einer der Begründer der kulturhistorischen Konzeption, Aleksandr Lurija, war führend an der Entwicklung der Neuropsychologie beteiligt (hier sei nur auf eine letzte Publikation in deutscher Sprache hingewiesen: Jantzen 2004c), und die neurophysiologischen Grundlagen des Psychischen spielten und spielen in der Tätigkeitstheorie eine wichtige Rolle. Das kann aber nicht den Blick für die prinzipiell soziogenetische, d.h. historische und kulturelle Determination der menschlichen Psyche verstellen. Da erscheint es schon etwas abenteuerlich, wenn z. B. das Eintreten neuer Perioden in der psychischen Ontogenese auf bestimmte Gene zurückgeführt wird, die zu bestimmten Zeitpunkten die entsprechende Entwicklung „wecken“. Die Anfang April 2004 in Berlin durchgeführte Jahrestagung der internationalen Human Genome Organisation hat demgegenüber deutlich gemacht, dass – nachdem die Sequenzierungsautomaten ein Buch mit rund drei Milliarden Genbuchstaben produziert haben – es jetzt darum gehen müsse, die Sprache des Buches zu verstehen, wobei ein Hauptproblem darin bestehe, dass die wahrscheinlich 25.000 bis 30.000 Gene des Menschen nur fünf Prozent des „Textes“ ausmachen. 95 Prozent sind nach bisheriger Kenntnis Nonsens. Die Suche nach der Funktion der einzelnen Gene sei nun eingeläutet, wobei es den Forschern vor allem um die Aufdeckung von Ursachen für Erbkrankheiten gehe (nach einem Bericht in „Neues Deutschland“ vom 10./11.4.2004). Dass Gene, die für bestimmte Perioden der psychischen Ontogenese bzw. deren Abfolge zuständig sein sollten, identifiziert wurden, ist nicht bekannt. Übrigens wurde die führende Rolle der gesellschaftlichen Faktoren in der Ontogenese, speziell im Hinblick auf die psychischen und physischen Veränderungen in der Pubertät, bereits z.B. von Kossakowski (1965) empirisch nachgewiesen. Die Kulturvergleiche von Lurija (1987, s. auch Lompscher 1994) u. v. a. belegen dies ebenfalls.
- 7 Auf die methodologischen Konsequenzen aus der kulturhistorisch-tätigkeitstheoretischen Sicht auf den Menschen und seine Entwicklung können wir hier nicht eingehen.

das Verständnis und die Gestaltung von Lern- und Lehr-Prozessen im Unterricht oder unter anderen Bedingungen. Thesehaft sollen sie knapp gekennzeichnet werden:

- Lernen ist – wie auch Lehren – als jeweils spezifische Tätigkeit zu betrachten. Damit Lernen eine produktive Aneignung der Kultur ermöglichen kann, muss es selbst als Bestandteil der Kultur verstanden und schrittweise als Tätigkeit angeeignet, ausgebildet, d.h. die Lernenden müssen zum Lernen befähigt – nicht nur beim Lernen beobachtet, begleitet usw. werden.
- Jede Tätigkeit wird zu allererst durch ihren Gegenstand gekennzeichnet. Lerntätigkeit ist immer gegenstandsspezifisch, was u. a. die differenzierte Analyse von Lernanforderungen und -bedingungen mit Bezug auf die jeweils bereits vorhandenen, aber auch die noch nicht vorhandenen Lernvoraussetzungen bedeutet.
- Subjekt der Lerntätigkeit ist nicht schlechthin ein Individuum, sondern sind in soziale Strukturen eingebettete individuelle Lerner, die Anforderungen des Lerngegenstands und der Lernsituation gemeinsam bewältigen, deren Tätigkeit unter Bedingungen der Interaktion, Kommunikation, Kooperation vonstatten geht, was auch die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden sowie weiteren Beteiligten einschließt. Im Unterricht agiert immer ein pädagogisches Gesamtsubjekt.
- Inhalt und Qualität einer Tätigkeit wird vorrangig durch ihre Motive und Sinnbezüge bestimmt. Ohne gegenstandsbezogene Motive ist aktive, bewusste Lerntätigkeit nicht möglich. Deshalb kann Lerntätigkeit nicht einfach gefordert oder gar erzwungen werden. Lernmotive entstehen, wenn Lerngegenstand und -situation so gestaltet werden, dass sie für die Lernenden Persönlichkeitssinn gewinnen.
- Jede Tätigkeit wird durch konkrete Handlungen realisiert. Lernhandlungen sind die wichtigsten Mittel der Lerntätigkeit. Gegenständliche Lernmittel wirken als solche nur, wenn sie in die Struktur der Lerntätigkeit integriert werden. Die für die Aneignung konkreter Lerngegenstände erforderlichen Handlungen sind nicht voraussetzungslos verfügbar, sondern müssen durch Analyse des Lerngegenstands und Lernziels unter Beachtung der Lernvoraussetzungen bestimmt, und es müssen Bedingungen für ihre systematische Ausbildung und Anwendung geschaffen werden, was wiederum eigene Aktivität der Lernenden voraussetzt.
- In einem Lerngegenstand lassen sich Oberflächen- und Tiefenstrukturen unterscheiden. Darauf basieren die Wechselbeziehung von empirischem und theoretischem Verallgemeinern bei der Begriffsbildung und damit das Eindringen in die wesentlichen Merkmale und Relationen eines Lern-

gegenstands. Die Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten schafft Bedingungen, unter denen die Lernenden durch eigene aktive Einwirkung auf den Lerngegenstand Ausgangsabstraktionen gewinnen, die als Mittel des weiteren Eindringens in den Lerngegenstand genutzt und selbst schrittweise inhaltlich angereichert werden.

- Ein Lernender wird zum Subjekt seiner Tätigkeit, indem er sich diese Tätigkeit wirklich aneignet, was u.a. bedeutet, zunehmend selbständig Lernziele zu bilden, Lernhandlungen auszuwählen und gegenstands- und zielspezifisch einzusetzen sowie Lernverlauf und -ergebnisse selbst zu kontrollieren, zu analysieren und zu bewerten. Bewusste Reflexion auf die eigene Tätigkeit muss bei den Lernenden angeregt und gefördert werden. Damit entwickelt sich auch Verantwortungsbewusstsein für die eigene Tätigkeit und Selbständigkeit ihrer Planung und Ausführung.
- Die Funktion des/der Lehrenden besteht – wie aus den vorangehenden Thesen ersichtlich – nicht in erster Linie darin, Wissen und Können an die Lernenden zu übermitteln (obwohl auch das nicht ausgeschlossen werden sollte), sondern darin, gegenstands-, ziel- und lerneradäquate Tätigkeitssituationen zu schaffen und zu gewährleisten, entsprechende Tätigkeiten anzuregen, die Bewältigung der Lernanforderungen zu unterstützen und zu fördern, für die Aneignung und Entwicklung der Lerntätigkeit und dadurch für die Entwicklung der Lernenden zu sorgen – dies alles durch Gestaltung der pädagogischen Interaktion, Kommunikation und Kooperation mit den Lernenden.
- Nur der Unterricht ist gut (d. h. entwicklungsförderlich) – so Vygotskij (2003, 302) – der der Entwicklung vorausseilt, d. h. sich nicht schlechthin auf die bereits voll ausgebildeten, sondern vor allem auf die gerade in Entwicklung befindlichen psychischen Funktionen und damit auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung orientiert und sich dabei auf die innere Logik der historischen Entwicklung des Denkens, des Sprechens usw. stützt, die in der Kultur materialisiert ist.

Seit etwa einem halben Jahrhundert wurden die hier nur unvollständig, sehr knapp und apodiktisch dargestellten Prinzipien einer tätigkeitstheoretischen Orientierung auf das Lernen entwickelt und in zahlreichen Lern- und Unterrichtsexperimenten praktisch angewandt und dabei variiert, differenziert und weiterentwickelt. Es würde zu weit führen, dies im Einzelnen zu belegen (vgl. Davydov 1977; 1988, 1996; Davydov et al 1982; Hedegaard 2002; Hedegaard, Lompscher 1999; Jantzen 2004b; Lompscher 1973, 1989, 1990, 2004 u.a.). Das Fazit dieser umfangreichen, vielschichtigen und vielgestaltigen Arbeit lautet: Die tätigkeitstheoretisch fundierte Gestaltung von Unter-

der konkreten gemeinsamen Tätigkeit im Unterricht, in der Lehren als Lernhilfe und nicht als Lernbehinderung (Holzkamp 1990) auftritt.

2. Fremdregulierende Hilfe durch den Lehrer – Befähigung der Lerner zum Erreichen ihrer Lernziele

Der Widerspruch zwischen Lernmotiv, Lernziel und den verfügbaren Lernvoraussetzungen wird produktiv gemacht, um bereits in der Gesellschaft vorhandenes Wissen reproduzierend, aber sinnstiftend anzueignen. Die pädagogische Aktivität (Ausbildung der gegenstandsbezogenen Lerntätigkeit) wird auf die Stützung des Lernens mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung ausgerichtet. Dies geschieht u.a. durch eine gemeinsam mit den Lernern vollzogene Erarbeitung und Nutzung von Orientierungsgrundlagen. Diese beziehen sich auf Lernanforderungen, die für die Aneignung des Lerngegenstands relevant sind. Im Lernprozess dienen diese Orientierungsgrundlagen als Stützen für den zunehmend eigenregulierten Handlungsvollzug.

3. Eigenreguliertes Lernen auf höherem Niveau der Anforderungsbewältigung

Nach Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung verläuft das Lernen auf neuem, höherem Niveau eigenreguliert und konstituiert eine neue Zone der aktuellen Leistung.

Empirische Überprüfung des Modells

Zur Überprüfung des Modells führten wir im Schuljahr 1990/91 ein Unterrichtsexperiment in 2 vierten Klassen durch. In einem Prä-Post-Design wurden die Lerneffekte eines 30-stündigen Unterrichts (ein Schulhalbjahr) in den zwei Versuchsklassen (ergänzt durch drei Kontrollklassen) erhoben. Schwerpunkte der Erhebung waren die Entwicklung von Komponenten (natur-)wissenschaftlichen Denkens und der Fähigkeit zur sozialen Kooperation (beides wichtige Merkmale einer neuen Lernkultur). Dabei war insbesondere zu prüfen:

- ob das Modell prinzipiell praktikabel war (Verbindung von Konstruktion und Instruktion),
- ob die Lerneffekte in der erwarteten Richtung nachweisbar und
- ob sie den kognitiven Lerneffekten des traditionellen Unterrichts überlegen oder wenigstens nicht unterlegen waren.

Alle drei Fragen konnten bejaht werden:

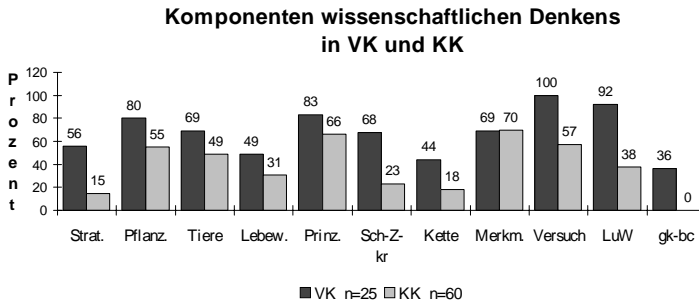
**Entwicklung der Kooperativität in den VK
(Niveaustufen I bis III)**

Prätest	Posttest	27
III	III	2
II	III	10
II	II	10
I	III	2
I	II	2
I	I	1

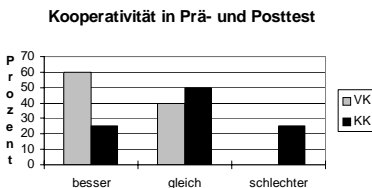
Geprüft wurde die Entwicklung von Komponenten wissenschaftlichen Denkens und der Begriffsbildung (u.a. Klasseninklusion, begriffliche Identifikation, Inferenzleistungen über der kognitiven Struktur, gedankliches Bewegen in kausalen Ketten, Anwendung naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen) sowie der Entwicklung des sozialen Lernens (soziale Lernmotive, Selbstreflexion im sozialen Kontext, Kooperativität).

Über alle Testvariablen zeigte sich ein signifikanter Lernzuwachs in den Versuchsklassen bezogen auf die untersuchten Komponenten wissenschaftlichen Denkens sowie des sozialen Lernens.

Der Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollklassen zeigte signifikante Unterschiede bezogen auf kognitives und soziales Lernen, die im Sinne der Überlegenheit unseres Vorgehens zu interpretieren waren (vgl. Abb. 2).



Strat – Strategiebildung beim Begründen – Konkretisierung eines wohldefinierten Merkmalsatzes für ein Element einer Begriffsklasse; **Pflanz** – Orientierung in begrifflichen Hierarchien bei den Begriffsklassen Pflanzen; **Tiere** – Tieren und **Lebewe** – Lebewesen; **Prinz** – Erkennen des Ordnungsprinzips hierbei; **SCH-Z-kr** – gedankliches Bewegen in kausalen Ketten – bei Alltagsanforderungen und **Kette** – bei ökologischen Inhalten; **Merkm** – das Bewerten der Relevanz von Merkmalen für den Begriff Lebewesen; **Versuch** – Orientierung auf Experimente zur Verifizierung von Hypothesen, bezogen auf eine konkrete Fragestellung; **L u W** – die Beachtung der dabei zu prüfenden Lebensbedingungen für Pflanzen – **Licht und Wasser**; **gk-bc** – das adäquate Begründen von naturwissenschaftlichen Zusammenhängen.



(I – niedrigstes, III höchstes Niveau; angewandte Methoden: Beobachtung im Unterricht, Befragung Schüler, Lehrer, Tests – u.a. Kooperationsbereitschaftstest, Kooperationseinstellungstest, Partnerwahlversuch).

Abb. 2: Effekte des Unterrichtsexperimentes im Hinblick auf kognitives und soziales Lernen der Schüler

Die Anwendung des Modells erwies sich (hier allerdings im Sinne eines Nebeneffekts) nicht nur im Rahmen des Unterrichtsexperiments selbst, sondern auch in der Übertragung auf den Unterricht in anderen Klassen erfolgreich. Ähnliche Erfahrungen konnten im Rahmen außerunterrichtlicher Bildungsprozesse gemacht werden. Gegenwärtig wird die Anwendbarkeit des Modells auf multimedial gestützte Lern- und Lehrprozesse untersucht.

Das zu Grunde gelegte Modell weist auf einen Weg zur Verbindung von Konstruktion und Instruktion, den auch moderat konstruktivistische Ansätze gehen (Stern 2003, 2002, 1997, Möller et al 2003, Häusler et al 1998), anders als bei diesen existiert hier jedoch ein explizit genutztes theoretisches Fundament, welches auch gestattet, konkrete Hypothesen aufzustellen bzw. Effekte theoretisch begründet zu präzisieren.

Neue Medien und neue Lernkultur?

Grundtenor der Debatten im oben erwähnten erziehungswissenschaftlichen Kongress war die Annahme einer Wechselbeziehung von Medien und Bildung bzw. Bildung und Medien, welche grundsätzlich positiv zu bewerten und dennoch angesichts aktueller Tendenzen einer einseitigen Reduzierung der Bildung auf Ausbildung (für ökonomische Verwertbarkeit) durchaus kritisch zu hinterfragen ist. Betrachtet man die gesamte Diskussion um neue Medien, so bewegt sie sich in einem Spektrum zwischen Euphorie und Kulturpessimismus. Dies ist nicht neu (Vollbrecht 2001, Giest 2001, Aufenanger 2004). Speziell mit Blick auf die neuen Medien warnt der Mediendaktiker Kerres (2001) vor zu viel Euphorie, was ihre Rolle im Zusammenhang mit moderner Bildung betrifft. Immer wieder kommt aus unterschiedlichen Richtungen Kritik, die vor allem an der Einseitigkeit des Lernens mit (modernen) Medien geäußert wird. Beispielsweise wird unter Hinweis auf Defizite beim haptischen Lernen bzw. die Dominanz visuellen und akustischen Lernens im Zusammenhang mit neuen Medien auf prinzipielle Grenzen dieses Lernens hingewiesen (Gross 2003, Müller et al 2003).⁸ Dabei wird an Reformpädagogen angeknüpft, die handelndes Lernen (hier verstanden als praktisches Handeln, als körperliche Interaktion des Lernenden mit der Umwelt) fordern und wegen der diesbezüglichen Defizite die

modernen Medien kritisieren. Vor allem ist aber die Frage zu stellen, ob moderne Medien überhaupt anders als im Sinne klassischer Mediennutzung in die entsprechenden instructional designs von Lernprogrammen oder des Unterrichts eingebunden werden, wodurch ihre prinzipiell gegebenen Potenzen für ein allerdings neues Lernen mit ihnen nicht gesehen, geschweige denn genutzt werden können.

Kann nicht mit den neuen Medien eine ganz neue Lernkultur verbunden sein? Wenn ja, dann hängt diese vor allem von der Art der Mediennutzung, ihrer Integration in die Lerntätigkeit ab.

Worin besteht zunächst aber das Neue der modernen Medien? Der Computer hat anders als die vorhergehenden Medien die Arbeitswelt total umgewälzt oder ist zumindest dabei, die Arbeitskultur tiefgreifend zu verändern. Das Medium Computer ist aus der Funktion einer „modernen Schreibmaschine“, vom Kommunikationsmittel zum Produktionsmittel geworden, vom Medium, welches die Kommunikation vermittelt, zum Arbeitsmittel, das Realität verändert, schafft. Dies ist u.E. die tiefere Ursache dafür, dass moderne Medien auch Bildung tiefgreifend verändern werden.

Sie gestatten in der Tat in umfassender Weise die Entfaltung von Tätigkeit, welche einerseits im virtuellen Raum vollzogen wird und insofern Simulationscharakter hat, andererseits jedoch mit allen Bedeutungselementen der gesellschaftlichen Tätigkeit in der materiellen Realität versehen ist und diese in komplexer Weise simulieren lässt. Dadurch bedingt besteht die Möglichkeit, die Sinnleere des Lernens im Kontext schulischer Lerntätigkeit abzubauen, die dadurch entsteht, dass häufig der Anwendungsbezug des Wissens nicht hergestellt werden kann. In der Schule soll für das Leben gelernt werden, aber dies spielt sich so eben in der Schule nicht ab. Moderne Medien sind prinzipiell dazu in der Lage, dieses Leben wenigstens virtuell in die Schule und den Unterricht zu holen.

In einem qualitativ ungeahnten Maße erschließen moderne Medien Tätigkeitsfreiräume. Ein hervorstechend zu nennendes Merkmal ist ihre Interaktivität, wenngleich bislang vielfach in Lernprogrammen nur als Potenz und nicht real gegeben. Diese zeichnet kein anderes Medium in gleicher Weise

-
- 8 In der Tat beziehen sich die Untersuchungen zum Lernen mit Medien bedingt durch ihre Eigenart vor allem auf die visuelle und akustische Kodierung und Verarbeitung und auf entsprechende Instruktionsunterstützung im Mediendesign sowie auf dem Hintergrund der cognitive load theory auf Fragen des Verhinderns einer Überbeanspruchung einzelner Kanäle und damit im Zusammenhang der kognitiven Verarbeitungsleistung (vgl. etwa Schnotz, Lowe 2003, Schnotz, Bannert 2003, Mayer, Moreno 2002, Mayer 2003, Lowe 2003, Hung 2001, Lewalter 2003).

aus. Ob Sprache (Zuhören – Sprechen), Schrift (Lesen – Schreiben), Bild (Betrachten – Malen – Abbilden), Film (Beobachten – Drehen – Filmen) – hier fallen häufig die aktive und passive Mediennutzung (Medienproduktion und -rezeption) auseinander und Interaktivität fehlt weitgehend. Computer, Internet und Multimedia sind prinzipiell interaktiver, hier muss der User aktiv werden (wenn auch in unterschiedlichem Maße). Moderne Computerspiele sind interaktiv, das Internet ist interaktiv – stets kommt es auf den aktiven virtuelle Realität gestaltenden Umgang mit dem Medium an. Diese Aktivitätskomponente, die in gewisser Weise eine neue, zunächst auf Virtualität gerichtete Tätigkeit konstituiert, ist das Neue der neuen Medien – sie sind nicht nur Medium, eingebunden in Tätigkeit, sondern sie repräsentieren eine komplexe Umwelt und erfordern in der Wechselwirkung mit ihnen eine neue, sehr komplexe Tätigkeit. Die Tätigkeit im Zusammenhang mit modernen Medien ist vielgestaltig, erlaubt die Entfaltung der Individualität sowie häufig sehr komplexes Handeln. Aus diesem Blickwinkel heraus greift die Kritik an neuen Medien, handgreifliches Tun nicht zuzulassen, hier zu kurz (die Frage der Haptik ist lediglich noch ein technisches, kein prinzipielles Problem).

Mit Blick auf die lernpsychologische Forschung mit tätigkeitstheoretischem Hintergrund ist die Frage von Interesse, welche Grundanforderungen an das Lernen mit modernen Medien zu stellen sind und welche neuen Lernmöglichkeiten sich ergeben (vgl. Fichtner 1999, Hung 2001). Dabei wird grundsätzlich vom konstruktivistischen Charakter des Lernens ausgegangen, dennoch sind einige Modifikationen gegenüber einer (radikal) konstruktivistischen Perspektive vorzunehmen. Setzt man nämlich die Parallelität von Geist und Körper, von innen und außen voraus, dann besteht die pädagogische Aufgabe darin, Lernumwelten so zu entwerfen, dass Lernende die Möglichkeit bekommen, über ihr Handeln vermittelt, die das Handeln orientierenden und regulierenden kognitiven Strukturen an die Handlungsbedingungen und somit an die Lernumwelt anzupassen. Die Lernumwelt wird dabei als dem Innen entgegengesetzt und als Äußeres gegeben angenommen. Erweist sich das Handeln als „viabel“, so sind dies auch die korrespondierenden intern konstruierten kognitiven Strukturen. Daher werden interaktive Lernumwelten zu präsentieren sein, die jene Anforderungen enthalten, welche interne Konstruktion anregen, ist Freiraum zu schaffen, um individuelles, selbstreguliertes, entdeckendes Lernen ohne Reglementierung zuzulassen, und es müssen ein ganzheitlicher Dialog sowie die Reflexion als Momente einer bewussten Konstruktion im dialogischen, sozialen Lernen gewährleistet werden.

Diese Aspekte sind nicht grundsätzlich abzulehnen, aber aus Sicht des Tätigkeitsansatzes in wesentlichen Punkten zu modifizieren. Der Grundansatz besteht hier darin, dass Dialog, Kommunikation und soziales Lernen nicht Merkmale unter anderen darstellen, die individuelles Lernen moderieren, bereichern oder ergänzen, sondern Ausgangs- und Endpunkt ist der soziale Charakter jeglicher menschlicher Aktivität, die *gemeinsame Tätigkeit* (gemeinsames Handeln, Kooperation, sozialer Verkehr). Auch hier werden interaktive Lernumwelten zu präsentieren sein, die jene Anforderungen enthalten, welche die internen Konstruktionen anregen. Mit der Struktur der Tätigkeit ist jedoch ein Mittel verfügbar, menschliche Aktivität konkret zu erfassen und zu orientieren, d.h. die internen Konstruktionen konkreter zu beeinflussen, da von einer Abbildrelation (analoge Struktur) zwischen innerer und äußerer Tätigkeit ausgegangen wird. Deshalb werden beim pädagogischen Entwurf der Lernumwelt die Strukturkomponenten der Tätigkeit (Ziel, Motiv/Sinn, Gegenstand, Mittel, Subjekt), die ausgeführt und angeeignet werden soll, konkreter und differenzierter Beachtung finden. Die Lernumwelt ist von daher nicht schlechthin „anregend“, sondern in gewisser Weise mit Blick auf einen konkreten Lerngegenstand und seine Aneignung vorstrukturiert. Hier besteht eine Gemeinsamkeit mit den aktuell diskutierten moderat konstruktivistischen Ansätzen (Stern 2003, 2002, 1997; Möller et al 2003; Häusler et al 1998).⁹ Der Unterschied besteht darin, dass es bedingt durch den tätigkeitstheoretischen Hintergrund eine begründbare Möglichkeit der konkreten Strukturierung gibt. Strukturstiftendes Moment ist die je konkrete gegenständliche Tätigkeit. Diese theoretisch begründete Strukturierung besitzt präzisierende Kraft. Auf dem Hintergrund der Erkenntnis von der Gegenständlichkeit jeglicher Tätigkeit werden, ausgehend von der Analyse des Gegenstands und der zu seiner Aneignung erforderlichen objektiven Lern-, d.h. Tätigkeitsanforderungen, Lernbedingungen gestaltet, von denen erwartet werden kann, dass die entsprechende Tätigkeit angeregt wird. (Da als wesentliche Bedingung der Aneignung die diesen Gegenstand verändernde Tätigkeit angesehen wird, gibt es hier eine Beziehung zwischen dem Außen und Innen, welche Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln ist.) Die Tätigkeit selbst als auch ihre Aneignung erfolgen im Rahmen kooperativer Lernsituationen, die durch ein gemeinsames Ziel der (mit Blick auf den Lerngegenstand) Experten und Novizen gestiftet wird. Experten erscheinen im Kontext pädagogischer

9 Eine konkrete Anwendung dieser Ansätze auf multimediales Lernen bzw. das Lernen mit neuen Medien fehlt bislang.

Interaktion als Lehrende, Novizen als Lernende. Komplexe elektronische Programme sind in der Lage, den für die anzueignende Tätigkeit qualifizierten Kooperationspartner (Experte) zu simulieren.

(Das Zustandekommen der Interaktion und damit letztlich der Lerntätigkeit hängt vom Niveau der bereits angeeigneten Lerntätigkeit, von den komplexen konkreten Lernvoraussetzungen beim Lerner ab. Da Lernen stets eine soziale Komponente beinhaltet, die in Lernprogrammen (noch oder prinzipiell?) unzureichend repräsentiert ist, wird auch im Falle des kompetenten Lernalters in der Erwachsenenbildung stets die face-to-face Kooperation und Kommunikation präferiert werden. Dennoch ist abzusehen, dass zunehmend, vor allem mit Blick auf informelles Lernen, die Vorteile einer durch Programme vermittelten Lernergemeinschaft zum Zuge kommen werden. Inwieweit es mit Blick auf die pädagogische Interaktion hier prinzipielle Grenzen – z.B. mit Blick auf Motivierbarkeit, Empathie, Emotionalität, d.h. bezüglich all jener Momente gibt, die den Lehrer und Mitlerner als menschliche Persönlichkeit auszeichnen, bleibt im Rahmen weiterer Forschung abzuklären.)

Die *Strukturkomponenten der Lerntätigkeit*, vor allem Orientierungsgrundlagen für das zunächst „äußere“, d.h. noch nicht interiorisierte Handeln, werden als *Lernhilfen präsentiert: Lernziele, Lernaufgaben, Lernhandlungen*. (Es handelt sich dabei um Angebote, eigentlich um mögliche Lernziele, Lernaufgaben, Lernhandlungen, die erst im Rahmen konkreten Lernens eines Lernsubjektes zur Wirklichkeit werden.) Das Lernprogramm muss *vielfältige Konstruktionsmöglichkeiten im Rahmen eines ganzheitlich angelegten Lernens* anbieten, die flexibel sind für individuelle Lernwege und Lerninteressen.

Unter Beachtung der Bedeutung intrinsischer Motivation für selbstgesteuertes Lernen ist die *sinnstiftende Einführung in jegliches Lernprogramm* von höchster Bedeutung. Vorteil moderner Medien ist hier ihre Eigenschaft, virtuelle Realitäten darzustellen bzw. mit ihrer Hilfe konstruieren zu lassen. Sie schaffen damit den Hintergrund für eine reichhaltige Kontextuierung des Lernens bzw. für eine mehr oder weniger komplexe Tätigkeit. Dabei ist darauf zu achten, dass nicht nur die objektive Bedeutung des Lernens, des Lerngegenstandes und der Lernmethoden bzw. Lernhandlungen, sondern auch subjektive Bedeutungshorizonte, der je spezifische mögliche subjektive Sinn thematisiert werden. Dieser bezieht sich in der Regel auf den für lernende Individuen sich ergebenden Gebrauchswert dieses Lernens im Hinblick auf ihr tägliches Leben, auf den Anwendungshorizont des erworbenen Wissens bzw. der Kompetenzen. Da komplexe Programme in der Lage sind, verschiedene

komplexe Praxisbereiche (im Sinne einer virtuellen Realität) zu simulieren, ergeben sich auch besondere Möglichkeiten für sinnstiftendes Lernen. Dies wurde zumindest im Hinblick auf die Motivation und Lernaktivität empirisch bestätigt (Weidenmann 1997, 2001).

Von ebenso großer Bedeutung ist das *Gewährleisten der Kooperation und Kommunikation* mit kompetenten Partnern (Lehrer, Tutor oder Peers) innerhalb des Programms. Selbst wenn es in idealer Weise gelingen sollte, im Programm einen kompetenten Lehrer zu simulieren, so ersetzt die Interaktion mit dem Programm und die Kommunikation mit dem virtuellen Lehrer nicht die programmvermittelte reale Kommunikation mit anderen Lernern bzw. mit einem realen Lehrer.

Im Rahmen von Unterrichtsexperimenten, bei denen diese Prinzipien in Form eines interaktiven elektronischen Lernprogramms umgesetzt wurden, konnten wir die Hypothese verifizieren, dass unter den genannten Bedingungen eine im Distance Learning vollzogene Ausbildung der Lerntätigkeit (bei Erwachsenen) möglich ist. Gegenstand der Lerntätigkeit war transdisziplinäres und dialektisches Denken im Kontext ökologischer Problemstellungen. Es konnte gezeigt werden, dass in signifikanter Weise die Lernenden Merkmale antinomischen Denkens abbauten und gleichzeitig über Disziplinargrenzen hinweg Komponenten dialektischen Denkens ausbildeten und auf diese Weise eine Zone ihrer nächsten Entwicklung erreichten (Giest, Walgenbach 2000, 2002, Giest, Lompscher 2003).

Schluss

Gegenwärtig befindet sich die moderne Industriegesellschaft in einer dramatischen Umbruchsituation, von der alle Bereiche der Gesellschaft betroffen sind. Ein wichtiges Kennzeichen dieses Umbruches ist der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Die Verfügbarkeit von Wissen wird zu einem, betrachtet man die Sicherheitslage der Welt, lebensnotwendigen und, richtet man das Augenmerk auf die Wirtschaft, zu einer unverzichtbaren Bedingung der gesellschaftlichen Entwicklung. Flexibilisierung und Globalisierung sind kennzeichnende Tendenzen, die nicht ohne Auswirkungen auf Bildung bleiben. Mehr noch, Bildung wird zu einem entscheidenden Standortfaktor im Wettbewerb der modernen Industrienationen. Auch aus diesem Grund haben die auf die Ergebnisse schulischer Bildung bezogenen internationalen Vergleichsstudien eine so große Beachtung gefunden. Für Bildung bedeutet dies, sich auf neue Anforderungen einer dynamisch sich in immer kürzeren Zeiten verändernden Welt einzustellen, was vor allem heißt, Bil-

dungsprozesse als lebenslanges Lernen anzulegen und zu verstehen und darauf zu richten, jene Kompetenzen verfügbar zu machen, die für die Gestaltung einer sich derart dynamisch entwickelnden Welt erforderlich sind.

Mit Blick auf das menschliche Wissen erscheint diese Dynamik als bislang geschichtlich einmalige Wissensexplosion, die wiederum die Frage nach einem effizienten Umgang mit diesem Wissen stellt. Wissensmanagement ist eine Antwort auf dieses Problem, welche die Anpassung lernender Systeme (Konzerne, Institutionen, Organisationen) an die explodierende „Wissensumwelt“ thematisiert. Die Suche nach einer neuen Lernkultur muss jedoch berücksichtigen, dass es nicht in erster Linie darum geht, Anpassungsleistungen an eine vorhandene Wissensgesellschaft pädagogisch zu gestalten, sondern darum, den Prozess der Gestaltung der menschlichen Gesellschaft zu thematisieren, wodurch der humanistische Bildungsbegriff eine gewisse Renaissance erfährt. Eine neue Lernkultur muss sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf die Fähigkeit zur Gestaltung, auf Tätigkeit und damit zusammenhängend auf Lerntätigkeit beziehen. Dies aber ist nur möglich, wenn es gelingt, pädagogische Interaktion wirksamer zu gestalten. Konstruktivistische Lernarrangements beachten vor allem das Moment der Konstruktion des Wissens als erforderliche Bedingung individuellen Lernens. Moderat konstruktivistische Ansätze sind bemüht, Konstruktion und Instruktion zu verbinden. Der Tätigkeitsansatz verfügt u.E. als einziger Ansatz über die theoretischen Mittel, die Einheit von Instruktion und Konstruktion konkret herzustellen, indem Lernen und Lehren als wechselwirkende Tätigkeiten ihrer Subjekte verstanden und gestaltet werden.

Moderne Medien bestimmen die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung maßgeblich und bleiben nicht ohne Wirkung auf eine neue Lernkultur. Sie sind hochkomplexe Lernmittel, die im Rahmen der Lerntätigkeit wirksam genutzt werden können. Dies vor allem dann, wenn sie dem Lernenden die Aneignung der Lerntätigkeit in der Interaktion mit ihnen gestatten. Ihre große Potenz erhalten sie durch die Fähigkeit, virtuelle Realitäten zu schaffen und damit verbunden, komplexe Tätigkeit im Rahmen der virtuellen Realität zuzulassen, was bedeutet, den Anwendungsbezug des Wissen in neuer Weise direkt mit Blick auf die Tätigkeit in der virtuellen Realität oder simulierend durch sie vermittelt mit Blick auf die reale Welt zu erleben. Es sei allerdings an dieser Stelle nicht verschwiegen, dass moderne Medien auch die Gefahr beinhalten, auf Grund ihrer faszinierenden Komplexität und Potenz, virtuelle Realitäten täuschend ähnlich den realen zu konstruieren, den Menschen abhängig zu machen – süchtig, manipulierbar, zum Anhängsel der Maschine zu

degradieren. Es kommt darauf an, die Freiheit der menschlichen Tätigkeit dafür zu nutzen, dies zu verhindern und die großen Möglichkeiten nüchtern zu erforschen und mit Blick auf eine neue Lernkultur verfügbar zu machen.

Horst Weiß

Der Marxsche Begriff der Aneignung und seine Reflexion im Pädagogischen

In der Programmübersicht zum heutigen Kolloquium „Bildung heute – Gefährdung und Möglichkeiten“ wird das Anliegen meiner Ausführungen mit dem obigen Titel nicht ganz deutlich. Es geht mir eigentlich um die Frage, ob diese zu DDR-Zeiten geführte Diskussion und deren (auch schulpraktische) Ergebnisse heute für das gegenwärtige und zukünftige schulische Bildungswesen, für Bildungserwerb und Persönlichkeitsentwicklung insgesamt noch bedeutsam sind und verwertbar sein können.

Deshalb gliedere ich meine Ausführungen in drei Abschnitte.

Zum Ersten: Welche (ergebnisreichen) Bemühungen gab es in der DDR, die schulischen Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie die Effektivität der Bildungsvermittlung und des Bildungserwerbs in den verschiedenen Unterrichtsfächern und letztlich die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler auf den jeweiligen Schulstufen beförderten?

Zum Zweiten: Welche pädagogischen und didaktischen Einsichten beförderten damalige Diskussionen und Abhandlungen um den Begriff Aneignung?

Und Drittens: Einige (hypothetische) Fragestellungen und Überlegungen für die derzeitigen bildungspolitischen Diskussionen und Schulkonzepte, insbesondere zur „neuen Lernkultur“.

Erstens: Ich will und muss einige Bemerkungen zu meiner Person und meinen Tätigkeitsfeldern zu DDR-Zeiten voranstellen.

Ich bin in meiner gesamten beruflichen Zeit immer auf dem Feld der Didaktik, der Unterrichtstheorie und der Unterrichtspraxis tätig gewesen: In den sechziger Jahren war ich auf ministerieller Ebene für die Konzipierung und Realisierung des naturwissenschaftlichen Unterrichts verantwortlich und in den siebziger/achtziger Jahren für die materiell-pädagogische Absicherung aller schulisch determinierten Bildungs- und Tätigkeitsprozesse durch geeignete Lehr- und Lernmittel und für die Schulausstattung insgesamt zuständig – die Kindergärten, deren Spiel- und Beschäftigungsmaterialien eingeschlossen.

Aus diesen Tätigkeits- und Erfahrungsfeldern in gebotener Kürze einige Ergebnisse zur damaligen Zeit.

Ein erster Beleg: Am Ende der fünfziger Jahre und dann ausgeprägt in den sechziger und siebziger Jahren gab es umfassende Bemühungen in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, zum Beispiel im Physikunterricht, den Experimentiercharakter der physikalischen Wissenschaft auch im schulischen Unterricht zu realisieren. Also: Weg von der „Kreide-Physik“, hin zu vielfältigen Demonstrationsexperimenten durch den Lehrer und dann auch (besonders in den siebziger Jahren) zu vielseitigen Schülerexperimenten von der 6. bis zur 10. bzw. zur 12. Klasse. So wurden in dieser Zeit zum Beispiel 16 verschiedene Schülerexperimentiergerätesätze (SEG) fachmethodisch konzipiert, industriell konstruiert und produziert und sodann in wenigen Jahren an alle über 5.000 Schulen ausgeliefert, also den Lehrern und Schülern real zur Verfügung gestellt.

Damit wurden in allen Schulen der DDR materiell-didaktische Bedingungen geschaffen, die – so möchte ich es in Anlehnung an heute gebrauchte Termini bezeichnen – eine völlig neue, andere Qualität von „Lehr- und Lernkultur“ ermöglichten und somit in den Fächern Biologie (ab Klasse 5), Physik (ab Klasse 6) und Chemie (ab Klasse 7) auch real beförderten.

Ein *weiterer* Beleg: Ebenfalls in den sechziger und siebziger Jahren wurde in den zehnklassigen allgemein bildenden Oberschulen der DDR und auch in den erweiterten Oberschulen das pädagogisch-schulorganisatorisch nicht unumstrittene so genannte *Fachunterrichtsraumssystem* eingeführt. D.h., für alle Unterrichtsfächer wurden spezifisch ausgestattete Fachunterrichtsräume eingerichtet – also nicht nur für *die* Fächer, welche auch schon früher in speziellen Räumlichkeiten unterrichtet wurden, wie die Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Werken (in den unteren Klassen) oder auch Sport, sondern nunmehr auch für Geographie, Deutsch und Geschichte, Mathematik und für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Fachunterricht 1974).

Was wurde damit beabsichtigt und vielerorts zumeist auch erreicht?

Durch die spezifische Ausstattung der Fachräume, insbesondere mit fachspezifischen Lehr- und Lernmitteln wurde in allen diesen Fächern den Schülern Tätigkeitsinhalte und -formen ermöglicht, die bisher nur in sehr geringem Umfang und mit einem besonderen Arbeitsaufwand möglich waren. Um es mit dem Begriff Aneignung zu formulieren: Es wurden die verschiedensten Aneignungstätigkeiten (sprachlich-kommunikativer bis praktisch-gegenständlicher Art und dem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand der Schüler angemessen) ermöglicht, die vom jeweiligen Fachlehrer in dessen Unterricht

nunmehr wesentlich leichter und effektiver zu realisieren waren, als zuvor im jeweiligen Klassenraum.

Und noch ein *dritter* Beleg für eine gewichtige Veränderung in der „Lehr- und Lernkultur“ an den Schulen zu DDR-Zeiten. Das betrifft die vielfältigen Konzepte und Bemühungen der Schulen, den Unterricht und das ganze Schulleben mit dem gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben in der Region zu verbinden. Es begann mit der Einführung des Unterrichtstages in der Produktion (UTP) in den oberen Klassen, mit der inhaltlichen Profilierung des Unterrichtsfaches Werken und des Schulgartenunterrichts in den unteren Klassen und mündete dann in das Gesamtsystem „Polytechnik“, insbesondere durch die Einbeziehung der Schüler der oberen Klassen in Tätigkeits- und Arbeitsprozesse der industriellen und landwirtschaftlichen Produktionsbetriebe.

Diese „Polytechnisierung“ des schulisch determinierten Lebens der Heranwachsenden erweiterte die Aneignungsinhalte, die Aneignungsgegenstände und vor allem die Aneignungsweisen der Schüler auf beträchtliche Art. Und dies hatte auch nicht geringe Rückwirkungen auf Lehr- und Lerninhalte, auf die Lehr- und Lernweisen nicht nur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, sondern auch in geisteswissenschaftlichen Fächern.

Ich will es mit diesen nur angedeuteten Belegen für die unübersehbare Entwicklung von Lehr- und Lernkultur im DDR- Bildungswesen bis an das Ende der achtziger Jahre belassen.

Zweitens: Einige kurz gefasste Ausführungen über die pädagogisch orientierte „Aneignungsdiskussion“ zu DDR-Zeiten.

Es hieße sicherlich Eulen nach Athen tragen hier in diesem Kreis von Philosophen, Gesellschaftswissenschaftlern und Geisteswissenschaftlern viele Zitate aus den Werken von Karl Marx anzuführen zur Problematik Aneignung der Welt, der menschlichen Kultur und menschlicher Wesenskräfte, über die Rolle der Arbeit, der Produktion und des Verkehrs und zu deren Bedeutsamkeit für die Menschheits- und Gesellschaftsentwicklung.

Die Marxschen Gedanken von der im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess sich immer fortwährend vollziehenden Aneignung der Welt, der objektiven Realität und der damit verbundenen Aneignung menschlicher Wesenskräfte in der gesellschaftlichen Tätigkeit erfassen in ihrer ganzen Vielfalt und Tiefe die Gesamtheit und die Komplexität des objektiven Vorganges der Menschheits- und der Individualentwicklung – also die Entwicklung der Gattung Mensch als Ganzes, der spezifischen Qualitäten menschlicher Gruppen und Schichten sowie deren Individuen, vor allem durch praktisch-gegen-

ständliche, geistig-theoretische und kultur-schöpferische Tätigkeiten. Der Marxsche Begriff der Aneignung berührt und schließt somit solche grundlegenden Begriffe ein, wie Praxis, Arbeit, Erkenntnis, Verinnerlichung, Entäußerung, Vergegenständlichung (menschlicher Wesenskräfte) und Selbstveränderung.

Um mir hier lange Ausführungen zu ersparen, habe ich – was die Verwertung des Marxschen Begriffsinhaltes „Aneignung“ zu DDR-Zeiten für *pädagogische* Anliegen anbelangt – aus einer Publikation zur „Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung“ (1973) von Gerhart Neuner (damals Präsident der APW der DDR) sachbezogene Zitate herausgezogen und zusammengestellt.

Es sei hier nur ein Zitat daraus angeführt:

„Wenn wir die Aneignung im umfassenden Sinne als Tätigkeit des Subjekts, als Arbeit, als Lernen, als aktive kulturschöpferische Tätigkeit verstehen, so wird zugleich die andere Seite dieses Prozesses deutlich: die Entäußerung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte, die Ausgangspunkt und Bedingung der weiteren individuellen Entwicklung und des Fortschritts der menschlichen Kultur überhaupt ist. Die menschliche Persönlichkeit muss also als Resultat der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte in der Arbeit, im Lernen, in vielfältigen kulturschöpferischen Tätigkeiten, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt des Menschen innerhalb gesellschaftlich-sozialer Beziehungen verstanden werden“ (Neuner 1973, 29–30).

Aus der gesamten Diskussion will ich nachfolgend nur auf einige wenige Aspekte bzw. Ergebnisse eingehen.

Auf dem erziehungswissenschaftlichen und unterrichtlich-didaktischem Feld, auf dem ich fast 20 Jahre tätig war (und zwar auf dem Gebiet „Unterrichtsmittel“), ergab sich Mitte der siebziger Jahre das dringende Bedürfnis, die Spezifika und Vielschichtigkeit der Aneignungsgegenstände und der Aneignungsweisen in den verschiedenen Unterrichtsfächern und auf den verschiedenen Altersstufen zu erörtern, um Konsequenzen für die schulisch-unterrichtlich notwendigen materiell-gegenständlichen Mittel der verschiedenen Unterrichtsfächer abzuleiten. An dieser Diskussion – organisiert und geführt vom Wissenschaftlichen Rat des Instituts für Unterrichtsmittel an der APW – waren damals viele Fachmethodiker aus den Hochschuleinrichtungen der DDR, von Greifswald bis Erfurt, beteiligt. Diese Erörterungen beschränkten wir auf neun charakteristische Unterrichtsbereiche bzw. -fächer:

auf Geschichte, Deutsch/Literatur, produktive Arbeit, Sport, Fremdsprachen, Physik, Staatsbürgerkunde, Biologie und Chemie.

Im Zentrum standen drei Fragen:

- Welches sind in diesen Fächern eigentlich die doch auch sehr vielschichtigen, keineswegs nur einseitigen *Gegenstände* der Aneignung?
- Welche unterschiedlichen *Aneignungsweisen* sind demzufolge in diesen Fächern diesen jeweilig vielfältigen Aneignungsgegenständen adäquat?
- Welche *Aneignungstätigkeiten* der Schüler (erkenntnislogischer-kognitiver, geistig-praktischer, ästhetischer und praktisch-gegenständlicher Art) wären somit für die jeweiligen Aneignungsgegenstände und Aneignungsweisen besonders bedeutsam und zu praktizieren und welche Konsequenzen hat das insgesamt für die materiell-pädagogischen Mittel dieser Fächer?

Ich will auch hier nachfolgend nur auf einige übergreifende Feststellungen und Erkenntnisse verweisen.

U. Ihlefeld hatte (in der Zeitschrift „Pädagogik“, Dezember 1969) bereits kritisch vermerkt, dass grundlegende Aussagen der Klassiker zur Problematik Aneignung nur ungenügend für die Pädagogik nutzbar gemacht worden seien. Er bezeichnete es als unbefriedigend, dass einige Grundideen von Marx und Engels über die Entwicklung des Menschen als gesellschaftliches Gattungswesen bisher unzureichend für die Pädagogik ausgeschöpft wären. Er kritisierte zudem, dass die Kategorie der Aneignung von der Pädagogik zumeist im eng didaktischen Bereich nur als Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und in der Erziehungstheorie nur als Aneignung von Überzeugungen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten gebraucht wird.

Ich verweise des Weiteren ohne ausführliche Zitate noch auf die Ausführungen von W. Röhr (1976), I. J. Lerner (1980), W. Salzwedel (1981) und auch von L. Klingberg (1981). Sie alle kommen in dieser oder jenen Weise zu der gleichen Feststellung: In der Unterrichtstheorie wird der Unterrichtsprozess im jeweiligen Fachunterricht einseitig nur als ein „spezifischer Erkenntnisprozess“ interpretiert. Aus philosophischer Sicht könne die Kategorie Aneignung aber nicht nur auf Lernprozesse reduziert werden. Aneignung umfasse alle Tätigkeitsfelder und -arten der Heranwachsenden.

Als Konsequenz aus diesen Erörterungen folgte dann seitens des Instituts für Unterrichtsmittel Mitte der achtziger Jahre die Überlegung, die Gesamtheit der materiell-pädagogischen Mittel der Schule aus der Gesamtsicht auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, auf alle der dafür notwendigen Aneignungsfelder und Aneignungstätigkeiten zu konzipieren, ohne natürlich

die Notwendigkeit einer Konzentration der Schulausstattung auf im Unterricht ablaufende Lehr- und Lernprozesse zu vernachlässigen (siehe dazu H. Weiß und G. Weiß 1986). Diese Konsequenz entsprach der sich an vielen Schulen damals vollziehenden Entfaltung und Ausweitung der außerunterrichtlichen Entwicklungs- und Betätigungsfelder für die Schüler, die ich hier im Einzelnen nicht ausführen will.

Ich will nicht darüber urteilen und rechten, inwieweit diese damaligen erziehungswissenschaftlichen und vor allem entwicklungspsychologischen Erörterungen wirklich allerorts zu gesellschaftlichen, sozialen, materiellen und personalen Konsequenzen für eine optimale, allseitige Persönlichkeitsentwicklung auf den aufeinander folgenden Schul- und Altersstufen zu DDR-Zeiten geführt haben. Es sei nur vermerkt, dass es in der DDR rund um das Schulwesen, in den Schulen selbst und auf kommunaler Ebene eine Vielzahl von Bemühungen gab, solche Betätigungs- und Entwicklungsbedingungen (sozialer, materieller etc. Art) für die Heranwachsenden zu bieten, wie

- die zunehmende Zahl der Kindergartenplätze, mit deren entwicklungspsychologisch durchaus fundierten Spiel- und Beschäftigungsprogrammen;
- die enge pädagogisch-organisatorische Verflechtung von Unterstufenunterricht und Betätigung im Hort;
- die vielschichtigen außerunterrichtlichen Betätigungs- und Lernangebote für die Schüler in Form von Arbeitsgemeinschaften (bis hin zu den Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm);
- die regionalen Kinder- und Jugendeinrichtungen, wie die Stationen Junger Techniker oder Junger Naturforscher;
- die vielfältigen Angebote und Leistungen der Kinderorganisation „Junge Pioniere“ und der Jugendorganisation „FDJ“
- und nicht zuletzt: die vielen Kinderferienlager der Schulen und der Betriebe.

Wenn heute vielfach Bildungspolitiker auf Bundes- und Länderebene Ganztagschulen befürworten, so vermisste ich dabei diese weite, ganzheitliche Sicht auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Aneignung. Oft wird in diesem Kontext sogar nur von Unterrichtsverteilung über den ganzen Tag gesprochen.

Drittens: Einige wenige abschließende Bemerkungen.

Zunächst eine sicherlich in diesem Kreis weitgehend akzeptierte Feststellung. Mit der Abwicklung des DDR-Bildungswesens und der völligen Anpassung des Schulwesens in den neuen Bundesländern an das gegliederte Schulsystem der Alt-BRD wurden die von mir nur unvollständig erwähnten

lern- und entwicklungsförderlichen, pädagogischen und materiellen Bedingungen ebenfalls negiert und abgewickelt. Angefangen von den kindentwicklungsförderlichen Spiel- und Beschäftigungskonzepten der Kindergärten und Kinderkrippen, über die lern- und entwicklungsförderlichen Bedingungen für die Unterstufenkinder (einschließlich der pädagogisch effektiven Kooperation von Hortnerinnen und Unterstufenlehrerinnen) bis hin zum polytechnischen Charakter der Schulen. Selbst ein so pädagogisch wirkungsvolles Tätigkeitsfeld, wie der Schulgartenunterricht, wurde abgeschafft.

Ich brauche an dieser Stelle als Beleg nur auf eine Reihe von Beiträgen im „Jahrbuch der Pädagogik“ 2002: „Kritik der Transformation - Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland“, auf die Broschüre „Das Bildungswesen der DDR – Ein Rückblick mit Anregungen für eine Bildungsreform in Deutschland“ (Günter Wilms, 2003) sowie auf die bereits 1992 erschienene Broschüre „Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in ganz Deutschland?“ zu verweisen.

Dringend notwendig wäre in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion m.E. eine ernsthafte Rückbesinnung auf die entwicklungs- und lernpsychologischen Erkenntnisse (vgl. den Beitrag von H. Giest und J. Lompscher sowie Fortschrittsberichte 1989).

Auf Grund der Ergebnisse der IGLU-Grundschulstudie über die Lesekompetenz von heutigen Viertklässlern bewegt mich folgende Frage, über die ich leider nur mit sehr wenigen heute tätigen Grundschullehrerinnen sprechen konnte.

Viele Lehrerinnen mit DDR-Schulerfahrung sind heute noch im Osten tätig, also auch solche Unterstufenlehrerinnen, die bei der Entwicklung der Sprach- und Lesefähigkeiten ihrer Schüler damals wesentlich bessere Ergebnisse erreicht haben und dies bereits schon bis zum Ende der 1. Klasse. Strengen sich heute etwa diese Lehrer weniger an als damals? Sind *sie* also ursächlich verantwortlich für die in der IGLU-Studie festgestellten mangelhaften Leseleistungen oder muss man eine andere, eine weitere Frage stellen: Sind die derzeitigen gesamtgesellschaftlichen und regionalen sowie familiären Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen derart, dass es zu solchen gravierenden Rückständen bzw. Verzögerungen in physisch-psychischen Entwicklung der Kinder bereits im Vorschulalter und im Anfangsschulalter bereits kommen muss, die sogar bei besonderen Bemühungen der Grundschullehrerinnen nicht ausreichend und wirkungsvoll genug behoben werden können?

Ich muss an dieser Stelle einige von mir nicht zu beantwortenden generellen Fragen aufwerfen:

- Sind die heute heranwachsenden Kinder und Jugendlichen „lernunwilliger“ und „lernunfähiger“ als unsere oder frühere Generationen? Wenn ja, ist dieses Phänomen rein entwicklungsphysiologisch und -psychologisch bedingt oder durch stark veränderte Sozialisations- und Lebensbedingungen bewirkt?
- Da sicherlich vorwiegend das letztere zutrifft, müsste dann nicht beantwortet werden, inwiefern und wodurch sich die derzeitigen (und zukünftig auch absehbaren) Sozialisationsbedingungen für heute Heranwachsende sich wesentlich von denen der fünfziger, sechziger, siebziger Jahre (im damaligen Ostdeutschland) unterscheiden?
- Müsste demzufolge in der gesamten bildungspolitischen Debatte nicht ernsthaft die Frage nach den entwicklungshemmenden gesellschaftlich-sozialen Rahmenbedingungen gestellt werden, die sich negativ auf eine möglichst optimale, viel- oder sogar allseitige Persönlichkeitsentwicklung der derzeit heranwachsenden Kinder und Jugendlichen auswirken?

M.E. wäre es erforderlich, im Rahmen z.B. soziologischer Forschungen einen historischen Vergleich auch darüber anzustellen, wie sich die Spezifika und Wirkungen der jeweiligen gesellschaftlichen Sozialsysteme auf die Entwicklungsbedingungen für Heranwachsende in den unterschiedlichen Zeitperioden auswirken: seit den neunziger Jahren, in den fünfziger, sechziger, siebziger Jahren oder auch in den zwanziger, dreißiger Jahren.

Sicherlich muss vieles, was sich heute gesamtgesellschaftlich für die soziale und psychische Entwicklung Heranwachsender negativ und hemmend auswirkt, durch eine auf andere Weise wirkende Schule und Pädagogik und auch durch eine neue Lernkultur kompensiert werden. Aber gänzlich allein auf Schule zu setzen, wie das in den heutigen bildungspolitischen Konzepten zumeist passiert, ist m.E. völlig unzureichend. Bildungs- und sozialpolitische Anstrengungen sollten auf die Veränderung der Sozialisationsbedingungen in ihrer Gesamtheit für die heranwachsende Generation (gesellschaftlich, regional, familiär) gerichtet werden.

Wilfried Bütow

Was soll und was vermag ästhetische Bildung? Konzepte zwischen gestern und morgen

An einem der restaurierten Speicher gegenüber dem Berliner Ostbahnhof steht: More ethics less aesthetics. Eine Formulierung, die zum Widerspruch reizt, lege ich einen weiten Begriff des Ästhetischen zugrunde. Zustimmung wäre denkbar, lese ich ästhetisch als Synonym für die oft kritisierte Ästhetisierung von Alltagsprozessen.

Wofür steht der Begriff *ästhetisch* im Erziehungs- und Bildungsbereich?

Neben zentralen Begriffen wie ästhetische Bildung/ästhetische Erziehung erscheint er in vielen Verbindungen, oft mit den Begriffen künstlerisch oder musisch. Das Berliner Projekt mit der beziehungsreichen Bezeichnung MAERZ zum Beispiel beschreibt Inhalte und Wege einer *musisch-ästhetischer Erziehung* für die Grundschule.¹ Mit der Verbindung „musisch-ästhetisch“ wird die besondere Betonung der Künste ebenso benannt wie die Ausweitung über Kunst hinaus.

Die Bezeichnung „Musische Erziehung“ reicht bis in die Antike zurück, dort ein Kennzeichen für die Einheit von Dichtung, Musik und Tanz als der frühen Stufe in der Erziehung. Die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts griff darauf zurück. Als *Kunsterziehungsbewegung* führte sie zwar die Künste zusammen, doch gab es auch Vereinseitigung wie die Bevorzugung der Musik- und Bewegungskünste oder der bildenden Kunst im engeren Sinn oder die Bestimmung der musischen Erziehung als „Kernstück der Menschenbildung“. Solchen Tendenzen will die Verknüpfung „musisch-ästhe-

1 Gundel Mattenklott stellt verschiedene Assoziationen zur Kürzel MAERZ her, u.a. auch Beziehungen zu Schwitters, der mit *Merz* unterschiedlichste Objekte wie Bilder, Montagen, Collagen, Sprachspiele fasste und „im Finden, Sammeln, Montieren, Collagieren, Basteln und Bauen ... kindlichen Weltaneignungs- und Weltgestaltungsprozessen nahe“ stehe (In: Mattenklott 1998, 1 ff.). Der einleitende Abschnitt „Was ist Musisch-Ästhetische Erziehung“ gibt zur Geschichte dieses Bereiches aufschlussreiche Informationen.

tische Erziehung“ entgegenwirken, die moralische Erziehung als dem Gegenstand angemessen einschließt.

Da die Begriffe Bildung und Erziehung sinnverschieden gebraucht wurden und werden – mitunter synonym oder auf das Verhältnis von Prozess und Resultat bezogen, hat die vergleichende Lektüre von pädagogischer Materialien bereits im Begrifflichen ihre Verständigungsprobleme. Auch weil bei der Beantwortung der Frage, was *ästhetische Bildung* ist und auf welchen Weise *sie* wirksam werden kann – in der Schillerschen Terminologie *ästhetische Erziehung* –, immer Veränderungen des problemgeschichtlichen Horizonts mitzudenken sind.

Der Begriff ästhetisch (abgeleitet vom griechischen *aisthesis* = Wahrnehmung, Gefühl, Geschmack, Erkenntnis) stammt ursprünglich aus der Kunstphilosophie. Der Begründer der Ästhetik Baumgarten plädierte in seinem Werk mit dem Titel „Aesthetica“ (1750; 1988) für die Aufwertung der sinnlichen Erkenntnis und damit auch der Poesie, die Platon noch so arg geschmäht hatte im Unterschied zur Musik. Für Baumgarten gehören die „unteren Erkenntnisvermögen zur natürlichen Ästhetik“, die sich schon früh „durch bloße Ausübung“ entwickeln. Seine Bestimmung ist zugleich *theoria* und *ars*, gerichtet „auf das sinnliche Erfassen und Darstellen generell und auf seine speziellen kunstvollen, unter anderem schönen Vollzüge“.²

Ästhetisches als Alltagserscheinung

Die Verschränkung von Wahrnehmungs- und Denkvermögen kehrt in der Tradition Baumgartens als Aussage zur ästhetischen Bildung fortan wieder, in den Auslegungen überwiegend kunstzentriert, doch verstärkt auf eine Unterscheidung von ästhetischer und nichtästhetischer Wahrnehmung drängend.

Kunst erscheint überwiegend als Zentrum ästhetischer Bildung. Ästhetische Bildung bzw. Erziehung ist vor allem künstlerische Bildung; doch bleibt im Konsens: Ästhetisches darf nicht auf Kunst reduziert werden, es ist eine Alltagserscheinung und wird in den Beziehungen der Menschen zu ihrer Mit- und Umwelt auf verschiedene Weise registriert. Das Verhältnis des Menschen zu der von ihm gestalteten und gleichzeitig missbrauchten Natur erfährt dabei mit der fortschreitenden ökologischen Krise besondere Aufmerksamkeit.

2 Vgl. auch Menke.

Die Beschreibungen der ästhetischen Objekte in der Welt von heute unterscheiden sich bereits in ihrem Ansatzpunkt, nämlich wie mit dem Prozess der Wahrnehmung im Einzelnen umgegangen wird.

Mit der ästhetischen Bedeutungsebene und der artistischen, der Kunstebene, ist zugleich eine weitere Bedeutung des Ästhetischen angesprochen, markiert durch die klassische Kategorie des Schönen, im Schönheitsideal der Antike eins mit dem Guten (Kalokagathie). Das Schöne schließt das Hässliche ein wie das heute wieder stark beachtete Erhabene das Banale. Was das Schöne ist – oder anders gefragt, was schön ist –, darüber gehen heute die Ansichten weiter denn je auseinander, ihre Differenz ist besonders auffällig an den Aussagen zur Wahrheit wie zum Verhältnis des Ästhetischen und Ethischen.³

Die charakterisierten Bedeutungsebenen sind, wie auch im Nachfolgenden erkenntlich, miteinander vernetzt. Ästhetik ist folglich interdisziplinär zu fassen. Für die inhaltliche Bestimmung des Prinzips der ästhetischen Erziehung sind die Bedeutungsebenen ebenso konstitutiv wie für die Ansichten über die tradierten künstlerischen Bereiche. Dass sich hierauf die Prozesse der globalen Ästhetisierung im 20. und 21. Jahrhundert auswirken, soll an den Ästhetisierungen im ökonomischen, sozialen, politischen und persönlichen Bereich zum Mitdenken skizziert werden:⁴

- Ästhetisierungen im Alltagsleben sind unübersehbar und oft überraschend: im Face-Lifting des Urbanen (Boulevards, Geschäfte, Werbung, Produktpräsentation) bis hin zum Life-style der Individuen. In immer größeren Umfang werden dabei auch Elemente des Künstlerischen übernommen.
- Im technologischen Bereich gewinnen Formen der Ästhetisierung Raum und Bedeutung: in der Simulation von technischen und kommunikativen Prozessen, im Umgang mit virtuellen Welten, die Abbildung der Wirklichkeit ist ästhetisch modellierbar.
- In der televisionären Sicht auf Wirklichkeit verwischen sich die Unterschiede zwischen Realem und Fiktivem, wie die Reaktionen besonders von jugendlichen Zuschauern auf Videos und auf Berichterstattungen im

3 Ch. S. Peirce bezieht sich darauf, wenn er im „Syllabus of Certain Topics of Logic“ (Dt. Phänomen und Logik der Zeichen, 1983, 41 f.) über die Beziehungen zwischen Ästhetik und Ethik reflektiert und darlegt, dass Ethik die Ästhetik bemühen muss, „um das summum bonum bestimmen zu können“.

4 Vgl. hierzu Wolfgang Welsch 1996. Welsch, selbst ein Vertreter der Postmoderne, warnt vor dem Begriff Postmoderne, weil er den Zusammenhang mit der Moderne verstelle. Seine Darlegungen zum Begriff *ästhetisch* greifen auf Wittgensteins Vorgehensweise bei der Bestimmung des Begriffs Sprache zurück (23 ff.).

Fernsehen bezeugen.

Die darin enthaltenen Probleme erzwingen grundsätzliche Fragen wie die nach den Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung überhaupt, nach dem Zusammenwirken des Kognitiven und der Emotionen, nach dem Wert ästhetischer Erfahrungen.

Fazit dieser Betrachtung: Ästhetisches begegnet uns in anderen Dimensionen als bisher – eine Erkenntnis, die besonders die Pädagogik herausfordert.

Die erweiterte Dimension der ästhetischen Erziehung

Kant und Schiller beschrieben ästhetische Erziehung vor allem als Vermittlung von Wertvorstellungen, bezogen auf das Schöne, Harmonische und Erhabene. Kant nannte als Wesensmerkmal das „interesselose Wohlgefallen“ und das „freie Spiel der Erkenntnisvermögen“, was nicht als uninteressiert bzw. beliebig zu verstehen ist. Schiller sah Schönheit als Leitprädikat der Kunst, der ästhetische Mensch war für ihn Voraussetzung für Freiheit und Harmonie. Ästhetische Erziehung wird von ihm auf Lebensgestaltung hin gedacht; „ästhetische Güte“ ist Ausdruck einer Lebenshaltung (Schiller 1980).

Dieser lebensweltliche Bezug ist für Bildung Anfang des 19. Jahrhunderts bestimmend und schließt Überlegungen zu gültigen Verhaltensformen ein. Ästhetische Erziehung hat mit der Sinnfrage und den Handlungsperspektiven zu tun und ist sofort im Gespräch, wenn über Erziehung gehandelt wird.

Über den Inhalt und den Gültigkeitsbereich der tragenden Wertungskategorien wie das Schöne, Harmonische, Erhabene, das Hässliche gingen die Meinungen jedoch in der Folgezeit immer stärker auseinander. Nicht wenigen galten diese Werte als anachronistisch. Sie erschienen ihnen untauglich, um die antagonistische Handlungswelt ihrer Gegenwart begreiflich zu machen.

Seit dem vergangenen Jahrhundert mit seinen Kriegs- und Vernichtungsschrecken rückte das Verhältnis von positiven und negativen Wertungskategorien ins Blickfeld. 1983 erschien K.-H. Bohrsers Abhandlung „Ästhetik des Schreckens“ und provozierte in der Bundesrepublik und in der DDR einen lebhaften Meinungsstreit mit extrem divergierende Meinungen. In dem 1987 in der DDR veröffentlichten Buch „Ästhetik der Kunst“ (25 ff., 267 ff.) diskutierten die Autoren den historisch differenzierenden Umgang mit der Kategorie des Erhabenen am Beispiel der „Ästhetik des Widerstandes“ (Peter Weiss) und reflektierten Möglichkeit und Gewinn von Handlungsperspektiven aus sozialer Verantwortung. Ob Ästhetik des Widerstandes oder des Widerstreites oder des Absurden, mit Aussagen des Konstruktiv-Kritischen bzw.

kritisch Negierenden kamen aktuelle Handlungsmöglichkeiten zur Sprache und unterstrichen die Verknüpfung des Ästhetischen mit dem Ethischen.

Die Frage nach den Zwecken der ästhetischen Bildung ist heute zwar nach wie vor eine Streitfrage.⁵ Unbestritten bleibt, dass Bildung mit Einflussnahme auf das Denken und Handeln zu tun hat und jegliches Vermögen auch ästhetische Fähigkeiten zur Voraussetzung hat. Das ästhetische Verhalten der Menschen und ihre ästhetische Urteile sind Zeugnisse für den eingangs zitierten Zusammenhang von Ethik und Ästhetik. Ihn demonstrieren die Heranwachsenden in ihrem Alltagsverhalten. Ihr universell verwendetes Gefallensurteil *cool zum Beispiel* drückt Lust und Zustimmung aus; *uncool* dagegen Unlust, Missfallen, Ablehnung.

Der komplexe Charakter der ästhetischen Erziehung und der Stellenwert der Kunst

Den komplexen Charakter der „Ästhetischen Erziehung“ heben Pädagogen und Didaktiker immer wieder hervor, selbst wenn sie die Akzente im Wahrnehmen, Denken und Handeln unterschiedlich setzen. So Hartmut von Hentig, wenn er von „Ausrüstung und Übung in der Aisthesis – in der Wahrnehmung“ spricht und folgert:

„Eine ästhetische Erziehung bestünde folglich vor allem darin, die Menschen von klein auf die *Gestaltbarkeit der Welt erfahren* zu lassen, ihn anzuhalten, mit der *Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren* und die unendliche Variation nicht nur der *Ausdrucksmöglichkeiten*, sondern gerade auch die *Aufnahme- und Genußmöglichkeiten* zu erkennen“ (Hervorhebungen vom Autor) (1969, 26).⁶

Diese individuellen Reaktionen sieht Hentig gefährdet, und zwar durch die Unterwerfung unter die Werthierarchie der klassischen Kunstwerke sowie durch die Ausrichtung nach dem letzten Schrei der Kunstmode, aber auch durch die Überwältigung der Spontaneität durch wissenschaftliche oder ideologische Deutung und durch die Verherrlichung des Schaffensprozesses an sich.

In den zurückliegenden Jahrzehnten begegnen uns diese Erscheinungen als Widersprüche in Theorie und Praxis der ästhetischen Bildung in den wechselnden Prioritätensetzungen. Während die Wissenschaftler verschiedener Disziplinen darin übereinstimmen, bei der Beschreibung des Ästhe-

5 Vgl. dazu Boehme 2001, Otto 1975 und 1994, Seel 2003, Staudte 1980, Velthaus 2002.

6 Siehe auch Hentig, H. v. 1986, 70 ff.

tischen am Prozess der Wahrnehmung anzusetzen und über Kunst hinauszugehen, trafen ihre Ansichten auseinander, wenn sie die Frage beantworteten, was Kunst sei und umfasse und wie sie wirke.

Für Kant ist alle schöne Kunst noch pädagogisch sinnvoll, denn sie vermag nach seiner Ansicht Sinnlichkeit und Verstand in ein harmonisches Verhältnis zu setzen, das er als ein freies Spiel begreift. Auch für Schiller ist die Versöhnung des Kognitiven mit dem Gefühl ein lösbares Anliegen und wo der Mensch spiele, sich dem Schönen öffne, sei er ganz Mensch (1980).

Mit dem Vordringen der Wissenschaft im 19. Jahrhundert wurde das Kognitive zur erkenntnistheoretischen Leitdimension. Überzogene Ansprüche, ebenso vehement vorgetragen wie zurückgewiesen, lösen bis heute einander ab. Für Adorno ist Ästhetik von der Kunst her zu entwickeln, die er als Alternative zur „versteinerten“ Gesellschaft sieht und für die er Autonomie als bestimmenden Wesenszug sehen möchte. Adorno leugnet zwar nicht den Zusammenhang der Kunst mit der Wirklichkeit, er will Kunst jedoch von jeder Bindung an einen Aktionismus befreien (vgl. Adorno 1973). Die Vertreter der Postmoderne opponieren radikal gegen die Tradition einer in ihrem Verständnis erstarrten Aufklärung und eines lebensfremden Schönheitsideals. Sie fordern einen Paradigmenwechsel, – den Rückzug der Philosophie zugunsten der Kunst, wie die Debatte zwischen Habermas und Derrida zeigt.⁷

Solche Wechsel bleiben nicht ohne Rückwirkungen auf die Bildungstheorie und Didaktik. Welcher Stellenwert der Kunst zukommt und was der Begriff Kunst in den Fächern umfassen soll, ist nicht nur ein andauernder Streit der Didaktiker eines Faches, sondern auch Streit zwischen Pädagogen und Didaktikern über das Verhältnis der Bildungsbereiche, über den Sinn tradierter Fächer. Zum Beispiel: darüber, ob der Begriff Kunst in der Schule Privileg eines Faches sei, ob es in den künstlerischen Lernbereichen einen klassischen Kanon der Künste geben soll, ob der Gegenwartskunst Primat zukomme, ob destruktive Kunst lehrplanfähig sei, wie man über den Sinn einer Unterscheidung von E oder U denke usw. Debatten um Brecht, Kafka, Bar-

7 Wenn Habermas mit Derrida streitet, dann weil er um das Primat der Philosophie fürchtet. Die Universalität des Ästhetischen ist für Habermas durchaus gegeben, er favorisiert jedoch die Philosophie. Derrida hingegen, für den Wirklichkeit ein Konstrukt ist, favorisiert die Kunst. Für beide ist die globale Ästhetisierung ein wesentliches Bestimmungsmerkmal aktueller Entwicklung.

Für die weiterführende Diskussion über ästhetische Bildung/Erziehung bleibt die pädagogische Reaktion auf die globale Ästhetisierung wesentlich und darauf, dass Wirklichkeit nicht mehr primär erfahren wird, sondern medial aufgearbeitet präsentiert und konsumiert wird.

lach, Beuys oder Cage, um nur einige Namen zu nennen, belegen für die zurückliegende Jahrzehnte das Dilemma kanonischer Betrachtungsweisen.

Im Meinungsstreit überraschen immer wieder die Extreme, ob sie zur Erbeaneignung und Traditionsbildung formuliert werden oder zum historischen Platz der Moderne. Umberto Eco, als postmoderner Romanautor wie als Wissenschaftler hochgeschätzt, setzt zum Erstaunen mancher Didaktiker gegen die immer wieder geforderte Abkehr von den Klassikern die bleibende Aktualität der Klassiker (2000, 160ff.), die auf die großen Fragen der Gegenwart bessere Antworten offerieren als das aktuelle Literaturangebot. Lyotard (1994) sinniert dagegen über den gesunkenen Wert der *großen Erzählungen* (Kant, Hegel, Marx) und plädiert für das scheinbar Nebensächliche, die Mikrologien.

Dennoch und ungeachtet der kunsttheoretischen Divergenzen: Kunst ist nach wie vor ein zentraler Bereich ästhetischer Bildung, der individuelle Welterfahrung und individuelles Weltwissen weiterreicht, beides entdecken, erfahren und ergänzen lässt.

Neu zu bestimmen: Auswahl und Vermittlung der Bildungsinhalte für ästhetisches Lernen

Die Auswahl der Bildungsinhalte allerdings wie die Organisation des ästhetischen Lernens in der Schule von den Gegenständen und ihrer Beachtung in den Fächern brauchen Reformen. Mit der bisherigen vagen Unterscheidung von Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsprinzip ist eine den Anforderungen gerecht werdende Lösung kaum zu erreichen. Als Kern gelten nach wie vor die tradierten Lernbereiche mit den Gegenständen Bildende Kunst, Musik und Literatur. Die Pädagogik schleppt hier merkwürdige Trennungen unverdrossen weiter. Das Fach Kunst, mancherorts Kunstunterricht oder Kunsterziehung, wird von einigen „Kunstpädagogen“ auch gegenwärtig noch zum Leitfach der künstlerischen Bildung erhoben.

Auf der Konferenz „Perspektiven künstlerischer Bildung“ 2002 in der Landesakademie Rotenfels in Baden-Württemberg distanzierte man sich zwar von dem früheren Anspruch, Leitfach für ästhetische Bildung zu sein, erneuerte aber seinen Anspruch als schulisches Repräsentanzfach für künstlerische Bildung (vgl. Buschkühle 2003).

Ist von künstlerischen Fächern die Rede, wird neben Kunst meist nur Musik genannt. Die Wendung im Kunst- und Musikunterricht setzt die Priorität wie gehabt. Dichtung wird im Sprachunterricht untergebracht, im Deutschun-

terricht (Englisch/Latein) und verschwindet dort unter dem gefräßigen Hauptnenner Texte.

Auch in der DDR tat man sich in diesen Fragen schwer, obgleich hier andere Prioritäten gesetzt worden waren. In einer frühen Übersicht über den Anteil der Bildungsbereiche überrascht die Bezeichnung „Gesellschaftswissenschaften/Muttersprache/literarisch-künstlerischer“ Unterricht. Eine spätere Übersicht korrigiert diesen Verbund und weist die künstlerischen Fächer einzeln aus.⁸ Was in beiden Beschreibungen auffällt, ist die hohe Wertschätzung der Literatur – Reflex ihrer Rolle im öffentlichen Leben. Ihren hohen Stellenwert, so könnte geschlussfolgert werden, erkläre sich aus der ihr zugedachten ideologische Erziehungsfunktion. Sicher war und ist der affirmative Charakter literarischer Werke im Kalkül der jeweils Herrschenden.

Bedeutende künstlerische Werke sind jedoch in den seltensten Fälle ideologisch homogen. Balzacs Werke sind nach Marx ideologisch und zugleich ideologiekritisch. Literatur kann in einer Epoche nach vorwärts weisen und die Kräfte des Fortschritts stützen. Literatur kann auch, wenn sie auf ihre kritische Funktion verzichtet, rasch zur Apologie der neuen Macht werden und im Konservativismus erstarren. Andererseits erneuert sich das ideologiekritische Potential der Literatur immer wieder und kann auf die Dauer nicht weginterpretiert werden, wie auch der Umgang mit literarischen Figuren im Alltagsdenken beweist.

Die Wichtung von Literatur, Musik und Bildender Kunst im Fächerkanon hat ganz offensichtlich vor allem mit dem unterschiedlichen und auf den Stufen wechselnden Verhältnis von *produktiven, reproduktiven und rezeptiven Tätigkeiten* zu tun, einem Aspekt, der für künftige Veränderungen anregend ist.

In der Grundschule dominiert das eigene Schaffen unübersehbar im Lernbereich Kunst als Zeichnen, Malen, Bauen, Formen, das Nachschaffen dagegen als Singen in Musik. Im Umgang mit dem Literarischen ist beides möglich, in bescheidenem Umfang das Schreiben, gewichtig das Vorlesen und Gedichtsprechen und vor allem das darstellende Spiel. Den hohen Anspruch der „Kunstdidaktiker“, im Kreativen das führende Fach zu sein, scheint noch etwas zu stützen. Während es eine reiche Literatur für Kinder gibt und ein schmales musikalisches Angebot direkt für Kinder, fehlt Ähnliches im Bereich der Bildenden Kunst. Bildmedien für Kinder wie z. B. Kin-

8 Neuner 1973, 157 sowie 1987, 298 ff. In dem Band „Ästhetische Erziehung“ (Autorenkollektiv 1982) wird die fächerorientierte Beschreibung durch eine übergreifende Bestimmung der ästhetischen Erziehung ergänzt.

derbuchillustrationen und Trickfilme sind immer schon eine Verknüpfung von Bildkunst mit Sprache.

In der Sekundarstufe verändert sich der Stellenwert des Produktiven. Kreatives Schreiben gewinnt sogar an Bedeutung und Raum gegenüber dem bildnerischen Gestalten; erst recht das Darstellende Spiel. Was die Bildkompetenz betrifft, so leistet der Leseunterricht einen originären Beitrag wie andererseits die visuelle Kompetenz die literarische Kompetenz fördert. Die Berufung auf Beuys und seinen Ausspruch „Jeder Mensch sei ein Künstler“ spricht die kreativen Möglichkeiten des Menschen überhaupt an und macht ihre Ausbildung zur pädagogischen Aufgabe. Der *homo faber* und *homo ludens* ist auch ein *homo aestheticus*.

Wenn heute als Konsequenz aus dem frühen Umgang mit Gestaltungen und aus der wachsenden Bilderflut für das Fach Kunst die Ausbildung von Gestaltungsfähigkeit und Bildkompetenz beansprucht wird, ist daraus kein genereller Anspruch für das Fach Kunst abzuleiten, wohl aber für die Vorschulerziehung und die Grundschule.⁹

Aus den veränderten Bedingungen erwächst heute zugleich ein höherer Anspruch an die ästhetische Erziehung in dem dargestellten Sinn wie auch an die künstlerische Bildung; es ergeben sich besondere Ansprüche an einzelne Fächer und hier wieder an die verschiedenen Alterstufen. Dazu zählen die Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden, ihre subjektiv bedeutsamen Erfahrungen, aber die individuell unterschiedlichen Lernwege. In diesem Punkte gibt es uneingeschränkte Übereinstimmung. Die initiierten Lernprozesse führen erst dann zu Erfolgen, wenn sie diesen Voraussetzungen entsprechen, die Heranwachsenden zum Selbstlernen befähigen und Kunst und künstlerische Tätigkeit als eine „ganz eigene Art produktiver Lebens- und Welterfahrung, Weltaneignung und Wirklichkeitsveränderung erlebbar machen“.¹⁰

Ein besonders umstrittenes Problem: Kunstaneignung und Unterricht

In den Plädoyers für Systematik bzw. Offenheit des Unterrichts stehen heute oft extreme Standpunkte anscheinend unversöhnlich einander gegenüber, wo

9 Günther Regel setzt in seinen Überlegungen zur künstlerischen Bildung dezidiert auf die „Kunst als Kunst“ und fordert dafür im Unterricht und im Leben der Schule erweiterte Möglichkeiten (2003), 122.

10 Ebd.

eine sinnvolle Verbindung beider dem Sinn und der Eigenart von Kunstaneignung als Allgemeinbildung am ehesten entspreche.

Die nachdrückliche Orientierung auf Gegenwartskunst (mit einem erweiterten Kunst- und Werkverständnis), wie besonders im Fach Kunsterverziehung erörtert, verengt, wenn sie die vielfältigen Beziehungen zwischen den Künsten gestern und heute übergeht. Die Traditionsfäden können länger oder kürzer sein, sie sind jedoch weitaus zahlreicher als angenommen. Das „Erbe“ bleibt, wie die Wirkungsgeschichte der Künste belegt, auf verschiedene Weise lebendig, aktuell und spiegelt die Spannungen zwischen Bewahren und Erweitern, zwischen Weiterführen und Vergessen. Wo etwas verschwindet, kommt Neues hinzu, und in diesem Neuen ist immer auch Früheres. Ohne das Wissen um das Gewordensein jedoch kein tieferes Verstehen des Werdens. Jede Gegenwart hat ihre Vorgeschichte. Ohne Kenntnis dieser Zusammenhänge wächst kein Sinn für das Gegenwärtige und erst recht nicht für das Zukunftsträchtige. Und der hinzugekommene Sinn bedingt neue Lesarten des Vorhandenen.

Offenheit und Autonomie sind dem Kunstwerk untrennbar ebenso zugehörig wie die in ihm enthaltene Anforderung an eine Wahrnehmung, die angemessene Fähigkeiten des Rezipienten braucht, also deren Ausprägung in einem Lernprozess.

Offenheit und *Systematik* sind von der Sache her untrennbar verbunden. Für die künstlerischen Lernbereiche in der Schule sind daher unter dem Blickwinkel des vertikalen, horizontalen und lateralen Transfers Sachverhalte zu bedenken wie

- die Einsicht, dass künstlerische Wahrnehmung polyästhetisch ist und pädagogisches Vorgehen auch Kunstcharakter tragen muss;
- ein Verhältnis zwischen Produktion, Rezeption und Reflexion sowie Kommunikation, das den Schülern Räume und Zeit für die Kunstbegegnung lässt und sie anregt, sich mit Kunst in unterschiedlicher Weise länger, und zwar auf spielerische Weise einzulassen;
- ein produktives Verhältnis zwischen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Lesen/Schreiben/Sehen/Hören/Gestalten und einem Grundwissen, das Kreativität und Selbsttätigkeit bewirkt, individuellen Interessen und Neigungen zu entsprechen und sie auszubilden;
- ein produktives Verhältnis zwischen der Aneignung der Künste der Vergangenheit und der Gegenwart, was Aneignung von Traditionslinien, von stoff- und motivgeschichtlichen Zusammenhängen umfasst und die Sicht auf Weltkunst einschließt. Kanonisches ist zu verstehen als Wechsel von

festen und flexiblen Elementen bei sich im Altersgang erweiternden Wahlmöglichkeiten;

- die Einsicht, dass sich Heranwachsenden das Lebensproblem der Handlungsmöglichkeiten, wie es sich in der Kunst manifestiert, erst allmählich und oft nur partiell erschließt, über einen individuellen Prozess der Sinngebung und Sinnfindung, des Erprobens und Differenzierens von Wertungen.

Der Weg für Lösungen: Grundlegende Veränderungen statt Einzelreformen

Wird immer wieder – wie auch gegenwärtig – die Einführung neuer Fächer bzw. die Veränderung bestehender Fächer diskutiert, ist ein Reformstau mit angezeigt: Die bisherigen inhaltlichen, organisatorischen, räumlichen und zeitlichen Lösungen werden den veränderten Ansprüchen nicht mehr gerecht. Lösungen sehen die einen in einem Fach „Kunst und Medien“ für die Sekundarstufe I, andere in einem Fach oder einem Kurs „Ästhetik“ für die Sekundarstufe II. Der Vorschlag, sich für ein Fach Kunst zu entscheiden, dass die verschiedenen Künste einschließt, ist unrealistisch, weil die dazu erforderlichen Voraussetzungen bei Fachlehrern fehlen bzw. auch nicht erwartet werden können und zudem wahrscheinlich zu einer weiteren Stundenminderung für den künstlerischen Bereich führen würde.

Anders liegen die Verhältnisse im Bereich der Grundschule, in der ästhetische Bildung besonders wirkungsvoll sein kann. Hier ist das Bemühen um Veränderungen am stärksten und geht über Vorschläge hinaus. Hier werden gegenwärtig neue Lernbereiche erprobt wie *Natur und Kultur* oder *Musik, Sport und Gestalten*.¹¹

Als Auswege aus der allgemein registrierten Enge wird also ein ergänzendes Miteinander verschiedener Formen versucht: Lehrgänge mit einer akzentuierten Befähigung, Projekte mit komplexen Anforderungen, fachübergreifende Projekte bzw. Lehrgänge mit horizontalen bzw. vertikalen Verknüpfungen.

Damit werden jedoch an die Grundschullehrerinnen hohe Anforderungen gestellt. Wie sehen zurzeit die Vorgaben aus, die den Lehrerinnen Anleitung

11 Auf der Tagung des Grundschulverbandes Baden-Württemberg in Ludwigsburg am 6.3.2004 waren Möglichkeiten neuer Lernbereiche mit dem Blick auf ästhetische Bildung im Gespräch. So auch der neue Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur die ehemaligen Fächer Heimat- und Sachunterricht, Musik und bildende Kunst/Textiles Werken zusammenführt. Der Gedanke der Integration fand Zustimmung, kritisch wurde die relativ lose Aneinanderreihung von Inhalten und die „Verwässerung ästhetischer Bildungsziele“.

und Hilfe geben? Wie müsste ihre Ausbildung aussehen, damit ein Universalismus in der Ausbildung von Fähigkeiten wie in der Vermittlung von Wertorientierungen erreicht werden kann, der mit dem angestrebten Menschenbild vom Kind korrespondiert, einem Universalismus, wie ihn der Pädagoge Beuys träumte und worauf er zielte, als er auffordernd fragte: Wie müssen wir denken?

Im Plan für „Musisch-künstlerische Erziehung“ (eine merkwürdige Kopplung) für die Grundschule in Sachsen aus dem Jahre 2002 stehen die Fächer Musik und Kunst im Zentrum, die Aussagen zur ästhetischen Erziehung, bezogen auf die eingangs genannten Ebenen und auf den komplexen Charakter der ästhetischen Erziehung bleiben weit hinter denen des Berliner Projekts MÄERZ zurück. Hier signalisiert die Bestimmung der Erziehung als musisch-ästhetischen Erziehung bereits Unterschiede: „MÄERZ bezeichnet den Lernbereich des vorfachlichen Unterrichts, der in der Primarstufe die Kunst im umfassenden Wortsinn (d.h. alle Künste umfassend) zur Geltung bringt. MÄERZ führt die Schülerinnen und Schüler in die Welt der Künste ein, bietet ihrer spielerischen, experimentellen, forschenden Tätigkeit Raum und Zeit und fördert das sinnliche Wahrnehmungsvermögen“.¹²

Als essentielle Prinzipien, die den vorfachlichen Unterricht charakterisieren, werden traditionelle Prinzipien des ästhetischen Lernens genannt: Ganzheitlichkeit, Kindgemäßheit, Anschauung, Erlebnisbezogenheit und Lebensnähe.

Erziehung ist hier immer auch ästhetische Erziehung. Dann erst, so heißt es, „eröffnet sich die Chance, planvolle Wissensvermittlung in Einklang mit dem Lernrhythmus und den Lerngesetzmäßigkeiten des Grundschulkindes – seinem Erleben, Denken und Handeln, zu bringen. Es gilt, die Bedürfnisse und Interessen des Kindes, seine subjektiv bedeutsamen Erfahrungen und seine sinnlich konkreten Lernwege in Einklang mit abstrahierenden Lernprozessen zu bringen“.¹³

Diese Sicht kehrt wieder, wenn ganzheitliche Förderung, Kreativität und Eigentätigkeit charakterisiert werden. Zur Eigentätigkeit wird auf Sachangemessenheit und Flexibilität als Voraussetzung verwiesen. Erfahrungen und Erkenntnisse der Reformpädagogik finden sich in den Vorschlägen ebenso wie Schillers Überlegungen zum Spiel.

12 Vgl. hierzu Mattenklott 1998, 1 ff. Eine Zusammenfassung dieser Positionen ist im Internet zu lesen unter UdK Berlin Fachgebiet Musisch-Ästhetische Erziehung.

13 Ebd. Siehe auch Aussagen unter d.w.-online: <http://www.dagmar.wilde.de>.

Das Spiel, das wie die Kunst, den Zweck in sich selbst hat, ein Zugleich von Freiheit und Ordnung ist, eine Welt des Als-Ob, ist hier in den verschiedenen Formen auf seinen Wert für die Entwicklung des Kindes, auch seines ästhetischen Vermögens als unersetzbar eingefügt. Vielfalt und Vernetzung der verschiedenen Bedeutungsebenen des Ästhetischen lassen uns ästhetische Bildung als Ausprägung von Haltungen und Handlungsweisen verstehen.

Resümee

Der französische Erziehungsminister Luc Ferry beschrieb vor über zehn Jahren den Menschen 1990 als einen „Homo aestheticus“ und konstatierte, dass sich „genau zur selben Zeit wie ein rechtlicher, moralischer und politischer Humanismus auch ein ästhetischer Humanismus herausgebildet“ habe (Ferry 1992). „Deswegen“, so argumentiert er, „konnte die europäische Kultur sich auch nur von seinem akzessorischen Charakter frei machen und über das gesamte 19. Jahrhundert an dem Abenteuer der Avantgarde teilnehmen. Allem Anschein erleben wir derzeit, wie sich dieses Abenteuer zu Ende neigt, und die zentrale Frage, die allerdings unbeantwortet bleibt, ist: was kommt ‚danach‘?“¹⁴

Ästhetische Bildung muss, was dieses Danach auch sein wird, bereits jetzt auf die veränderten Anforderungen reagieren. Sie kann das umso besser, je intensiver sie sich gegenwärtig, auf Tendenzen einstellt, die unübersehbar sind. Dazu gehört, dass Wirklichkeit immer häufiger medial aufgearbeitet präsentiert und konsumiert wird. Eine Informationsfülle, die eher desinformiert als informiert, kann ein Abstumpfen der Sinne bewirken, ein Nicht-mehr-wahrnehmen-Können der Wirklichkeit. Bildung muss diesen Erscheinungen entgegenwirken. In diesem Kontext ist die ästhetische Dimension der Bildung vor allem auf die sinnliche Wahrnehmung bzw. auf sinnhaftes Erkennen gerichtet.

Die Sensibilisierung der Sinne in der Redewendung „mit allen Sinnen lernen“ bleibt eine oberflächliche Forderung, wenn sie nicht den Zusammenhang zwischen der Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeit und Denkvermögen sieht: Schärfung der Wahrnehmung, Sensibilisierung der Sinne, Ausprägung der Genussfähigkeit, Ausbildung der Gestaltungsfähigkeiten, Subjektwerdung und Erproben kreativer Möglichkeiten.

Ästhetische Bildung ist mehr als ein Korrektiv. Sie ist unverzichtbar und eine Alternative gegenüber Bildungsangeboten, die das Kognitive überbetonen.

14 „Luc Ferry im Gespräch“. In: „Le Forum Franco-Allemand“, Zeitschrift vom 26.4.2000.

nen oder ausschließlich lebenspraktisch orientiert sind. Sie ist eine unerlässliche Grundlage jeglicher Bildung, ihr zugehörig, wie der Atem unserem Leben zugehört und unsere Lebensstunden bestimmt. Sie ist so wenig wegzu-denken wie dem Stein die Schwere (Kühne 1981). Sie ist auf die so verstandene ästhetische Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit in ihrer Vielgestalt und Sinnhaftigkeit gerichtet, auf die Natur, auf die von ihnen geschaffene und wieder veränderte Umwelt, nicht zuletzt auf die kulturellen und künstlerischen Gestaltungen als fortwirkende Werte, aber auch auf das Zusammenleben der Menschen, auf ihre ästhetischen Bedürfnisse und Interessen, auf das ästhetische Verhalten des einzelnen und dessen schöpferische Fähigkeiten.¹⁵

Ästhetische Bildung in diesen Dimensionen des Ästhetischen beginnt nicht erst in der Schule, sie ist – in welcher Form auch immer – dem individuellen Lebensweg eigen, wird direkt und indirekt vermittelt: im Leben der Familie wie im öffentlichen, das medial durchwirkt ist. Lebensnotwendig ist Einflussnahme – random but directed – von klein auf, im Kindergarten und in der Schule, und – schön wäre es – wenn nicht nur durch einzelne Medien wie der Kinderkanal oder die Zeitschrift „Bunter Hund“.

Pisa hatte ästhetische Bildung zwar nicht zum Untersuchungsgegenstand, doch die in den Tests abgeforderten Fähigkeiten wie Problemlösen, Zusammenhänge erfassen, Imaginieren, eigene Positionen beziehen und zum Ausdruck bringen sind ihr wesenseigen.

Leerstellen in der Bildung sind bekanntlich oft ein Zeichen für die Hilflosigkeit gegenüber einer nicht mehr fassbaren Entwicklung. Und so bleibt vieles beim Alten. Mit allen möglichen Konsequenzen: Konservativismus

15 Die im vorliegenden Beitrag diskutierte Dimension des Ästhetischen wurde in der DDR in dem Band „Ästhetische Erziehung. Positionen und Erfahrungen in der DDR und in der UdSSR“ (1982) von verschiedenen Autoren angesprochenen. Ihre Ausführungen machen auf Widersprüche aufmerksam, die es vor allem im Hinblick auf die Bestimmung des Zusammenhangs von Ideologie und Ästhetik gibt. Eine differenzierte Sicht auf die Dimensionen des Ästhetischen enthalten die Überlegungen zur Ästhetischen Bildung, die 1989/90 im Zusammenhang mit Vorschlägen zu Reformen im Bereich der Bildung erarbeitet wurden. Neben Überlegungen zur Verstärkung der ästhetisch-künstlerischen Bildung wurden zwei Punkte besonders diskutiert: Was kann ästhetische Erziehung zur Humanisierung und Demokratisierung, zu emanzipierter Selbstbestimmung und menscheitsorientierter Individualisierung beitragen, die Konflikt- und Friedensfähigkeit einschließen und Glücksfähigkeit bewirken können? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Forschung, wenn ästhetische Forschung nicht mehr als Luxusforschung, sondern als Überlebensforschung begriffen wird (vgl. hierzu Schütze (1997).

gleitet dann leicht ab in Dogmatismus, und Liberalismus läuft Gefahr in Beliebbarkeit zu münden, in Anarchie.

Leerräume – das zeigt die Erfahrung – werden rasch und willkürlich gefüllt. Wo Wegweiser fehlen, werden allzu oft Irrwege beschriftet.

Die Sicht auf Vergangenheit und Gegenwart belehrt uns für Künftiges. Fragen wir also: Kann der Auftrag ästhetische (Aus-)Bildung oder Sensibilisierung im wahrsten Sinne des Wortes von den Pädagogen geleistet werden? In der Mehrheit sind sie dafür nicht ausgebildet. Und ästhetische Lehrinhalte haben an den meisten Hochschulen und Universitäten noch nicht den erforderlichen Platz.

„Man kann eben nicht Ästhetik lehren, wenn man Ästhetik nicht betrieben und wenigstens in Ansätzen begriffen hat“ (Ferry im Gespräch, a.a.O.). Die Mahnung des Philosophen Nida-Rümelin ist überzeugend, weil er die besondere Bedeutung des Bereichs der ästhetischen Bildung in unserer Zeit auf einen einfachen Nenner bringt, ganz in der hier vorgenommenen Beschreibung:

„Mit Ästhetik meine ich hier nicht nur das Schöne im modernen Sinn, sondern den ursprünglichen Wortsinn der „Aisthesis“, die Dimension unseres Lebens also, in der wir Bezug nehmen auf Dinge, die uns durch Empfindungen und Wahrnehmungen zugänglich sind. Die kognitive Schlagseite unseres Bildungswesens drängt die musische Bildung an den Rand“ (Nida-Rümelin 2002).

Gegenwärtig zählen Ideen nur wenig, die Frage der Machbarkeit steht in der politischen Rechnung obendran. Also Reparaturen, statt Reformen. Die Reformnotwendigkeit aber wächst. Die Reformmöglichkeiten jedoch – so scheint es – sind nicht größer geworden. Dabei wäre das eingangs erwähnte Zitat in Veränderungen zu wiederholen „More Ästhetics, more Ethics“ oder „More Ethics, more Ästhetics“.

Hansjoachim Lechner

Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern – Bedingungen und Möglichkeiten

*Naturwissenschaftliche Bildung in unserer Gegenwart fordert, sich ein Grundwissen über Naturwissenschaften erarbeitet zu haben, das sowohl motiviert als auch befähigt, es zu erweitern, um es bei naturwissenschaftlichen bedeutungsvollen Entscheidungen aller Art in verantwortlichem Handeln wirksam werden zu lassen.*¹

Dies berücksichtigt, dass die Meinung von Experten nur von denjenigen in Erwägung gezogen werden, die aufgrund ihrer naturwissenschaftlichen Kenntnisse imstande sind, sich damit auseinander zu setzen.

Die in der allgemein bildenden Schule in Deutschland erreichte naturwissenschaftliche Bildung ist bezogen auf die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend, wie die Ergebnisse u.a. der TIMS-Studie und der PISA-Studie gezeigt haben. Im Zusammenhang mit der Auswertung der Erkenntnisse aus der TIMS-Studie werden die Ziele der naturwissenschaftlichen Fächer wie folgt beschrieben:

Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern in der allgemein bildenden Schule muss ausgerichtet sein auf die Grunddimension naturwissenschaftlicher Bildung und nicht vordergründig auf die Vermittlung spezieller Inhalte als Grundlage für die Ausbildung in Berufen mit naturwissenschaftlichen Aspekten.

Doch dies ist differenziert zu betrachten. In der Sekundarstufe I gilt diese Aussage uneingeschränkt, in der Sekundarstufe 2 geht es für die Teilnehmer der naturwissenschaftlichen Grundkurse um die weitere Ausprägung der Grunddimension während es in den Leistungskursen zusätzlich um die Ausprägung spezifischer Denk- und Arbeitsweisen und Inhalte der einzelnen Wissenschaften mit dem Ziel der Vorbereitung auf ein Studium der Naturwis-

1 In Anlehnung an: J. Willer, 1990.

senschaften oder ein Studienfach mit naturwissenschaftlichen Anteil oder Aspekten geht.

Die *Grunddimension* von naturwissenschaftlicher Grundbildung sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, 21):

- Verständnis zentraler naturwissenschaftlicher Konzepte und Prinzipien,
- Kenntnis der Interdependenz von Naturwissenschaften und Technik,
- Verständnis der Grundzüge naturwissenschaftlichen Denkens,
- epistemologische Vorstellungen von der konstruktiven Natur der Naturwissenschaften sowie Kenntnis ihrer Stärken und Grenzen,
- Anwendung von naturwissenschaftlichem Wissen auf Sachverhalte des persönlichen und sozialen Lebens und die Entwicklung persönlichen und gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins,
- Vertrautheit mit der natürlichen Welt und Kenntnis ihrer Verschiedenheit und Einheit.

Da die am Ende der Schullaufbahn erworbenen naturwissenschaftlichen Kompetenzen eine wichtige Komponente moderner, zukunftsfähiger Allgemeinbildung ist, die gleichzeitig regulative Bedeutung für die Berufswahl und den Übergang in die berufliche Erstausbildung hat, wirken die Defizite bei der Aneignung der naturwissenschaftlichen Grundbildung gesamtgesellschaftlich.

Die Probleme in den naturwissenschaftliche Fächer sind in der allgemein bildenden Schule gekennzeichnet durch (ebd.; 86):

- große Leistungsheterogenität,
- große Diskrepanz zwischen der angezielten Kompetenz und dem erreichten Fähigkeitsniveau,
- mangelnde Kumulation des Wissens.

Und besonders zutreffend für Physik und Chemie:

- geringes Interesse der Schülerinnen und Schüler,
- Mädchen trauen sich zu wenig zu.

Die erfassten Defizite in der naturwissenschaftlichen Bildung sind Ergebnis der gegenwärtig in den naturwissenschaftliche Fächer in der allgemein bildenden Schule ablaufenden Lernprozesse.

Was sind Gründe für diese Defizite?

- Gegenwärtig wie in der Vergangenheit werden und wurden die Lehrpläne und Rahmenprogramme von administrativer Stelle als entscheidende Ursachen für die nicht ausreichende naturwissenschaftliche Bildung der Schülerinnen und Schüler angesehen. Sie wurden häufig oder weniger häufig ersetzt, ausgewechselt, ohne durchgreifende Erfolge.

- Weniger im Blickpunkt waren die Lehrerbildung und die Lehrerfortbildung ebenso wie die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts.

Das professionelle Handeln der Lehrkräfte entscheidet ganz wesentlich über die Qualität der Ausbildung der jungen Generation. Diese Erkenntnis wird in allen Diskussionen von allen Seiten bekräftigt. Doch umfassende Veränderungen in der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung scheiterten immer wieder. Ein konsequentes Ausrichten an der Komplexität professioneller Lehrtätigkeit unter Beachtung der Altersbesonderheiten der Schülerinnen und Schüler kam bisher nicht zustande.

Befähigung der Lehrenden

So ist zwar die Ausbildung in Deutschland auf Universitätsniveau angehoben worden, aber dies hat dazu geführt, dass für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen die Spezifität des Lehrberufs in der Ausbildung gegenüber der Ausbildung in den Naturwissenschaften für Forschung und Industrie kaum Berücksichtigung findet. „Der naturwissenschaftliche Lehrer muss zuerst ein exzellenter Fachmann sein“, so die Feststellung der meisten Hochschullehrer an den zuständigen Fakultäten. Daraus wird fälschlicher Weise abgeleitet, dass ein umfangreiches Fachstudium – gleich nach Inhalt und Organisation mit dem der „NUR-Fachwissenschaftler“ – eine notwendige Grundlage für den naturwissenschaftlichen Lehrer ist. Dabei wird negiert, dass der Lehramtsanwärter für zwei Fächer eine eingeschränkte Studienzeit im Vergleich zum Dipl.-Naturwissenschaftler hat, da er in der Regel zwei Fachdisziplinen sowie die pädagogisch, psychologisch und fachdidaktischen Studien in der gleichen Zeit wie der „NUR-Naturwissenschaftler“ absolvieren muss.

Dies hat auf die Ausbildung katastrophale Auswirkungen, da die Lehramtsanwärter im Wesentlichen nur das Grundstudium in der jeweiligen Wissenschaft absolvieren können (aus Zeitgründen), welches in der Regel sehr stark rezeptiv aufgebaut ist. Kreativität in der Beschäftigung mit den Inhalten der zu studierenden Wissenschaften, die in entsprechenden Studienabschnitten in den Naturwissenschaften dem Grundstudium folgen, lernen sie kaum oder gar nicht kennen. Somit erhalten sie ein sehr eingeschränktes Bild von der dem Unterrichtsfach zugrunde liegenden Wissenschaft.

Den eigenen Unterricht als Schüler und die Referendarzeit haben die meisten Lehrenden als Widerspiegelung des gegenwärtigen naturwissenschaftlichen Unterrichts erfahren, für den in Auswertung von TIMSS konsta-

tiert wird, dass – im erfassten Physikunterricht – in ihm eher rezeptive Formen überwiegen.

So ist es kaum verwunderlich, dass Ansätze eines *selbstständigen Lernens* der Schülerinnen und Schüler *vom Lehrer unterschätzt* und damit auch *nicht organisiert* werden.

Bedingungen für die Aneignung naturwissenschaftlicher Bildung

Die geringe Stundenzahl für das einzelne naturwissenschaftliche Fach pro Woche ist kontraproduktiv zur Aneignung einer naturwissenschaftlichen Bildung, wie sie durch die Grunddimension der naturwissenschaftlichen Bildung beschrieben ist. Sie beträgt in Biologie, Chemie und Physik in der Regel zwei Stunden a 45 Minuten in der Sekundarstufe 1 und dies nicht in allen Schuljahren. Zwischen diesen Beschäftigungen in dem jeweiligen naturwissenschaftlichen Fach unterliegen die Schülerinnen und Schüler vielfältigen, nicht naturwissenschaftlich geprägten Einflüssen durch den Unterricht in anderen Fächern und durch außerschulische Betätigung. So ist eine erfolgreiche Aneignung der naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen und der weiteren Inhalte stark behindert. Die Inhalte im Arbeitsgedächtnis werden gelöscht, bevor durch weiteres Arbeiten die Inhalte in die Strukturen des Langzeitgedächtnisses eingegliedert werden. Die rein zeitliche Beschäftigung der Lernenden ermöglicht nicht, sich die notwendigen Denk- und Arbeitsweisen anzueignen und das Wissen im Langzeitgedächtnis mit den vorhandenen Strukturen zu vernetzen., da die Abstände zwischen den Beschäftigungen mit den Inhalten zeitlich zu lang sind und die Flut anderer Einflüsse und Eindrücke in diesen Zwischenräumen zu groß ist, um produktiv an Erarbeitetes anzuknüpfen. Ein Bemühen des Lehrenden um erfolgreiches selbstständiges Lernen kann für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nicht wirksam werden.

Der Ausweg besteht bei Beibehaltung des Stundenkontingents der einzelnen Fächer im zeitlich geblockten Unterricht der naturwissenschaftlichen Fächer, d.h. der Unterricht erfolgt zeitlich nacheinander aber in den jeweiligen Lernperioden mit der Gesamtzahl der naturwissenschaftlichen Fächer. In Baden-Württemberg werden im Rahmen der Bildungsplanreform 2004 affinen Fächern, z.B. den naturwissenschaftlichen Fächern, ein Stundenpool zu Verfügung gestellt, der von den Schulen entsprechend den örtlichen Bedingungen eigenständig genutzt werden soll. Ein solches Vorgehen der durchgängigen Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Inhalten aber mit nur jeweils einen Lerngegenstand verbessert nicht nur die Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler sondern ermöglicht auch dem

Lehrenden durch die Konzentration auf insgesamt weniger Schülerinnen und Schüler individuelle Stärken und Schwächen der Lernenden besser zu erfassen und sie produktiv zu nutzen (Lechner, H. 1993a, 229).

Gesellschaftliches Umfeld

Physik und auch Chemie sind als Unterrichtsfach wenig beliebt bei den Schülerinnen und Schülern. So ist es für weniger als 40 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler *wichtig*, dass *die Freundin/der Freund gut in Naturwissenschaften* ist, in Singapur, Japan und England sind es über 80 Prozent. In Deutschland wird diese Meinung auch in der Gesellschaft vertreten. Eine ähnliche Situation wie in Deutschland ist in Österreich und in der Schweiz zu beobachten. Für die Fächer Mathematik, Sprachen und Sport sind die Unterschiede zwischen den Ländern wesentlich geringer und liegen überall über 70 Prozent (Beaton et al. 1996, 104). „Ohne langfristige Veränderung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Naturwissenschaften und Technik werden manche fachunterrichtlich fixierte Verbesserungsansätze ins Lee-re laufen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, 96).

Naturwissenschaftliche Bildung

Bildung durch die Naturwissenschaften darf nicht allein auf die Vermittlung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zielen, sondern zugleich auf die Bereitschaft, solche Erkenntnisse verantwortungsbewusst einzusetzen (Willer 1990, 291).

Daraus lassen sich folgende *Handlungsfelder* ableiten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, 91):

- Betonung des verstehenden Lernens, d.h. begriffliche Durchdringung naturwissenschaftlicher Sachverhalte, und des Problemlösens,
- Veränderung der Aufgabekultur,
- Vernetzung der Unterrichtsinhalte, sowohl *horizontal* durch fächerverbindende Arbeiten als auch *vertikal* über die Abfolge der Themen,
- Interesse wecken und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken,
- Unterrichtsabläufe variantenreicher gestalten.

Das Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern muss dadurch gekennzeichnet sein, dass der Lernende sich aktiv mit den Erscheinungen und Situationen der Natur und der Technik auseinandersetzt. Das Beobachten und das Experimentieren sind wesentliche Tätigkeiten, die die Grundlage für Erklärungen und Voraussagen bilden. Genutzt werden naturwissenschaftliche

Begriffsbildungen, erkannte Gesetze und Theorien und der Umgang mit Modellen. Damit werden die Naturwissenschaften nicht nur als Leistungen des Entdeckens sondern auch als Konstruktionsleistung wahrgenommen.

Erklärungen und Voraussagen durch die Schülerinnen und Schüler sind Indikatoren für die vom Lernenden konstruierten Begriffs-Strukturen und Theorien.

In der Praxis ist zu konstatieren, dass *Alltagsvorstellungen* zu naturwissenschaftlichen Sachverhalten sehr resistiv sind, die durch den gegenwärtigen Unterricht wenig erschüttert werden. Ein Grund ist darin zu suchen, dass die Kinder schon sehr früh anfangen, sich mit Erscheinungen der Natur und der Technik zu beschäftigen, sie aber in diesem Prozess sehr häufig allein gelassen werden. Der Sachunterricht in der Grundschule schafft zu wenig entsprechende Lernsituationen, der Einsatz des Fachunterrichts erfolgt in den meisten Bundesländern in einer Zeit, in dem das Interesse an naturwissenschaftlichen und technischen Fragestellungen schon wieder nachlässt und die Schülerinnen und Schüler sich eigene „Theorien“ sprich Alltagsvorstellungen gemacht haben und diese zur Lösung anstehender Aufgaben auch erfolgreich einsetzen können.

Für eine erfolgreiche naturwissenschaftliche Bildung der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ist neben realistischen curricularen Zielen eine adäquate methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts entscheidend. Dabei muss der Faktor Schüler mindestens die gleiche Bedeutung haben wie der Faktor Sachstruktur der Wissenschaft. Das gegenwärtig im naturwissenschaftlichen Unterricht vorherrschende illustrativ-erläuternde Vorgehen wird dieser Forderung nicht gerecht. Es wird deshalb für den naturwissenschaftlichen Unterricht ein *die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigende und ihre Aktivität förderndes Vorgehen* (Lechner et al 1992, 287) gefordert, dass den Lernenden als Subjekt im naturwissenschaftlichen Unterricht berücksichtigt. Dieses didaktisch-methodische Vorgehen ist gekennzeichnet durch:

- Selbstständiges Zielformulieren (Zielantizipation),
- Einbringen eigener Ideen,
- Vielfältiges Üben naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen:
 - z.B. Messen naturwissenschaftlicher Größen,
 - Experimentieren mit
 - selbstständigem Planen experimentell prüfbarer Fragen (Varianten),
 - selbstständigem Auswerten,
 - Aufstellen von weiteren Folgerungen,

- Phasen kooperativer und kommunikativer Lernarbeit (verschiedene Formen der Gruppenarbeit, Ergebnisse der Gruppenarbeit vortragen und verteidigen),
- Komplexe Anwendungsstrecken mit Entscheidungsfreiheit für den Lernenden:
 - Kooperatives Erarbeiten von Themen,
 - Präsentation in Form von Vorträgen, Schautafeln usw.,
 - physikalisches Praktikum.

Das bedeutet für den Lehrenden als Organisator des Lernprozesses:

- Gestaltung motivierender Sachverhalte,
- Gestaltung einführender Problemsituationen, mit Bezug zur Interessenssphäre der Lernenden,
- Bewusstmachen der zu bearbeitenden Fragen,
- Verbindung von Neuerarbeitung und Festigung, Gelerntes wird verwendbar/ist nützlich,
- Auslösen anspruchsvoller Lernhandlungen unter Beachtung von Realisierungsgewissheit und Erfolgswahrscheinlichkeit (Problembearbeitungen).

In Langzeituntersuchungen der IFG der naturwissenschaftlichen Didaktiker an der HUB (Lechner et al 1995) konnte nachgewiesen werden, dass eine solche Unterrichtsgestaltung bessere Ergebnisse bezüglich der naturwissenschaftlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Unterrichtsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen halfen den Lehrenden, die neuen Anforderungen zu bewältigen. Sie verstanden sich im Prozess der Untersuchung immer mehr als Organisatoren und Helfer des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler und weniger als Vermittler naturwissenschaftlicher Kenntnisse.

In der TIMS-Studie wurde festgestellt, dass *Kompetenz und Sachinteresse korrelieren* (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, 91). Dies ist besonders wichtig unter dem Aspekt des Geschlechtes der Lernenden. Die gesellschaftliche Meinungsbildung spielt dabei eine nicht unbedeutende Rolle. So geben über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 9.Klasse an, dass Physik ein Jungenfach sei.

Beobachtungen im Unterricht zeigen, dass der illustrativ-erläuternde Unterricht im Gegensatz zum interessenberücksichtigenden und aktivitätsfördernden die Jungen gegenüber den Mädchen bevorteilt. Durch zeitweise monoedukative Unterrichtsweise im Anfangsunterricht kann das naturwissenschaftliche Selbstkonzept der Mädchen verbessert werden und dieses ist dann bei veränderter Unterrichtsgestaltung auch in koedukativen Lernsituati-

onen weitgehend stabil (Lechner 1993b, 86). Daraus leitet sich die Forderung ab, dass im Anfangsunterricht die unterschiedlichen Voraussetzungen von Mädchen und Jungen bei der Aneignung der naturwissenschaftlichen Bildung (Chemie, Physik) stärker bei der Organisation des Lernprozesses zu beachten sind.

Insgesamt „gehört naturwissenschaftliches Denken zu den konstitutiven Bestandteilen unserer Kultur. Naturwissenschaftliche Erkenntismethoden und Deutungsmuster ermöglichen eine rationale Weltsicht, die zu den großen Menschheitsleistungen zählt. Ohne diese Denkweisen zumindest probeweise erfahren zu haben, wäre auch eine reflektierte geistes- oder sozialwissenschaftliche Spezialisierung nicht möglich“ (Arbeitsgemeinschaft 1998, These 10). Somit muss „der Unterricht in Biologie, Chemie und Physik es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die naturwissenschaftliche Perspektive zu einem Teil ihres Selbst- und Weltverständnisses zu entwickeln und in der Gesellschaft als Experten und Laien über naturwissenschaftliche Sachverhalte zu kommunizieren“ (ebd., 4.Fazit).

Warum sind die Forschungen zum Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächer so wenig praxiswirksam?

Bei der experimentellen Forschung zum Lernen des Heranwachsenden kann unterschieden werden in

- Untersuchungen unter Laborbedingungen (wie sie insbesondere in der Psychologie üblich sind) und
- Untersuchungen unter „schulischen“ d.h. realen Bedingungen.

Bei letztgenannten Untersuchungen sind Zustandbeschreibungen (wie in der Soziologie) zwar aufwändig, aber gut ausführbar. Zu nennen sind hier für die Naturwissenschaften z.B. die Untersuchungen zu den Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler.

Wirksamkeitsuntersuchungen durch gezieltes Setzen von Bedingungen, Strukturierung von Inhalten, Ausführen bestimmter Tätigkeiten usw. werden für abgegrenzte Themen meist durch Prae- und Posttest erfasst. Fast immer bleibt die Entwicklung – die Vita – des Untersuchungsgegenstandes – „des Lernenden“ und die eigentlich notwendigen Lernbedingungen (z.B. Wochenstunden, Geschlecht, außerschulische Aktivitäten) unberücksichtigt. Somit sind diese wichtigen Untersuchungen nur bedingt aussagefähig für die Komplexität des Lernens in der Schule. Die oft gehörte Meinung, der Lehrende

muss die Erkenntnisse unter seinen spezifischen Bedingungen umsetzen, ist nur ein Abschieben der Verantwortung auf den Lehrer.

Wenn wir davon ausgehen, dass der Lernende sich sein naturwissenschaftliches Weltbild und das damit zusammenhängende Wissen individuell auf der Basis der von der Schule und darüber hinaus organisierten Lernsituationen aufbaut und strukturiert, so ist es für die Interpretation von Ergebnissen der experimentellen Forschung wichtig, mit welchen Situationen und auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler von Beginn an konfrontiert waren. Dazu ist ein Tagebuch zur Beschäftigung des Schülers/der Schülerin über alle Schuljahre notwendig.

Da es wichtig ist, ob gesicherte allgemeingültige und anerkannte Forschungsergebnisse bei der Gestaltung des Unterrichtsprozesses der Untersuchenden auch umgesetzt wurden, ist es notwendig, wenigstens über mehrere Schuljahre hinweg dem Lernenden einen solchen Unterricht zu ermöglichen.

Forschungsschulen können solche Bedingungen gewährleisten. Das Ziel an Forschungsschulen besteht darin, für Detailuntersuchungen Populationen zur Verfügung zu haben, die in ihrer Entwicklung weitgehend beschreibbar sind und auch günstige Lernbedingungen sowohl organisatorischer als auch didaktisch-methodischer Art hatten.

So reagiert z.B. eine Population, die vorwiegend illustrativ-erläuternde Unterrichtsgestaltung erfahren hat, nicht typisch auf spezielle Maßnahmen zum selbstständigen Lernen.

Die gegenwärtige Praxis der geringen Stundenzahl pro Woche lässt nur ganz eingeschränkt Aussagen über die Wirksamkeit neuer didaktisch-methodischer oder auch inhaltlich-strukturierter Veränderungen zu.

Soll Forschung nicht nur zu akademischer Diskussion führen sondern im Sinne von Applikations-Forschung zu Veränderungen bei der naturwissenschaftlichen Bildung der Heranwachsenden führen, so muss das Kompetenzgerangel bezüglich des Aufbaus von Experimentierbedingungen in Form von Forschungsschulen zwischen staatlichen Aufsichtsbehörden für Schule und Forschungseinrichtungen aufhören im Interesse der Zukunft der jungen Generation.

Hubert Ivo

Alte Welt – neue Generationen – Lehrer dazwischen

Die politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse, auch die um die Hohen Schulen des Landes, scheinen gegenwärtig nur ein Thema zu kennen, das der Effizienz der Systeme. Und sie scheinen dieses Thema nur im Hinblick auf solche Lösungen zu traktieren, die so oder so administrativ in Gang gebracht und ebenso kontrolliert werden können. Solche Konzentration ließe sich als Ausdruck weiser Selbstbeschränkung verstehen, nämlich nur darüber zu reden, was Schul- und Hochschul*verwaltungen* überhaupt zu leisten vermöchten, nur darüber also, was auch billigerweise von ihnen erwartet werden kann. Freilich, diese Art von Selbstdisziplin setzt voraus, dass sich diejenigen, die diese Diskurse führen, darüber einig sind, nach welchen Grundsätzen die Bildungssysteme unter den obwaltenden Umständen beurteilt werden sollten; es setzt voraus, dass das implizit Bleibende auf Nachfrage hervorgeholt und verdeutlicht werden kann und auch wird.

Von solchen Verdeutlichungen aber ist weit und breit nichts zu hören und zu sehen. Ja, es scheint eher verpönt zu sein, das Bildungsdenken ins Grundsätzliche zu treiben. Aber unter dem Orientierungspluralismus, wie er gegenwärtig in spezifischer Weise zum Problem wird und über den noch zu reden sein wird, gehört die Verständigung über solche Grundsätze zu den vordringlichen Aufgaben der politiknahen Schul- und Bildungsdiskurse. Weil sie aber kaum angegangen, ja deren Dringlichkeit kaum gespürt wird, gewinnt die zeitliche Abfolge der Leitvokabeln dieser Diskurse den Charakter der Beliebigkeit.

Nicht genug damit: Weil der gedankliche Rahmen, in dem die Einzelmaßnahmen ihren Platz haben, nicht expliziert wird, werden diese zu Passepartouts, schul- und bildungspolitische Probleme überhaupt zu lösen. Das Muster ist seit etlicher Zeit dasselbe: Einzelne Mängel werden für das Ganze genommen und spezifische Maßnahmen werden zu Allheilmitteln. Dem Mangel sozialer Benachteiligung wollten wir mit schulorganisatorischen Maßnahmen beikommen; dass dieses oder jenes im Schulwesen nicht als auf

der Höhe der Zeit erschien, wurde uns zum Anlass umfassender Lehrplanreformen. Und schließlich wurde alles, was überhaupt als unzulänglich vorgestellt wurde, im Konzept, Schule in ein „Haus des Lernens“ zu transformieren, zu einer bildungspolitischen Stretta: Lehrer moderieren, was motivierte Schüler lustvoll zum guten Fortgang des Lernens beitragen; sie haben ein Ohr für jeden Einzelnen, der seine Lerngeschichte zu finden im Begriffe ist; sie haben ein Auge für die sozialen Konfliktpotentiale, die in solcherart Surfergemeinden der Lernenden stecken, und sie führen schließlich diese, erfahrungs- und handlungsbezogen, zu einem Orientierungswissen über die Welt, das ihnen auf wundersame Weise dazu verhelfen soll, dieses in gänzlich neuen zukünftigen Situationen, mit denen zu rechnen sei, abzuwandeln oder neu zu erfinden. Es hatte schon etwas Rührendes zu sehen, wie nach den emotionalen Wellen, die die PISA-Demütigung auslöste, das Andachtsbild vom „Haus des Lernens“ als Wegweiser auch aus dieser Krise beschworen wurde.

Trotz aller Unlust am Grundsätzlichen werden wir, wenn wir nicht länger als „Affens der Zeit“ (Tucholsky) agieren wollen, über Grundsätze reden müssen. Und da die nächste PISA-Demütigung, die die Lehrer betreffen wird, ja absehbar ist, sei vom Lehrer und von Lehrerbildung die Rede.

Der Mensch, das „nicht festgestellte Tier“, braucht den Lehrer

Von welchem Sehepunkt her den Lehrer in den Blick nehmen, damit er sich uns nicht nur in dieser oder jener Eigenart zeige, sondern auch und vor allem – ein wenig platonisierend geredet – in dem, was ihn als Lehrer ausmacht? Ich wähle einen Denkansatz, der philosophische Anthropologie genannt werden mag, und zwar eine solche, die aus der Analyse der Bedingungen menschlichen Existierens ihren kategorialen Rahmen herleitet. Friedrich Nietzsche gibt uns einen Satz zur Hand, der den Überlegungen Halt geben soll, einen Satz, den ich leicht abgewandelt wiedergebe: *Der Mensch – das nicht festgestellte Tier*.

Nicht festgestellt. Ein Mensch, wenn er zur Welt kommt, bringt zwar formal die Fähigkeiten mit, sich in ihr auch durchzubringen, er hat wohl auch schon von Geburt an dieses oder jenes Repertoire parat, mit ihr zu Rande zu kommen; aber – im Vergleich mit seinen tierischen Verwandten – ist da vieles unsicher und für das Überleben-Können nicht zureichend. Positiv formuliert: Menschen müssen und können für ihre Orientierung in der Welt auch selbst aufkommen. Sie sind nicht einfach in ihr Umfeld – wenn auch dyna-

misch – eingepasst, sondern sind, wie wir es zu formulieren gelernt haben, weltoffen.

Solche Offenheit aber bringt es mit sich, dass es unterschiedliche Welten sind, auf die die neu in die Welt Kommenden jeweils treffen. Unterschiedlich sind sie, weil sie jeweils spezifisch kulturell geprägt sind und weil diese Prägungen dem historischen Wandel unterworfen sind. Aus diesen Verschiedenheiten erwächst die grundlegende Aufgabe des Lehrers, nämlich diese: den neuen Generationen diejenige Welt, die sie antreffen, zu erschließen. Alle spezifisch wissenschaftlichen Ansprüche an die Begriffe beiseite lassend, kann von dieser Aufgabe pointiert gesagt werden: Lehrer verrichten für das Gattungswesen Mensch, was unseren tierischen Verwandten weithin genetisch geschieht.

Damit ist der erste Grundzug dessen hervorgehoben, was die Tätigkeit des Lehrers ausmacht. Um nun aber neuen Generationen, die *Welt*, die diese antreffen, erschließen zu können, muss er sie kennen, muss er mit ihr vertraut sein. Beides, Kenntnisse und Vertrautsein, mögen sich ihm aus seinen Erfahrungen mit der Welt oder in besonderen Studien gebildet haben. Insofern der erstere Weg leitend war, mag es nicht überraschen, dass *Weise* als Lehrer galten bzw. Lehrer als *Weise*. Und weil es Zeit braucht, weise zu werden, waren die Lehrer als die Erfahrenen unter den Alten zu finden.

Der zweite Grundzug ist bereits in dem Ausdruck *neue Generationen* angezeigt. Auch um sie muss der Lehrer wissen, auch mit ihnen muss er vertraut sein. Denn die Kinder und die Jugendlichen, denen er die angetroffene Welt erschließen soll, lassen sich nicht einfach als leere Gefäße vorstellen, die die Lehrer mit ihrem Weltwissen füllen. Vielmehr sind es Personen, in denen sich ein Orientierungswissen bilden soll, das es ihnen erlaubt, sich in der Welt, mit der sie es zu tun bekommen, zurechtzufinden, die sie darum ansatzweise in ihrem Gewordensein zu verstehen lernen müssen. Als Personen aber sind sie an diesem Bildungsprozess auf eine – auch für uns am Beginn des zweiten nachchristlichen Jahrtausends – geheimnisvolle Weise selber beteiligt. Wie diese Beteiligung im Einzelnen vorgestellt und gedacht werden kann, darüber wird seit Menschengedenken gestritten. Nur soviel ist gewiss: Das Weltwissen der Lehrer muss in den Horizont der Nachwachsenden gerückt werden, wenn ihnen die Aneignung gelingen soll.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit der Lehrertätigkeit besteht nun darin, dass sich dieser Horizont nicht leicht objektiv nachzeichnen und bestimmen lässt, und dies aus zwei Gründen. Einmal deshalb, weil neue Menschen tagtäglich zur Welt kommen, die Horizonte sich somit permanent ändern, so dass

die Reflexion, geschweige denn institutionell organisiertes Forschen, es schwer hat, jeweils auf dem neusten Stand der Dinge zu sein. Zum anderen deshalb, weil die Horizonte der Kinder und Jugendlichen nur von geringer Festigkeit sind. Lehrer sind darum auf ihren Spürsinn und ihren Takt angewiesen, wenn sie, im Kreis ihrer Schüler sitzend, ihr Wissen um die Welt in den Horizont der Neuen zu rücken sich anschicken.

Spürsinn und Takt also. Ersterer deshalb, weil wissenschaftlich kontrollierte Erkenntnisse für das Auffinden der Horizonte nur unterstützend wirken können, nicht aber als Setzungen, aus denen sie sich stringent herleiten lassen. Und der Takt? Er nimmt unter den sozialen Lehrertugenden den ersten Platz ein, weil mit jedem Menschen, wenn er zur Welt kommt, ein Anfang gesetzt ist. Augustinus sieht eben darin gar den Schöpfungssinn des Menschen: *Ut initium esset, homo creatus est*. Hannah Arendt, die diesen Satz, der Mensch sei geschaffen worden, damit ein Anfang sei, zum Leitsatz ihrer genialen Analyse „Die Krise in der Erziehung“ gemacht hat, demonstriert, wie das Fehlen des rechten Taktes die Krise auslöst. Für die hier vorzutragenden anthropologischen Erwägungen ist festzuhalten: In der Anfänglichkeit, der Gebürtlichkeit des Menschen ist seine Freiheit beschlossen. Der gebotene Respekt des Lehrers vor der Freiheit derer, die er lehrt, muss im tagtäglichen Unterrichten eine spezifische, nämlich eine pädagogische Form finden. Denn die in der Natalität gründende Freiheit des jeweils einzelnen Menschen ist solange eine nur potentielle, bis dieser in die Lage versetzt wird und sich selber in die Lage versetzt, von dieser Potenz einen verantworteten Gebrauch zu machen. Das Spannungsverhältnis, in dem Freiheitsmöglichkeit und altersbedingte Abhängigkeit stehen, wird im Takt, mit dem der Lehrer die Unmündigkeit in Rechnung stellt, aufgelöst.

Daraus ergibt sich eine doppelte Anforderung an den Lehrer: er muss seine Aufgabe, Welt zu erschließen, so wahrnehmen, dass sich in den Neuen eine Grundlage für ihre Orientierung in der Welt bilden kann, die 1. stabil genug ist, auch auf anderes bezogen, also relativiert zu werden, die aber 2. auch Voraussetzungen dafür enthält, sie transzendieren zu können.

Als dritter Grundzug der Tätigkeit des Lehrers verdient hervorgehoben zu werden, dass sie, wenn auch nicht bewusst angestrebt, wesentlich dazu beiträgt, Verständigung zwischen den Generationen zu ermöglichen. Diese Wirkung tritt deshalb ein, weil das Weltwissen, das der Lehrer vermittelt, dasjenige der bereits etablierten Generationen ist; dass dies aber, um in den Horizont der Neuen gerückt zu werden, besprochen werden muss. Dabei werden unvermeidlich die jeweiligen Perspektiven der Sprechenden zur Geltung

gebracht. Solches Alterisieren aber will bedacht und zum Thema des Redens zwischen den Generationen werden, und zwar in dem Maße, in dem die neuen Generationen aus ihrer altersbedingten Unmündigkeit herauszutreten vermögen. Ja, es ist nicht übertrieben zu sagen, dass sich das Gelingen dieses Heraustretens daran bemisst, wie eben diese Rede über das Alterisieren erfolgreich ist.

Abgrenzungen

Drei Grundzüge habe ich als dem Wirken des Lehrers eigentümlich skizziert: Neuen Generationen die Welt, so wie diese sie antreffen, erschließen; das Weltwissen im Horizont der Neuen situieren; anregen, auf Perspektivität zu achten, und sich im Alterisieren üben. Diese Skizze bedarf nach zwei Seiten hin der Erläuterung. Zum einen ist die Lehrerrolle in ihrem Verhältnis zur Elternrolle zu bestimmen und zum anderen ist zu begründen, warum es ein Wesenszug des Lehrers sein soll, nur Kinder und Jugendliche zu lehren.

Zunächst zum Verhältnis von Lehrer- und Elternrolle. Unser Sprachgebrauch lässt es durchaus zu, alles, was der Lehrerrolle zugeschrieben worden ist, auch als zur Elternrolle gehörig aufzufassen. Auch Eltern machen ihre Kinder mit deren Umwelt bekannt und vertraut; auch Eltern müssen dabei auf den Reifegrad der Kinder achten; auch im Reden zwischen Eltern und ihren Kleinen ereignet sich Alterität. Was also macht die spezifische Differenz zwischen Eltern und Lehrern aus? Sie deutet sich bereits in der Wortwahl an. In meinen Sätzen ist aus der *Welt*, die Lehrer erschließen, eine *Umwelt* geworden, in der Eltern ihre Kinder heimisch werden lassen; aus dem *Horizont* der *Reifegrad*. Nur das *Alterisieren* scheint beiden uneingeschränkt gemeinsam.

Folgen wir diesen Hinweisen des Sprachgebrauchs, so lässt sich festhalten: Die Elternrolle ist wohl enger mit den biologischen Faktoren unserer Existenz verbunden, die des Lehrers enger mit den kulturellen. Die komparativische Formulierung rät zur Vorsicht. Das jeweilige Rollenrepertoire darf nicht ausschließlich aus biologischen bzw. kulturellen Faktoren hergeleitet werden. Auch hier gilt, dass alle vitalen Antriebe in der Menschenexistenz eine kulturelle Überformung erfahren, und alle kulturellen auch vital gespeist sind. Aber indem wir die Lehrerrolle von der Welt her als einer von Menschen errichteten denken, die Elternrolle von natürlichen Vorgegebenheiten her, mag es uns gelingen, die kategoriale Differenz beider Rollenkonzepte innerhalb ihres Bezugsgewebes zu verdeutlichen. Hannah Arendt markiert diese Differenz, indem sie den Menschen, der in der Geburt zur Menschengesellschaft hinzukommt, einerseits einen „werdenden Menschen“, andererseits einen „neuen

Menschen“ nennt. So ergibt sich aus der Gebürtlichkeit von uns Menschen eine doppelte Verantwortung: die Verantwortung für das „Leben und Werden“ des Kindes und die „für den Fortbestand der Welt“. Bei allen Überschneidungen werden sie von zwei Institutionen wahrgenommen: vom Elternhaus und von der Schule. Letztere ist die Institution, „die wir speziell für die Heranwachsenden zwischen die Privatsphäre des Elternhauses und die wirkliche Welt schieben, um den Übergang zur Welt überhaupt möglich zu machen.“

Die Besonderheit und Dringlichkeit der Aufgabe, die sich im Generationengefüge stellt, rechtfertigt es, im weiten Feld des Lehrens nur diejenigen, die sich dieser Aufgabe widmen, uneingeschränkt Lehrer zu nennen. Das Wort *Pädagoge*, das wir synonym für den so verstandenen Lehrer gebrauchen, hebt im ersten Element (*das Kind*) die Gerichtetheit der Lehrertätigkeit auf die noch Unmündigen hervor.

Kritik der gegenwärtigen Engführung

Welches Bild vom Lehrer und seinen Aufgaben ist in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen vorherrschend? Auf den ersten, mehr noch auf den zweiten und dritten Blick wird deutlich, dass es vor allem der zweite Grundzug der Lehrertätigkeit ist, der im Diskurs thematisiert wird, nämlich die angetroffene Welt *in den Horizont der Nachwachsenden zu rücken*. Dass damit der erste Grundzug, *Welt zu erschließen*, in den Hintergrund gedrängt ist, wird sinnfällig an einer Wendung, die in der letzten Dekade des vergangenen Jahrhunderts auf bildungspolitischen Kongressen oft zu hören war: „Ich unterrichte Schüler, nicht Fächer“. Das ist zwar sprachlogisch eine ziemlich unsinnige Entgegensetzung, weil das Wort *lehren* zu den nicht häufigen deutschen Verben gehört, die einen doppelten Akkusativ mit sich führen können, aber sie spiegelt korrekt wider, was sich in der Programmatik so liest: „Fachliches Lernen und fachliche Kompetenz werden auch in der Schule der Zukunft ihren hervorragenden Platz haben.“ So beschwört es die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, die eine Kommission beim Ministerpräsidenten Nordrhein-Westfalens 1995 publizierte und an der trefflich studiert werden kann, wie der pädagogische Zeitgeist bildungspolitisch Gestalt angenommen hat. Denn nach dieser Beschwörung ist vom fachlichen Lernen in der umfangreichen Schrift nicht mehr die Rede, außer in gelegentlichen Anmerkungen, fachliches Lernen müsse stärker überfachlich und anwendungsbezogener gelehrt werden.

Dieser beispielhaft angezeigte Befund, verlangt nach einer Erklärung. Sie könnte in der – für sich genommen ja richtigen – stillschweigenden Annahme

liegen, das für die Lehrer nötige Weltwissen werde im Studium der wissenschaftlichen Disziplinen erworben. Darum müsse es in den bildungspolitischen Diskursen keine Rolle spielen. Dass solche Zuschreibung von Verantwortung, die ja zugleich ein Abschreiben der eigenen ist, ein steuerndes Motiv in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen ist, kann getrost angenommen werden. Freilich, in aller Deutlichkeit kenntlich gemacht, darf es nicht erscheinen; denn dann müsste sich unvermeidlich ein weiterer und eigenständiger Diskurs herausbilden, der die Welt, die es den Nachkommenden zu erschließen gilt, zu seinem Thema hätte. Anders formuliert: Die gegenwärtige Engführung der Diskurse wäre öffentlich markiert. Die Beschwörung im angeführten Zitat der Denkschrift deckt die tatsächliche Engführung zu, die tatsächliche Exkommunikation der Welterschließungsaufgabe aus den Diskursen macht diese aus.

Mit einer Vergrößerung oder Intensivierung der fachwissenschaftlichen Anteile am Lehrerstudium aber wird die Engführung nicht überwunden. Denn mit der Engführung sind fundamentale Probleme exkommuniziert, die das Verhältnis der wissenschaftlichen Disziplinen zu dem gefächerten Schulunterricht betreffen, und zwar Probleme, die es gegenwärtig extrem schwer machen, nachwachsenden Generationen die Welt, die diese antreffen, zu erschließen. Drei solcher Probleme seien stichwortartig genannt: 1. Mit fortschreitender Spezialisierung bildet sich eine Eigensinnigkeit der wissenschaftlichen Disziplinen heraus, die das schulisch vermittelte Weltwissen zunehmend zersplittert, wenn sie in die Schulfächer eindringt. Schließlich kann dann von Welterschließung allenfalls noch als von einer fragmentarischen die Rede sein kann. 2. Das Ende der Metaphysik, das die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis markiert, wirft die Frage auf, wie das fragmentierte Wissen überhaupt für die Welterschließung auf wissenschaftlicher Grundlage zusammengeführt werden kann. 3. Schließlich ist das Verblässen traditionsgeleiteter Orientierung und damit der Verlust einer Jahrhunderte alten Methode zu nennen; also einer Methode, die unser Leben unter der *conditio humana* „Pluralität“ zu ordnen vermochte, indem sie im Rückgriff auf das Überkommene das jeweils neu Heraufkommende und Gewollte prüfte. Sie steht uns als Königsweg zur Konsensbildung wenn überhaupt dann nur noch sehr eingeschränkt zur Verfügung. Das bürdet uns zusätzlich das Problem auf, uns einen neuen Weg zu bahnen, um Maßstäbe zu finden und uns über deren Anerkennung zu verständigen. Dieser Weg ist, im Vergleich zur traditionsgeleiteten Orientierung, einer „ohne Geländer“, „ohne Ariadnefaden“ (H. Arendt), „ohne vorgeschaltetes Testament“ (R. Char). Keines dieser drei Probleme wurde und wird in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen von gestern und

heute thematisiert und im Blick auf den Schulalltag bearbeitet. Sie bringen sich in diesen Diskursen aber zur Geltung; freilich, ohne sich erkennen geben zu können und zu dürfen. Sie werden – sozusagen – als solche ohne Gesicht pädagogisch bearbeitet. Die Missverständnisse, die sich damit zwangsläufig einstellen, beruhen also auf einem Kategorienfehler, der sich im Blick auf die drei Probleme jeweils besonders gestaltet:

Zu 1: Die Fragmentierung des Weltwissens wird als ein Problem des Lernbegriffs aufgefasst. Die zitierte Denkschrift dekretiert: „Der traditionelle Lernbegriff geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus.“ Dagegen lässt sich trefflich ankämpfen. Was da erkämpft werden soll, findet sich so ausgedrückt: Fachliches Lernen wird „stärker auf *überfachliche Zusammenhänge* bezogen werden. *Sinnhaftigkeit* und *Anwendungsbezug* werden *erfahrbar* sein müssen.“ Eine solche Maxime pädagogisiert, was erst in der Sache zu klären ist. Geklärt werden muss, auf welche überfachlichen Zusammenhänge rekuriert werden soll und wie solcher Rekurs bewerkstelligt werden kann. Geklärt werden muss, wie die Sinnhaftigkeit dieses oder jenes Weltwissens freigelegt werden kann. Von all dem aber ist nicht die Rede. Maximen wie diese suggerieren, dass sich das Gesuchte von selber herstelle, wenn der Lehrer methodische und unterrichtsorganisatorische Entscheidungen treffe, die helfen sollen, das Fächerschema zu verlassen. Das heißt, ein Pferd von hinten aufzuzäumen, was ein redensartlicher Ausdruck dafür ist, dass ein Kategorienfehler vorliegt.

Dass so munter von einer zur anderen Begriffsebene gesprungen wird, erklärt sich teilweise, wenn wir den jetzigen Schuldiskurs mit vergangenen vergleichen: An den Erörterungen über die Bestimmung des schulisch zu erschließendes Weltwissen waren bis in die 60er Jahre führend noch die Vertreter zentraler Forschungsbereiche wie beispielsweise Physiker, Philologen, Historiker beteiligt und die Theoretiker für Bildung und Schule waren von Haus aus meist noch Philosophen, also sozusagen Fachleute fürs Allgemeine. Gegenwärtig üben sich vorwiegend Erziehungswissenschaftler als dominante Politikberater in Sachen Bildung und Schule, also Vertreter einer Wissenschaft, die sich als eine eigene erst dadurch hat bilden können, dass sie Bildung und Erziehung als ein eigenständiges Feld eingrenzte und gegen Übergriffe behauptete. Sie können leicht auf Reformen drängen, da die Weglosigkeit, Überfachliches zu denken, für sie im fachlich toten Winkel liegt.

Zu 2: Mit dem Ausdruck „Ende der Metaphysik“ ist auf die Einsicht verwiesen, dass über zentrale Sinnbereiche menschlichen Lebens *wissenschaft-*

lich nicht entschieden werden kann. Immanuel Kant, der als Zertrümmerer der Metaphysik gilt, hat die Grenzerfahrung des Denkens in einer klassisch gewordenen Formulierung zum Ausdruck gebracht hat:

„Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse; daß sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft. In diese Verlegenheit gerät sie ohne ihre Schuld.“

Wenn es sich so mit unserer Vernunft verhält, wie kann dann ein Lehrer seiner Aufgabe gerecht werden, den Nachwachsenden die Welt, die diese antreffen, zu erschließen? Jahrhunderte war dies eine zentrale Frage im Nachdenken über den Lehrer. Die Antworten reichen vom Zweifel, ob Menschen in einem emphatischen Sinn von Welterschließung überhaupt lehren können, bis hin zu einer bedachtsam abwägenden Einschätzung, was wir rational-diskursiv zu erfassen vermögen, und dem, was sich uns allein glaubend erschließt. Der Vernunftoptimismus der ersten Aufklärung und der Fortschrittsglaube, der sich im 19. Jahrhundert verbreitete, hatte solche Frage obsolet gemacht. Nun aber, da der Optimismus und der Fortschrittsglaube dahin, stehen wir mit leeren Händen da. Der Lehrer aber, gerade auch dann, wenn er überzeugt ist, dass das Weltfragment, das er im Unterricht traktiert, für seine Schüler wichtig – sozusagen – heilsnotwendig ist, muss Auge in Auge mit den „Neuen“ eben dafür mit seiner Person eintreten. Er kann sich den Indifferentismus der politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse gegenüber diesem Thema nicht leisten, ohne sein Lehrerethos aufzugeben.

Da trifft es sich gut, dass jüngst Jürgen Habermas, die alte Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Wissen wieder aufgenommen hat, um zu klären, „was Säkularisierung in unseren postsäkularen Gesellschaften bedeutet.“ Ich zitiere zwei Thesen aus dieser Rede: (a) Der Ausschluss der Religion aus der Öffentlichkeit, schneidet nur dann nicht „die säkulare Gesellschaft von wichtigen Ressourcen der Sinnstiftung“ ab, „wenn sich auch die säkulare Seite einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt.“ (b) „Eine Säkularisierung, die nicht vernichtet, vollzieht sich im Modus der Übersetzung.“ Damit ist in einem kulturellen Umfeld, in dem die Wissenschaften „das Monopol an Weltwissen innehaben“, eben dieses Monopol in Frage gestellt, sind die religiösen „Ressourcen der Sinnstiftung“ aus ihrer Verbannung ins Private wieder als ein öffentliches Thema anerkannt, freilich unter der Voraussetzung, dass die religiöse Sprache in eine säkularisierte übersetzt wird.

Die politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse thematisieren die Erfahrungen an der Grenze vernunftgeleiteter Erkenntnis nicht. Diese bringen sich

aber in der Frage nach obersten Bildungs- und Erziehungszielen zur Geltung. Es scheint so, als ob alle, die sich an diesen Diskursen beteiligen, stillschweigend darüber einig seien, sich über solche Ziele nicht verständigen zu können. Also wird dies Problem erst gar nicht ausgefaltet, sondern an den Symptomen pädagogisch gewerkelt. So wird z.B. die einseitig intellektuelle Ausrichtung der Schule behauptet und kritisiert und ganzheitliches Lehren und Werte-Erziehung gefordert. Oder es wird der Denkraum formaler Bildung reaktiviert, um dann zeitdiagnostische Merkmale wie Kommunikativität, Kreativität, Autonomie, Normdistanz und dergleichen mehr zum Maßstab von Bildung machen zu können. Offenkundig lassen sich so die Fragen nicht beantworten, die sich an der Grenze vernunftgeleiteter Erkenntnis stellen; vollends nicht wenn das dritte der genannten Probleme Beachtung findet.

Zu 3: Als ein Charakteristikum unserer „verwissenschaftlichten Welt“ gilt, dass sie mit traditionsgeleiteter Orientierung unvereinbar sei. Zur Sprache kommt diese Eigenart aber üblicher Weise nicht, indem auf Leistungen und Grenzen dieses Orientierungsmusters verwiesen wird, sondern in einer Beschwörung von Pluralität. Diese Beschwörung basiert auf einem historischen Urteil: Mit dem Einsetzen der Moderne sei die machtgestützte Einheit christlichen Weltverständnisses in Europa zerbrochen. Indem es dem Einzelnen anheim gestellt wurde, nach eigener Façon selig zu werden, sei Pluralität entstanden. Und sie mündet in das Aufklärungspostulat, aus selbstverschuldeter Unmündigkeit herauszutreten. Das Wort „Pluralität“ wird also auf diesem Weg einerseits historisch gebraucht, andererseits als ein Wertbegriff mit universaler Geltung.

Die politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse reagieren auf diese Zeichen der Zeit resignativ und wieder pädagogisierend: Pluralität wird, da eine Einigung über das, was Weltorientierung ausmachen soll, eh nicht gelingen will, selbst zur strukturierenden Mitte des Denkens über das Lehren und den Lehrer, zu einer Art allgemeinstem Bildungsziel. Vorschläge über Unterrichtskonzepte unter diesem Leitstern finden öffentliche Aufmerksamkeit; sie betreffen die Sozialkompetenz von Grundschulkindern ebenso wie die Individualisierung von Unterricht überhaupt und die Pluralisierung der Lehrangebote. Was immer in solchen Vorschlägen vernünftig ist, eine angemessene Antwort auf die mit Pluralität aufgeworfenen Probleme sind sie nicht, und zwar aus zwei Gründen.

- Die Logik der Lernschritte, die zu Einsichten führen sollen, aus denen Orientierung in der Welt erwächst, – diese Logik leitet sich nicht aus allgemeinsten Bildungszielen her, sondern aus Gesetzmäßigkeiten, die für

das Denkenlernen im Kindes- und Jugendalter gelten. Wenn aus der Leitvokabel „Pluralität“ unmittelbar, also ohne das Angestrebte mit diesen Gesetzmäßigkeiten zu vermitteln, praktische Konsequenzen für das Lehren gezogen werden, dann liegt ein Kategorienfehler vor. Verwunderlich ist ein solcher Fehler, weil er im Kernbereich dessen auftritt, was als Ordnung des Lehrens zu gelten hat.

- Auch in der historischen Herleitung von „Pluralität“ liegt ein Sprung von einer in eine andere Begriffsgattung vor. So unstrittig es sein wird, dass mit dem Zerschneiden machtgestützter Einheit christlichen Weltverständnisses in Europa die Pluralisierung von Weltorientierung zum Problem wird, so offenkundig ist auch, dass Pluralität selbst nicht die Wirkung dieses Zerschneidens sein kann. Denn Pluralität wird zuerst und vor allem als ein der menschlichen Existenz eigentümliches Merkmal anzusehen sein. Mit dem Zerschneiden der machtgestützten Einheit christlichen Weltverständnisses einher geht etwas anderes, nämlich der Verlust traditionsgeleiteter Orientierung, also eines über Jahrhunderte genutzten Musters, die Dynamiken, die aus der Pluralität als einer *conditio humana* immer entstehen, zu ordnen. Wenn aber eine solche Ordnung sich nicht länger traditionsorientiert herstellt, wie ist sie dann zu gewinnen? Eine geläufige und abstrakte Antwort lautet: dialogisch. Die theoretischen und praktischen Schwierigkeiten, die mit dieser Antwort aufgeworfen sind, kommen aber, da das Thema erst gar nicht gestellt wird, nicht zu Wort.

Für einen Neuanfang in der Lehrerausbildung

Die Schlussfolgerung, die sich aus diesem Befund ergibt, ist für die Lehrerausbildung als These denkbar einfach formuliert, aber das, was sich an Schwierigkeiten in der Praxis dem entgegenstellt, denkbar schwer zu lösen. Die These: Die Fachstudien zukünftiger Lehrer werden begleitet und ergänzt durch wissenschaftstheoretisch-philosophische Studien, in denen einerseits der Beitrag der einzelnen Disziplinen zur Weltorientierung und andererseits die mit der Kategorie „Weltorientierung“ aufgeworfenen Fragen zum Thema des Nachdenkens und der öffentlichen Diskurse werden. Da nicht beliebig viel Zeit für die Lehrerausbildung zur Verfügung steht, werden die schulpraktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile des Lehrerstudiums ausschließlich in der zweiten, der pädagogischen Phase der Ausbildung ihren Platz finden müssen. Neue Formen der Kooperation von Hochschulen und Ausbildungsseminaren müssen gesucht werden (z.B. Sommerkurse für Studienreferendare an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen). Dieser or-

ganisationssoziologische Hinweis mag genügen, die Richtung anzudeuten, in der die Auslegung der Lehreraufgaben unter den Bedingungen der Eigensinnigkeit der wissenschaftlichen Disziplinen, der postsäkularen Weltorientierung und den Herausforderungen von Pluralität ohne das Geländer der Tradition gesucht werden soll.

Die Begleitung und Ergänzung der Fachstudien kann nicht beiläufig sein und sie kann auch nicht einfach administrativ angeordnet werden. Die Probleme, die eine solche Reflexionsaufgabe stellt, sind zu groß und zu mannigfaltig. Ich deute nur eines und dies auch nur in bildlicher Redeweise an: Um die Welt neuen Generationen zu erschließen, wird das Licht, das in verschiedenen wissenschaftsmethodischen Verfahren erzeugt wird, zu nutzen sein. Die Heterogenität der Sichtweisen und die kategoriale Vielfalt dessen, was dabei in den Blick kommt, lässt sich dann aber nicht mehr, wie eine ausbeuterische Lesart der Feuerabend-Formel *anything goes* will, im Sinne von alles sei gleich-gültig behandeln. Zugespitzt: Die Quintessenz solcher Welter-schließung kann nicht in einer Maxime von Gleich-Gültigkeit bestehen, die einer meiner Lehrer im Gymnasium mit dem Diktum zu charakterisieren pflegte, der eine gehe gern in die Kirche, ein anderer esse gerne Leberwurst. Oder mit Immanuel Kant: Indifferentismus sei die Mutter des Chaos und der Nacht und sei akzeptiert nur als Indikator für das Nahen einer neuen Ordnung.

Dieser Vorschlag kommt, bezogen auf die gegenwärtigen politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse, einer Kehrtwendung in der Diskussion um die Lehrerausbildung gleich, insofern diese das Heil bis anhin darin sucht, die pädagogisch-praktischen Anteile in der ersten Ausbildungsphase, also im Hochschulstudium, weiter zu vergrößern.

Und die Kultusminister und ihre Konferenz?

Es gibt gute Gründe dafür, darauf hinzuwirken, dass im föderalen Deutschland Eltern darauf bauen können, bei einem Umzug von München nach Wismar für ihre Kinder nicht nur auf Schulen gleichen Typs zu treffen, sondern auch, dass sie hier wie da mit qualifizierten Lehrern rechnen können. Aber es ist wenig einsichtig, dass die Wege, auf denen die zukünftigen Lehrer ihre Qualifikation erreichen, nach ein und derselben Schablone gebahnt sein müssen. Wenn sich die Kultusminister in ihrer Konferenz über den Ort einig werden, an dem die Wege der Lehrerbildung münden sollen, dann können sie an diesem Ort die Tafeln aufstellen, auf dem die Anforderungen formuliert sind, denen zukünftige Lehrer genügen müssen, um in den Bundesländern eine Anstellung zu finden. Die Wege dagegen, diesen Ort zu erreichen, soll-

ten so gebahnt werden, wie es unterschiedliche Konzeptionen der Lehrerbildung erfordern. Unterschiedliche Konzepte aber sollten in Zeiten nach dem Abschied von traditionsgeleiteter Orientierung schon wegen der Unabsehbarkeit menschlichen Handelns gesucht und anerkannt werden, wenn eine Angelegenheit so vielschichtig und an Bezügen so reich ist wie die der Lehrerbildung. Unvermeidliche Einseitigkeiten und Überakzentuierungen können sich, das ist mit Gründen zu hoffen, in der Konkurrenzsituation, die entsteht, abgleichen.

Aber noch ein anderes ist in Erinnerung zu rufen: Bildungs- und Schulverwaltungen können Rahmenbedingungen formulieren und setzen, innerhalb derer, wenn sie sich als zureichend erweisen, Bildung und Ausbildung möglich werden und gedeihen können. Reflexion und Reflexionsleistungen lassen sich aber nicht mit Hilfe von Verwaltungsvorschriften induzieren. Das versteht sich eigentlich von selbst. Aber in Zeiten, in denen Verwaltungshandeln in Gefahr gerät, volkspädagogisch bzw. sozialpädagogisch missverstanden zu werden, mag es vernünftig sein, vor solcherart Gebrauch staatlicher Macht zu warnen. Wenn ich also alternativ zu dem z.Zt. gängigen Konzept, Lehrer zu bilden und auszubilden, vorschlage, die fachliche und die pädagogisch-praktische Seite des Studiums zukünftiger Lehrer klar zu trennen und das Getrennte auf die beiden Ausbildungsphasen zu verteilen, für die fachliche erste Phase aber wissenschaftstheoretische und philosophische Begleit- und Ergänzungsstudien vorzusehen, dann müssen sich Universitäten finden, die ein solches Konzept für sinnvoll ansehen und die bereit sind, die nötigen interfachlichen Gespräche zu führen. Immerhin, – ein Anhauch von Traum sei gestattet, – Universitäten könnten, wenn sie sich darauf einlassen, an Profil gewinnen, und zwar in ihrem ureigensten Feld unter Nutzung ihres eigenen Vermögens, das der Intellektualität, und in eigener Verantwortung. So für ihre Aufgabe, Welt zu erschließen, gebildete und ausgebildete Lehrer träten dann in Konkurrenz zu denen, die sich stärker für die Situierung des Weltwissens im Horizont der Nachwachsenden profiliert haben. Und dann wird man sehen.

Noch einmal Eltern und Lehrer

Die Welterschließungsaufgabe habe ich als die zentrale des Lehrers in meinen Anmerkungen herausgestellt. Und ich habe darauf verwiesen, dass dies im Widerspruch steht zur eher beiläufigen Behandlung, die diese Aufgabe in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen erfährt. „Unbeschadet der Dringlichkeit dieser Aufgabe“ – so lautet eine geläufige Formel, sich von der

Dringlichkeit dieser Aufgabe ab- und dem, was heute als vordringlicher angesehen wird, zuzuwenden. Dieses Vordringlichere hat viele Namen, aber nur einen Grund, der sich in der Diagnose kundtut, dass es mit der Schulfähigkeit unserer Kinder und Jugendlichen nicht gut bestellt sei. Hegel hat in einer Schulrede 1810 festgestellt, dass Schüler, denen es daran mangelt, den Eltern zurückgegeben werden müssen, damit diese ihre Pflichten erst an diesen vollenden. Seit dieser Erklärung des Nürnberger Gymnasialdirektors hat sich im gesellschaftlichen Gefüge vieles getan. Mit seiner Maxime wäre heute wenig bewirkt, außer Gerichtsprozessen ohne Unterlass. Aber zu lernen ist von Hegel, dass Schule nicht Aufgaben übernehmen kann, die ihr wesensfremd sind. Die zentrale Aufgabe des Lehrers wieder in den Mittelpunkt der Erörterungen über Schule zu rücken, heißt also unter den gegenwärtigen Bedingungen auch, eine Grundsatzdebatte, und zwar eine, die diesen Namen verdient, darüber zu führen, wie denn Schulfähigkeit, wenn sie in Familien – oder was dafür gilt – nicht mehr hinreichend geschaffen wird, anderweitig erworben werden kann.

Literatur

- Achtenhagen, F. (2001): Zum Konzept des zielorientierten Lernens in der Industriekaufleuteausbildung. In: Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Opladen.
- Adorno, Th. W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M., Adorno, Th. W.: *Sociologica II. Reden und Vorträge*. Frankfurt a. M., 168–192.
- Adorno, Th. W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: *Neue Sammlung* (5), 487–498.
- Adorno, Th. W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.
- Adorno, Th. W. u.a (1968): *Der autoritäre Charakter. Band 1: Studien über Autorität und Vorurteil* (1950). Amsterdam.
- Adorno, Th. W. (1969): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Th. W.: *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt a. M., 68–84.
- Adorno, Th. W.: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a. M. 1973.
- Arbeitsgemeinschaft (1998): „Allgemeinbildung“ im Landesverband Bremen der MNU: Naturwissenschaftlicher Unterricht im Kontext allgemeiner Bildung (Grundsatzpapier).
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000): Arbeitspapier Nr. 1: Herausforderungen an Bildung – Stand der aktuellen Diskussion Hintergrundinformation für die Arbeit des Forum Bildung Bonn. (<http://www.forum-bildung.de/>).
- Arendt, H. (1958): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. Frankfurt a. M.
- Aufenanger, St. (2004): Mediensozialisation. *Computer & Unterricht* 53/4, 6–9.
- Autorenkollektiv (1982) (Ltg. Lichatschow, B. T., Hippmann, F., Sallmon H.): *Ästhetische Erziehung. Positionen und Erfahrungen in der DDR und in der UdSSR*. Berlin (Ost).
- Autorenkollektiv (Ltg. Erwin Pracht) (1987): *Ästhetik der Kunst*. Berlin (Ost).
- Banyard, Ph., Gerstenmaier, J. (1995): *Einführung in die Kognitionspsychologie*. München, Basel.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Baumert, J., Artelt, C., Neubrand, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen.
- Baumgarten, A. G. (1988): *Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750–1758)*. Übersetzt und herausgegeben von H. R. Schweizer. Hamburg.

- Beaton, A.E. et al. (1996): Science achievement in the middle school years. TIMMS. Boston college: Center for the Study of Testing, evaluation and Educational Policy.
- Bernfeld, S. (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a. M.².
- Bertelsmann Stiftung (2002): „Wir brauchen eine andere Schule – das deutsche Bildungssystem hält nicht, was es verspricht“. Manuskriptdruck.
- Blankertz, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. München⁹.
- BLK (1998): Gutachten zur Vorbereitung des Programme „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse von Mandel H., Reinmann-Rothmeier, G., Gräsel, C.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 66.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied.
- Boehme, G. (2001): Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München.
- Böhm, A. (2003): Die Army macht Schule. In: Die Zeit v. 9. Januar 2003, 9–12.
- Bohrer, K.-H. (1983): Die Ästhetik des Schreckens. Frankfurt a. M., Berlin, Wien.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walter, G., Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.
- Brezinka, W. (1977): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München³.
- Brezinka, W. (1985): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Konstanz.
- Brunkhorst, H. (1997): Solidarität unter Fremden. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg. A. Combe u. W. Helsper. 2. Aufl. Frankfurt.
- Brügelmann, H. (2001): Besserwisser und Alleskönner. PISA-Studie: Ein allererster Kommentar zu ihrer Rezeption in den Medien und zur Relativierung von „Folgerungen“. In: Freitag, Nr. 52 vom 21.12.01, 9. [http://www. grundschulverbandsh.de/stellungn_bruegelmann_pisa.htm](http://www.grundschulverbandsh.de/stellungn_bruegelmann_pisa.htm).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. München.
- Buschkühle, C.-P. (Hrsg.) (2003): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln.
- Bulhaupt T. (1997): Bildungspolitik im Neoliberalismus. Vortragsmanuskript auf dem Kongress „Kritische Psychologie“.
- Butlar, A. (1985): Die Reform der amerikanischen Gesamtschule. München.
- Chaiklin, S. (Ed.) (2001): The theory and practice of cultural-historical psychology. Aarhus.
- Chaiklin, S., Hedegaard, M., Jensen, U.J. (Eds.) (1999): Activity theory and social practice. Aarhus.
- Chubb J. E, Moe, T. M (1990): No school reform is an island: politics, markets, and education. In: Chubb J. E., Moe T. M.: Politics, market and America's schools.

- Washington (D.C.).
- Comenius, J. A. (1965): Pampedia. Hrsg. von D. Tschilewskij. Heidelberg².
- Davydov, V. V. (1977): Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin (Ost).
- Davydov, V. V. (1988): Problems of developmental teaching. *Soviet Education* (30)8, 15–97, 30(9), 3–83, 30(10), 3–77.
- Davydov, V. V. (1996): Teorija razvijuš_ego obu_enija. (Theorie des entwickelnden Unterrichts). Moskau.
- Davydov, V. V., Lompscher, J., Markowa, A. K. (Hrsg.) (1982): Ausbildung der Lernfähigkeit bei Schülern. Berlin/Moskau.
- Delors, J. (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris.
- Delors, J. u.a. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung im 21. Jahrhundert. Deutsche UNESCO-Kommission. Neuwied/Berlin.
- Demetriou, A. (1988): Nooplasia: 10 + 1 Postulates about the Formation of Mind. *Learning and Instruction*, Vol. 8, 1998, 271–288.
- Demmer, M. (2003): Bildungsstandards im selektiven Schulsystem. Thesen. In: Materialien – Bildungsstandards. Wundermittel oder Teufelszeug? Hauptvorstand der GEW.
- Detting, W. (1999): Gleichheit – Vielfalt – Fairness. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Bildung – Brücken in die Zukunft. Berlin.
- Deutscher Ausschuß (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Empfehlungen und Gutachten 4. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leverkusen.
- Dewey, J. (1966): Democracy and Education. New York.
- Dewey, J. (1995): Erfahrung und Natur (1925/1929). Frankfurt a. M.
- Dorst, W. (1961): Menschengenerziehung in Westdeutschland. Berlin (Ost).
- Dräger, H. (2000): Morphologie des Lernens. In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch lernen. Münster/New York/München/Berlin.
- Eco, U. (2000): Lob der Klassiker. In: Derrick oder die Leidenschaft für das Mittelmaß. München/Wien.
- Eichstedt, V. (2004): Bildung aus dem Warenkorb? – GATS und die Zukunft der öffentlichen Bildungssysteme. Manuskriptdruck.
- Engeström, Y., Mietinen, R., Punamäki, R.-L. (Eds.) (1999): Perspectives on activity theory. Cambridge.
- Etzold Siegfried (1999): Gipfel voraus. Ein Kongress als Vermächtnis des Bildungspolitikers Herzog. In: Die Zeit vom 8. April 1999, Nr. 15.
- Euler, P. (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie. *ZfPäd.* 49, 3, 413–421.
- Eysenck, H. J. (1971): The I.Q. Argument: Race, Intelligence and Education. La Salle.

- Fachunterricht (1974) – Unterrichtsmittel – Fachunterrichtsräume. Berlin (Ost).
- Ferry, L (1992): *Der Mensch als Ästhet*. Stuttgart.
- Fichtner, B. (1999). Activity theory as methodology: The epistemological revolution of the computer and the problem of its appropriation. In: Hedegaard, M., Lompscher, J. (Eds.): *Learning activity and development*. Aarhus, pp. 71–92.
- Fiel, F. (2004): Beschreibung der Durchführung sowie Bewertung und Empfehlung der Gutachterkommission. Hrsg. im Auftrag des Präsidiums der Johann Wolfgang Goethe-Universität von H.-P. Langfeldt (Frankfurter interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge) Frankfurt a. M.
- Flaubert, G. (1968): *Wörterbuch der Gemeinplätze*. München
- Flaubert, G. (2003): *Bouvard und Pécuchet. Die andere Bibliothek*. Frankfurt/M.
- Forman, E.A., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M.K., Brown, C.A. (1998): "You're going to want to find out which and prove it": Collective Argumentation in Mathematics Classroom. *Learning and Instruction*, 8, 6, (527–548).
- Fortschrittsberichte (1989) und Studien: Psychologische Grundlagen unterrichtlicher Aneignung. Bd. I bis III APW der DDR. Berlin (Ost).
- Freud, A. (1971): *Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung*. Bern.
- Friedman, M. (1982): *Capitalism and Freedom*, Chapter. *The Role of Government in Education*. Chicago.
- Friedman, M. (2001): *Public Schools – Make Them Private*. Cato Briefing Paper No. 23, Juni2001.
- Fromm, E. (1966): *Politik und Psychoanalyse – die Furcht vor der Freiheit*. Frankfurt a. M.
- Frühwald, W. (1996). *Die Informatisierung des Wissens*. Stiftungsfeier 1995. Stuttgart: Alcatel SEL Stiftung.
- Giesecke, H. (1979): Lob des Zwischenhandels – Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: *Neue Sammlung* (19), 489–501.
- Giesecke, H. (2004): „Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft“. Die sozialistische Erziehungsutopie der „Kindesfreunde“ in der Weimarer Zeit. In: Hoffmann, D., Uhle, R. (Hrsg.): *Utopisches Denken und pädagogisches Handeln*. Hamburg, 79–88.
- Giest, H. (1996): Unterricht und kognitive Entwicklung in der Grundschule. In: Lompscher, J. (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht*. Marburg, 368–384. (Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie, Bd. 4/2).
- Giest, H. (2001): *Bildung und Medien*. *Pädagogica Pannonia*, 3, 7–46.
- Giest, H., Walgenbach, W. (2000): Entwicklung von Multimedia- Bausteinen zur Ökologischen Grundbildung. In: Jänkel, R., Loschelder, W. (Hrsg.): *Umweltforschung an der Universität Potsdam*. Brandenburgische Umwelt Berichte – BUB, Bd. 8, 23–31.
- Giest, H., Walgenbach, W. (2002): System-learning – a new challenge to education – bridging special field to transdisciplinary learning. In: Zeltserman, B. (Ed.): *Obrazovanje 21 veka: dostizhenija i perspektivij*. Mezh-dunarodnij sbornik teore-

- licheskih, metodicheskikh i prakticheskikh rabot po problemam obrazovanija (Education in the 21st century: Results and Perspectives. International anthology of theoretical, didactical and practical work on problems of education). Riga, 21–37.
- Giest, H., Lompscher, J. (2003): Formation of learning activity and theoretical thinking in science teaching. In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S.: Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context. Cambridge, 267–288.
- Gross, S. (2003): Lern-Erkundungen. Über Wahrnehmung, Lernsubjekte und Lernwelt. Neue Sammlung, 4 (487–512).
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar.
- Gudjons, H. (2004): Unterrichtsmethoden im Wandel. ZfPäd. 1, 7–10.
- Hatcher, R. (2000): Schulen unter der neuen Laborregierung in England. In: Protokollband der GEW, Landesverband Hessen.
- Häusler, P., Bündler, W., Duit, R., Gräber, W., Mayer, J. (1998): Naturwissenschafts-didaktische Forschung – Perspektiven für die Unterrichtspraxis. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN).
- Hedegaard, M. (Ed.) (2001): Learning in classrooms. Aarhus.
- Hedegaard, M. (2002): Learning and child development. A cultural-historical study. Aarhus.
- Hedegaard, M., Lompscher, J. (Eds.) (1999): Learning activity and development. Aarhus.
- Heitger, M., Schlawke, W. (1982): Die pädagogischen Irrtümer der Bildungsreformer. Die Alternativen – Jugend im Aufbruch. In: Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Heft 22/23 Köln.
- Hentig, H. v. (1969): Das Leben mit der Aisthesis. In: Otto, G. (Hrsg.) (1975): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Braunschweig.
- Hentig, H. v. (1986): Ergötzen. Belehren. Befreien. München.
- Hentig, H. v. (2003a): Wissenschaft. Eine Kritik. München/Wien.
- Hentig, H. v. (2003b): Die vermessene Bildung. Vorwort zu: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Weinheim/München.
- Herrnstein, R. (1973): I.Q. in the Meritocracy. Boston.
- Heydorn, H.-J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.
- Hoffmann, D. (1980): Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Hoffmann, D. (1991): Die Transformationen des Bildungsbegriffs in der Epoche der Bildungsreform. In: Hoffmann, D., Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim, 89–117.
- Hoffmann, D. (1999): Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim, 15–48.
- Hoffmann, D. (2001): Die Instrumentalisierung des Kindes zum Zwecke der Gesellschaftsveränderung in der Epoche der Bildungsreform. In: Friedrich, B., Kirch-

- höfer, D., Neuner, G., Uhlig, Ch. (Hrsg.): Soziale Befreiung – Emanzipation – Bildung. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät 5. Berlin, 65–80.
- Hoffmann, D. (2003): Frühkindliche Bildung – ein neues Konzept? Zur Entwicklung frühpädagogischer Einrichtungen in Ost- und Westdeutschland vom Zweiten Weltkrieg bis heute. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Berlin.
- Hoffmann, D., Döbert, H., Geissler, G. (Hrsg.) (1999): Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim.
- Hoffmann, D., Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.) (2001): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim.
- Hoffmann, D., Neumann, K. (Hrsg.) (2002): Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschungen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim.
- Höfling, S., Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Lernen für die Zukunft – Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung. München: Hans-Seidel-Stiftung e.V. (Berichte & Studien, Bd. 74).
- Holzkamp, W. (1990): Lehren als Lernbehinderung. Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, „Erziehung und Lernen im Widerspruch“ am 03.11.1990 in Kassel.
- Horkheimer, M. (1970): Traditionelle und kritische Theorie (1937). In: Horkheimer, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a. M., 12–56.
- Horkheimer, M. (1972): Kritische Theorie gestern und heute (1970). In: Horkheimer, M.: Gesellschaft im Übergang. Frankfurt a. M., 162–176.
- Hörz, H. (1994): Selbstorganisation sozialer Systeme. Münster.
- Hörz, H. (2001): Technologien zwischen Effektivität und Humanität. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Berlin. Bd. 50, H. 7, S. 47–77.
- Hörz, H. (2002): Technologieentwicklung als humaner Wert? In: Mitteilungen der Wilhelm-Ostwald-Gesellschaft zu Großbothen e.V., 3/2002, S. 48–66.
- Hörz, H. (2003a): Humankriterien für eine neue Produktionsweise? In: Forschungsinstitut der Internationalen Wissenschaftlichen Vereinigung Weltwirtschaft und Weltpolitik. Berichte, 13 (2003) 130, S. 23–38.
- Hörz, H. (2003b): Setzt die Humanität der Effektivität Grenzen? Plenarvortrag zur 16. Internationalen Konferenz Mittweida. In: Wissenschaftliche Berichte. WZ der Hochschule Mittweida, Jg. 2003, Nr. 5, S. 1–12.
- Huber, L. (2003): Nationale Standards & Gymnasiale Oberstufe. In: Materialien – Bildungsstandards. Wundermittel oder Teufelszeug? Hauptvorstand der GEW.
- Huisken, F. (1998): Erziehung im Kapitalismus. Hamburg.
- Humboldt, W. v.: Ausgewählte Schriften. Hg. v. Th. Kappstein. Berlin o. J.
- Hung, D. (2001): Design principles for web-based learning: Implications for Vygotskian thought. Educational Technology, 41, 3 (33–41).
- Inagaki, K., Hatano, G., Morita, E. (1998): Construction of Mathematical Knowledge through whole-class Discussion. Learning and Instruction, 8, 6, 503–526.

- Iannaccone L. (1988): From equity to excellence: political context and dynamics. New York/Philadelphia/London.
- Ivo, H., Wardetzky, K. (1997): ...aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Berlin.
- Jantzen, W. (2003): Leont'ev, Il'enkov und die Mešerjakov-Debatte – Methodologische Bemerkungen. In: Jantzen, W., Siebert, B. (Hrsg.): Ein Diamant schleift den anderen. Eval'd Vasil'evič Il'enkov und die Tätigkeitstheorie. Berlin, 290–315.
- Jantzen, W. (2004a): Methodologische Grundfragen der kulturhistorischen Neuropsychologie. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Gehirn, Geschichte und Gesellschaft. Die Neuropsychologie Aleksandr R. Lurijas Berlin, 117–138.
- Jantzen, W. (2004b) (Hrsg.): Die Schule Gal'perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter. Berlin.
- Jantzen, W. (2004c) (Hrsg.): Gehirn, Geschichte und Gesellschaft. Die Neuropsychologie Aleksandr R. Lurijas. Berlin.
- Jensen, A. (1969): How Much Can We Boost I.Q. and Scholastic Achievement? Harvard Educational Review Vol. 39 (1969) pp.1–123.
- Jürgens, E. (2003): Bildungstheoretische Implikationen der KMK-Entwürfe „Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Bildungsbegriff, Menschenbild, Funktion von Bildung/Schule. Expertise. In: Materialien – Bildungsstandards. Wundermittel oder Teufelszeug? Hauptvorstand der GEW.
- Kant, I. (1907/1917): Kants gesammelte Schriften. Hrsg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VII, Berlin.
- Kant, I. (1994):. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant, I.: Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen, 55–61.
- Kant, I. (1996): Vorreden (1781–1797). Hrsg. von E. G. Scholz. München.
- Kaufmann, H. B., Lütgert, W., Schulze, Th., Schweitzer, F. (Hrsg.) (1991): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim.
- Keller, G. (1984): Der grüne Heinrich. In: Sämtlichen Werken in vierzehn Teilen. Hrsg. C. Höfer. Leipzig.
- Kemmis, St. (1998): System and Lifeworld, and the Conditions of Learning in Late Modernity. *Pedagogy, Culture & Society*, 6, 3, 269–305.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebung. München.
- Kerstan, Th., Spiewak, M. (2003): Ganz dicht dran. In: *Die Zeit* v. 10. April 2003, 35–37.
- Kirchhöfer, D. (1999): Bildung als Ware. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*. Weinheim, 161–171.
- Kirchhöfer, D. (2003): Neue Lern- und Lehrkultur – ideologisches Konzept oder wissenschaftliche Analyse? *Lernwelten* 2, 82–86.

- Klafki, W. (1978): Erziehungswissenschaft und Restauration im Bildungswesen. In: Zschr. Demokratische Erziehung, 5/1978.
- Klafki, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klafki, W. (1998): Schule und Zukunft. Opladen.
- Klieme, E., Brügemann, H. (2004): „Standards vorgeben? ZfPäd. 3, 1, 50–51.
- Klingberg, L. (1981): Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung. Berlin (Ost).
- Klingberg, L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin.
- Klippert, H. (1999): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen. Hrsg. von W. Lohre. Gütersloh.
- Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Klippert, H. (2002): Methodentraining. 13. Aufl. Weinheim/Basel.
- Koneffke, G. (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, H., Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M., 301–326.
- Kossakowski, A. (1965): Über die psychischen Veränderungen in der Pubertät. Berlin (Ost).
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller S. M. (Eds.) (2003): Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge.
- Krüger, H. H., Wenzel, H. (Hrsg.) (2000): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen.
- Kühn, H. (2004): Elitebildung und Begabungsförderung. Arbeitspapier der Projektgruppe der AG Bildungspolitik beim Parteivorstand der PDS.
- Kühne, A. (2004): „Die Süddeutschen sind leistungsbereiter“. In: Der Tagesspiegel v. 30. Januar 2004, 29.
- Kühne, L. (1981): Gegenstand und Raum. Über die Historizität des Ästhetischen. Dresden.
- Lange, B. (2002): Unterrichtsplanung – Ritual, Routine, Reflexion? Grundschule 11, 37–39.
- Lawson, R. (1999): Bildung und Erziehung in den neunziger Jahren: Nordamerika. In: Zschr. Bildung und Erziehung, 4/1999.
- Lebelt, D. (1983): Theorie und Praxis der Elitebildung in ausgewählten kapitalistischen Ländern (England, USA BRD). APW der DDR. Berlin. Manskriptdruck.
- Lechner, H. (1993a): Experimentieren – eine typische naturwissenschaftliche Tätigkeit, Bedingungen und Voraussetzungen für ihre Ausprägung. In: Zur Didaktik der Physik und Chemie. Alsbach.
- Lechner, H. (1993b): Reflexive Koedukation – eine notwendige Bedingung für den Anfangsunterricht Physik? In: Zur Didaktik der Physik und Chemie. Alsbach.
- Lechner, H., Engemann, D., Neumann, E. (1992): Aktives lernen und Interessen der Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht – Anlage und inhaltliche Schwerpunkte eines pädagogischen Langzeitexperiments. In: Zur Didaktik der Physik und Chemie. Alsbach.

- Lechner, H., Bannert, U., Engemann, D., Kurze, M. (1995): Untersuchungen zum kreativen Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Berlin (unveröffentlicht).
- Lenzen, D. (1999): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Hoffmann, D. (Hrsg.): *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*. Weinheim, 141–160.
- Lerner, I. J. (1980): *Der Unterrichtsprozess und seine Gesetzmäßigkeiten*. Berlin (Ost).
- Leuwalter, D. (2003): Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction* 13, 2, 177–189.
- Lohmann, I. (2002): After Neoliberalismus. Können nationale Bildungssysteme den „freien“ Markt überleben? In: Lohmann, I., Rilling, R. (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*. Opladen.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1973): *Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie*. Die Schule P. J. Galperins. Köln.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1989): *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Berlin (Ost).
- Lompscher, J. (1990): *Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten. Versuche zu einer alternativen Lehrstrategie*. APW. Berlin.
- Lompscher, J. (1994): Lurijas Beiträge zur Entwicklungspsychologie. In Jantzen, W. (Hrsg.): *Die neuronalen Verstrickungen des Bewußtseins. Zur Aktualität von A. R. Lurijas Neuropsychologie*. Münster-Hamburg, 61–88.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1996): *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Vygotskij heute*. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie, Bd. 4.1 und 4.2. Marburg.
- Lompscher, J. (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess*. Bd. 7. Berlin.
- Lowe, R. K. (2003): Animation and learning: selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction* 13, 2, 157–176.
- Lurija, A. R. (1987): *Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse*. Berlin (Ost).
- Lyotard, J.-F. (1994): *Das postmoderne Wissen*. Wien.
- Mandl, H. (1996): *Wissen und Handeln: Eine theoretische Standortbestimmung* Eröffnungsvortrag auf dem 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. http://www.hogrefe.de/buch/online/kongress_40/0_fn0.htm
- Mannheim, K. (1958): *Menschen und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus* (1940). Darmstadt.
- Markl, H. (2002): *Zum Geleit*. In: Schläffke, W.: *Wie wird unsere Schule wieder Weltklasse*. Köln.
- Marotzki, W. (2004): *Medienkompetenz oder Medienbildung – Lohnt sich die Kontroverse?* Vortrag gehalten auf dem Internationalen Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ an der Universität Zürich vom 21.–24.04.2004.

- Martelli, C. (2000): Das weltliche Credo des christlichen Humanismus. In: Martini, C. M., Eco, U.: *Woran glaubt, wer nicht glaubt?* München, 128–141.
- Mattenkloft, G. (1998): *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung.* Baltmannsweiler.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2002): Aids to computer- based multimedia learning. *Learning and Instruction* 12, 1, 107–120.
- Mayer, R. E. (2003): The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction* 13, 2, 125–140.
- McKinsey (2003) analysiert PISA-Daten: konkrete Empfehlungen für Schulreform, Pressemitteilung vom 8. Januar 2003.
- Meier, H. (2004): Was sind Unterrichtsmethoden. *ZfPäd.* 1, 12–15.
- Mendelssohn, M. (1994): Über die Frage: was heißt aufklären? In: Kant, I.: *Was ist Aufklärung?* Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen, 129–132.
- Menke, Ch.: *Wozu Ästhetik?* Abgedruckt im Internet: www.information-philosophie.de/philosophie/ästhe-tik03.html.
- Merkle, H. L. (1971): Neues Bild vom Unternehmer. *Deutsche Zeitung Christ und Welt* 16. Juli 1971.
- Messner, P. (2003): PISA und Allgemeinbildung. *ZfPäd.*, 49, 3, 400–412.
- Müller-Kipp, G. (2003): Das mündige Ich. In: *Die Zeit* v. 9. Januar 2003, 10.
- Möller, C., Jönens, A., Hardy, I., Stern, E. (2003): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. *ZfPäd.*, 43. Beiheft, 176–191.
- Möller, K. (1997): Untersuchungen zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens in Lehr- Lernprozessen des Sachunterrichts. In: Köhnlein, W. et al. (Hrsg.): *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 1)* Bad Heilbrunn, 247–262.
- Moore, M. (2003): *Stupid White Men.* München ³⁸.
- Müller, A., Eberle, Th., Gross, S., Rentschler, I. (2003): Begreifen ohne anzufassen. *Neue Sammlung*, 4, 513–526.
- Naumann, W. (1975): *Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen.* Berlin (Ost).
- Neuner, G. (1973): *Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung.* Berlin (Ost)/Köln.
- Neuner, G. (Lt.) (1987): *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk.* Berlin (Ost).
- Nida-Rümelin, J. (2002): Zur kulturellen Dimension der Bildung. Eröffnungsvortrag beim 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften am 22.03.2002. Abgedruckt im Internet: www.bun-desregierung.de/frame/dokumente/Artikel/ix_74055.html.
- Noetzel, W. (1992): *Humanistische Ästhetische Erziehung. Friedrich Schillers Umgangs- und Geschmackspädagogik.* Weinheim.
- OECD (2001a) (Hrsg.): *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000.* Paris.
- Oers, B. v. (1998): From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8, 6, 473–488.

- Oers, B. v., Forman, E. (1998): Introduction to the Special Issue of Learning and Instruction. *Learning and Instruction*, 8, 6, 469–472.
- Oers, B. v., Wardekker, W., Blom, S., Elbers, E., Pompert, B., Veer, R. v. d. (2002) (Eds.): *Dealin with diversity. Book of abstracts*. Amsterdam.
- Organisation for the Economic Cooperation and Development (OECD) (1999) (Hrsg.): *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD. [In deutscher Sprache: OECD/Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): (2000): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung].
- Organisation for the Economic Cooperation and Development (OECD) (2001b) (Hrsg.): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris.
- Otto, G. (1975): *Texte zur Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig.
- Otto, G. (1994): *Lernen und ästhetische Erfahrung*. In: Koch, Marotzki, Peukert (Hrsg.): *Pädagogik und Ästhetik*. Weinheim, 145–149.
- Paffrath, C. (2004): *Macht und Eigentum – Die Enteignungen 1945–49 im Prozess der deutschen Wiedervereinigung*. Köln.
- Peirce, Ch. S. (1983): *Syllabus of Certain Topics of Logic (Dt. Phänomen und Logik der Zeichen)*. Frankfurt a. M.
- Perrez, M., Huber, G. L., Geißler, K. A. (1986): *Psychologie der Interaktion*. In: Weidenmann, B., Krapp, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. München-Weinheim, 363–445.
- PISA (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen.
- Priebe, B. (2003): „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. *LERNENDE SCHULE* 24, 13, 12–18.
- Ramcière, J. (2002): *Das Unvernehmen*. Frankfurt a. M.
- Regel, G.: *Die Zweite Moderne, die Schule und die Kunst – Konsequenzen für die künstlerische Bildung*. In: Buschkühle, C.-P. (Hrsg.): *Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*. Köln, 121–139.
- Reinmann, G. (2004): *Management und Medienbildung – neue Spannungsverhältnisse und Herausforderungen*. Vortrag gehalten auf dem Internationalen Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ an der Universität Zürich vom 21.–24.04.2004.
- Reinmann, G., Mandl, H. (2001): *Wissensmanagement. Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48,1 (76).
- Ringer, F.K. (1987): *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933* (1969). Stuttgart.
- Robinsohn, S. B. (1973): *Bildungsreform als Reform des Curriculums*. Neuwied⁴.
- Robbins, D., Stetsenko, A. (2002) (Eds.): *Voices within Vygotsky’s non-classical psychology. Present, Past, Future*. New York.

- Röhr, W. (1976): Aneignung und Persönlichkeit. Berlin (Ost).
- Roth, G. (1995): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.
- Roth, H. (1976): Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnertes und Aktuelles. Hannover.
- Rügemer, W. (1978): Wiedergewinnung des erzieherischen Auswegs aus der Krise von Bildung und Erziehung. In: Bayertz K., Holz, H. H.: Grundwerte – Diskussion, der Streit um die geistigen Grundlagen der Demokratie. Köln.
- Saldern, M. v. (2003): Thesen zu Bildungsstandards. In: Materialien – Bildungsstandards. Wundermittel oder Teufelszeug? Hauptvorstand der GEW.
- Salomon, G. (1998): Novel Constructivist Learning Environments and Novel Technologies: Some Issues to be concerned with. Research Dialogue in Learning and Instruction Vol. 1 No. 1 1998, 3–12.
- Salzwedel, W. (1981): Umriss einer Allgemeinen Pädagogik. Manuskriptdruck HUB, 2. Auflage. Berlin (Ost).
- Saxe, G.B., Guberman, S.R. (1998): Studying Mathematics Learning in Collective Activity. Learning and Instruction, 8, 6, 489–502.
- Schelsky, H. (1961): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg³.
- Schiller, F. (1980): Über die ästhetische Erziehung in einer Reihe von Briefen. In: Schiller, F.: Sämtliche Werke, Bd. 5. Hrsg. von Fricke, G., Göpfert, H.G. München.
- Schlauffke, W. (1982): Die Alternativen – Jugend im Aufbruch? In: Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Heft 22/23 Köln.
- Schlauffke W. (2002): Wie wird unsere Schule wieder Weltklasse. Köln.
- Schmitter, E. (2003): Herrenmensch im Herzeleid. In: Der Spiegel 51/2003, 176–179.
- Schnotz, W., Bannert, M. (2003): Construction and interference in learning from multiple representations. Learning and Instruction 13, 2, 141–156.
- Schnotz, W., Lowe, R. (2003): External and internal representations in multimedia learning. Learning and Instruction 13, 2, 117–124.
- Schütze, B. (1997): Ästhetische Bildung und das Prinzip Hoffnung – Ein Entwurf und was daraus wurde. In: Ivo H., Wardetzky, K.: ... aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Berlin.
- Seel, M. (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt a. M.
- Sennett, R. (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a. M.
- Sloterdijk, P. (2001): Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger. Frankfurt a. M.
- Spitzer, M. (2002): Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg.
- Staudte, A. (1980): Ästhetische Erziehung 1–4. München/Wien/Baltimore.
- Städner, F. (2003): Heimat für die Kulturation. In: Leibniz Journal der Leibniz-Gemeinschaft, Heft 4 (2003), 17–19.

- Steiner-Kamsi, G. (2002): School Choice – wer profitiert, wer verliert. In: Lohmann, I., Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen.
- Stellungnahme (2001) der Leibniz-Sozietät zum Forum Bildung vom 26.2.2001.
- Stern, E. (1997): Grundlagen des erfolgreichen Lerntransfers. In: Mandl H.: 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. Göttingen/Bern/Toronto, 886–890.
- Stern, E. (2002): Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. (Jahrbuch Grundschulforschung 5) Opladen, 27–42.
- Stern, E. (2003): Kompetenzerwerb in anspruchsvollen Inhaltsgebieten bei Grundschulkindern. In: Cech, D., Schwier, H.-J. (Hrsg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 37–58.
- Suhr, M. (1994): John Dewey zur Einführung. Hamburg.
- Tenorth, H.-E. (2003): „Wie ist Bildung möglich?“ ZfPäd. 49,3, 422–430.
- Themenheft Wissensmanagement (2001): Redaktion Hameier, U., Strittmatter, A.: journal für schulentwicklung 1.
- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen.
- Trucker, M. S., Coddig, J. B. (1998): Standards For Our Schools Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Velthaus, G. (2002): Bildung als ästhetische Erziehung. Heilbrunn.
- Vermunt, J.D., Verloop, N. (1999): Congruence and Friction between Learning and Teaching. Learning and Instruction, 9, 3, 1999, 257–281.
- Vierte Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003): Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Vollbrecht, R. (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim/Basel.
- Vygotskij, L. S. (2003): Ausgewählte Schriften – Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. (Nachdruck). Berlin.
- Weidenmann, B. (1997): Medien in der Erwachsenenbildung. In: Weinert, F. E., Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogischen Psychologie). Göttingen, 405–436.
- Weidenmann, B. (2001): Veränderungen des Lernens durch neue Medien. ZfPäd. 43. Beiheft, 167–179.
- Weiß, H., Weiß, G. (1986): Hypothetische Überlegungen zur perspektivisch-prognostischen Weiterentwicklung der materiell-pädagogischen Basis der Schule. Unveröffentlicht.
- Weiß, M. (2000): Mehr Effizienz im Schulbereich durch dezentrale Ressourcensteuerung und Wettbewerbssteuerung. In: Krüger, H. H., Wenzel, H. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen.
- Welsch, W. (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart.

- Wertsch, J. V., del Rio, P., Alvarez, A. (1995) (Eds.): *Socio-cultural studies of mind*. Cambridge.
- Wexler, Ph. (1999): *Die Toyota-Schule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst*. In: Sünker, H., Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.*, 35–57.
- Willer, J. (1990): *Physik und menschliche Bildung*. Darmstadt.
- Wimmer, M. (2002): *Bildungsruinen und Wissensgesellschaft – Anmerkung zum Diskurs über die Zukunft der Bildung*: In: Lohmann, I., Rilling, R. (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*. Opladen.
- Zedler, P. (2000): *Wandlungen der Reformdiskurse*. In: *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen.