
Gerold Scholz

Die Lernschule

Aspekte einer Utopie der Schule

Vorwort

Dieser Entwurf einer utopischen Schule verbindet humanitäre mit ökonomischen und politischen Überlegungen. Der utopische Wunsch besteht darin, dass es in der Schule nur um Lehren und Lernen gehen soll und um nichts anderes. Am Beispiel eines Krankenhausaufenthaltes kann die Eindeutigkeit und Ausschließlichkeit dieses Wunsches angedeutet werden: Jeder Kranke wünscht sich, dass alle Überlegungen, alles Bestreben der Ärzte, des Pflegepersonals und sogar der eigenen Angehörigen und Freunde nur darauf gerichtet sein mögen, dass man möglichst schnell wieder gesund wird. Es soll nicht um Kosten gehen, nicht um die Auslastung von Betten oder medizinischer Geräte, nicht um den Verkauf von Medikamenten und auch nicht um das Interesse des Arztes am Patienten als Forschungsobjekt. Der Vergleich zwischen Krankenhaus und Schule ist insofern interessant, weil auch in bezug auf das Krankenhaus der Gedanke der ausschließlichen Orientierung am Wohl des Patienten ein romantischer Wunsch ist. Nur gehört es dort – im Unterschied zur Schule – eher zu den kulturellen Normen, dass zumindest (noch) nicht offen zugegeben wird, dass andere Kriterien als nur das der Gesundheit des Patienten ausschlaggebend sind.

Der folgende Text beschreibt und begründet eine Schule, die als „Lernschule“ bezeichnet wird. Die Beschreibung enthält einige didaktische und methodische Überlegungen. Diese sind aber zu verstehen als Versuch einer Konkretisierung gesellschaftlicher Notwendigkeiten. Es geht eigentlich um die Frage, wie eine Schule gestaltet sein muss, um auf dem Stand der gesellschaftlichen Situation des 21. Jahrhunderts den Generationenvertrag zu erfüllen. Dieser Vertrag bedeutet, dass die ältere Generation die Verpflichtung hat, ihre Kinder so zu erziehen und zu bilden, dass diese die Chance haben, mindestens so gut zu leben wie ihre Eltern. Es geht also um die Frage, was die Erwachsenen von ihren Kindern wollen sollen.

Eine kurze Beschreibung der Lernschule

Die Grundidee der Lernschule lässt sich mit einem Satz beschreiben:

Jedes Kind soll in dieser Lernschule die Erfahrung machen können, dass es alles lernen kann, was es lernen will.

Das klingt banal, aber beschreibt ungefähr das Gegenteil der gegenwärtigen Schule. Jedes Kind macht in der gegenwärtigen Schule die Erfahrung, dass viele seiner Lernwünsche blockiert werden. Für das, was das Kind interessiert, ist es immer gerade die falsche Zeit oder der falsche Ort oder man traut es dem Kind nicht zu oder es widerspricht der didaktischen Theorie, wonach zum Beispiel erst das Kleine Einmaleins und

dann erst das Große Einmaleins gelehrt werden muss. In der Lernschule gibt es nicht den Versuch einer Lehrplanung, die auf allgemeinen Annahmen über die Passung von Sachstruktur und Entwicklungsstufe beruht. Zur Erklärung: Eine Aufgabe didaktischer Planung ist ja die Analyse der sachstrukturellen Zusammenhänge in bezug auf eine Reihung der Verstehensschwierigkeiten des Sachzusammenhanges. Daraus resultiert etwa die didaktische Formel: Vom einfachen zum schwierigen. In der Lernschule wird darauf gesetzt, dass die Schüler sich den Weg vom einfachen zum schwierigen selbst suchen – mit Unterstützung des Lehrers. Der Unterschied zwischen beiden Konzepten besteht u.a. darin, dass der Schüler sich nicht entlang von Schwierigkeiten in der Sache wird leiten lassen, sondern von Schwierigkeiten beim Lernen. Die Unterstützung des Lehrers besteht darin, den Schüler zu fordern. Er ist Anwalt der „Zone der nächsten Entwicklung“ und nicht – wie viele Alternativschulen dies propagieren – „Lernbegleiter“. Dieser Lehrer begleitet nicht: Er irritiert und provoziert.

In der Lernschule geht es um die Erfahrung, alles lernen zu können. Damit ist gemeint, dass der Schüler erlebt und erfährt, dass er etwas schaffen kann, was er sich vornimmt. Die Lernschule ist so gestaltet, dass Lernen zu einer Erfahrung des Erfolgs wird und nicht zu einer Erfahrung des Misserfolgs.

Nun kann man beim Erreichen eines Zieles scheitern, man kann auch daran scheitern, etwas zu lernen. Man übt und übt und kann es doch nicht. Man bemüht sich, etwas zu verstehen und merkt dann doch, dass andere klüger sind, es besser verstanden haben oder den Sachverhalt aus einer anderen Perspektive betrachten können als man selbst. Da man sich in der Lernschule das zu Lernende selbst ausgesucht hat, kann man auch keinen anderen dafür verantwortlich machen. Man gerät in eine Krise. Als Kind und als Schüler hat man das Recht, von seiner erwachsenen Umgebung, vor allem von seinen Lehrern, Hilfe anzufordern. Denn in dieser Lernschule gibt es ein Anrecht des Kindes, Lernen zu können und dabei unterstützt zu werden. Die Unterstützung kann sachlich sein oder emotional oder motivational. Erwartet wird von dem Lehrer Geduld, der Wille zur Hilfe und Ehrlichkeit bei der Rückmeldung. Etwa: „Du musst dich mehr anstrengen“ oder „Du musst es von einer anderen Perspektive aus sehen“ oder „es ist falsch, was Du denkst, versuche es doch einmal so...“.

Das Recht, die Lernunterstützung einzufordern, gründet sich auf einem Recht des Kindes auf Bildung. Die Aufgabe der Lehrer besteht darin, ihren Schülern zu helfen, in Kenntnis ihrer selbst und dessen, was man Welt nennen kann, für sich eine begründete Position in ihrem Verhältnis zu der Welt zu finden, in der sie leben. Lernen ist in dem Sinne Mittel zum Zweck, als es eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für Bildung ist. Bildungsprozesse, die nur Selbstbildungsprozesse sein können, bedürfen der Auseinandersetzung mit anderem, mit anderen Lebens- und Weltentwürfen und mit stellvertretenden rücksichtsvollen Deutungen durch Lehrer, die in der Lage sind, ihren Schülern das Gelernte und den Prozess des Lernens als Moment ihrer Biographie nahe zu bringen.

In der Lernschule räumt der Lehrer keine Hindernisse aus dem Weg, sondern hilft, sie zu überwinden. Er wird auch wohl öfter Hindernisse aufstellen und dies den Schülern mitteilen. Man kann als Schüler auch einen Lernprozess abbrechen und dann wissen, dass man daran gescheitert ist. Bis zu dem Ende der Schulzeit – und die ist sehr lang – hat man allerdings als Schüler das Recht und die Möglichkeit, das Lernen an der abge-

brochenen Stelle wieder aufzunehmen und fortzusetzen. Erst als Erwachsener sollte man verstanden haben, dass man manches nicht lernen kann, was man lernen will.

In der Lernschule macht der Schüler die Erfahrung, alles lernen zu können, was er lernen will. Bei dieser Formulierung fällt einem sicher Comenius ein, der allen alles lehren wollte. Aber auch Comenius konnte nicht davon ausgehen, dass jemand in der Kürze des Lebens alles lernen könne, oder dass es möglich sei, das ganze Wissen in einem Buch unterzubringen, Die Differenz zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens (de Haan 1996) zwingt zur Selektion: „Daher ist es das zentrale Anliegen des Orbis pictus, beides zu leisten: die Beschränkung auf das Wesentliche und die richtige Strukturierung des Wesentlichen“ (de Haan 1996, S. 62). Und mit Andreas Nießeler lässt sich sagen, dass für Comenius das „Wesentliche“ darin bestand, dass das Buch der Natur und die Heilige Schrift die Wahrheit auf ihre jeweilige Weise zum Ausdruck bringen, „... weil beide letztlich aus der Hand des gleichen Schöpfers stammen“ (Nießeler 2010, S. 68).

Die Lernschule verzichtet auf die Struktur und auf die Bestimmung des Wesentlichen, weil sie davon ausgeht, dass diese Bestimmung nur dann geleistet werden kann, wenn man, wie Comenius, einen einzigen Schöpfer unterstellt. Wird die Schule radikal säkular, verzichtet also auf alle Formen der Glaubenslehre, seien sie religiös, politisch oder ideologisch, ist wesentlich immer das, was für den Lernenden wesentlich ist, was ihn betrifft. Indem er es lernen will, macht er es wesentlich.

Das könnte leicht als total subjektiver Individualismus verstanden werden. Es ist aber wohl eher das Gegenteil. Der einzelne Schüler lebt nicht allein. Er hat eine peer group, Freunde, Eltern, er lebt immer in einer Kultur, einer Gesellschaft und in einer Welt. Seine Verständnisse von sich und der Welt sind schon auch immer nicht nur seine eigenen, sondern liegen ihm als Angebot vor: direkt durch alle Formen der Werbung; indirekt durch den sozialen Raum, in dem er lebt. Jeder Schüler fragt sich: Was können die anderen? Was erwarten meine Freunde von mir? Was erwartet die Gesellschaft von mir in meiner Gegenwart und wenn ich erwachsen bin?

Auch junge Kinder können sich diese Fragen stellen, denn sie wissen, dass sie in der Entwicklung begriffen sind, dass Lernen zu ihrer Lebensphase gehört.

Die Formel „alles lernen“ hebt das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft nicht einseitig auf. Es organisiert den Prozess der Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft auf eine andere Weise.

Grundlegend und für die Lernschule unverzichtbar ist ein Paradigmenwechsel bei Entscheidungen zur Berufs- und Studienwahl. In der Gegenwart führt die jeweils abgebende Institution eine Prüfung mit dem Schüler durch und das Prüfungsergebnis berechtigt oder verhindert den Zugang zu bestimmten Berufen oder Studien. Grundlage der Beurteilung ist eine Prognose über das Verhalten des Schülers zu einem späteren Zeitpunkt und an einem anderen Ort als dem, an dem die Prüfung stattfindet. Die Lernschule ist darauf angewiesen, dass grundsätzlich die aufnehmende Institution prüft, ob sie den Schüler aufnehmen will oder nicht. Jeder kann sich auf alles bewerben. Es ist an der aufnehmenden Einrichtung, die Einstellungskriterien und das Verfahren der Überprüfung zu bestimmen. Das Abitur als „Reifezeugnis“ hat damit ebenso ausgedient (weil es keine in Prüfungen abfragbare Reife eines Menschen gibt), wie

die wissenschaftliche Staatsprüfung am Ende eines Studiums (weil niemand am Ende eines Studiums wissenschaftlich arbeiten kann).

Das Spannungsverhältnis zwischen beruflicher Bildung und Allgemeinbildung ist auch in der Lernschule nicht beseitigt. Jeder Einzelne muss mit seiner Umgebung zusammen überlegen, wie er das Verhältnis zwischen eigenem Glück und beruflicher Karriere gestalten will und gestalten kann.

Was es in der Lernschule nicht gibt, sind Fächer oder Fachunterricht. Was es gibt, sind Lernzusammenhänge und Lehrer, die den Stand des Wissens zu einem Lernzusammenhang systematisch aus ihrer Perspektive erklären können. Das bedeutet organisatorisch, dass durchaus junge Schüler mit älteren oder gar mit Erwachsenen zusammen lernen. Nicht das Alter eines Schülers ist entscheidend, sondern der Stand seines Wissens und sein Interesse für bestimmte Lernzusammenhänge.

Damit ist auch der Unterschied zwischen „Lernen“ und „Beschäftigung“ angesprochen. Den Großteil der Zeit sind Schüler in der gegenwärtigen Schule mit zwei Arten von Handlungen beschäftigt: Warten und „sich beschäftigen“. „Warten“ vor allem im lehrerzentrierten, gleichschrittigen Unterricht; „sich beschäftigen“ vor allem mit Arbeitsblättern, Gruppenarbeit, sogenannter freier Arbeit, mit Lernspielen usw.

Eine der deutlichen Veränderungen der Schulkultur in den letzten Jahren betrifft das Ausmaß des Einsatzes von Arbeitsmitteln. Wohl fast jeder Schüler hat eine Flut von Arbeitsblättern in seinem Schreibtisch, die sein Lehrer für ihn kopiert hat. Nur: aus Arbeitsblättern und Lernspielen und manchem anderen Material kann man selten etwas lernen, weil nur selten die Materialien sich selbst erklären können. Zum Lernen braucht man jemanden, der helfen kann das Material einzuordnen. Das können andere Schüler sein oder auch ein Lehrer. Ein Lehrer kann die Einordnung anschaulich, praktisch vornehmen, er kann zu einem „learning by doing“ auffordern oder den Prozess irritierend begleiten. Er kann aber auch einen (vielleicht nicht all zu langen) Vortrag halten. Vom „sich beschäftigen“ ist das „üben“ abzugrenzen. Ich übe, um in bezug auf etwas, was ich ansatzweise kann, Routine zu erlangen. Im Zuge dieser quantitativen Ausweitung kann es und kommt es vielfach auch zu einem qualitativen Sprung. Ein bestimmtes Fertigkeiteniveau ist Voraussetzung für bestimmte Einsichten. In der Lernschule üben die Schüler, was sie für sich entschieden haben zu lernen und die Lehrer halten sie zum Üben an. Was sie nicht tun, ist die Schüler zum sich beschäftigen anhalten. Denn die Beschäftigung der Schüler in der Schule der Gegenwart rührt daher, dass man so tut, als könne man nebenbei lernen, als sei Lernen keine Anstrengung und als würde „Lernen Spaß machen“.

Noch einmal zur Beschäftigung: Aus dem Anmalen von Planeten oder dem Auslegen ihrer Bahnen kann man nicht lernen, was ein Planet im Unterschied zu einem Stern ist. Aus dem Internet kann man Informationen beziehen; was es aber nicht leistet, ist die Informationen einzuordnen. Computerbasierte Lernspiele haben nur einen Gewinn, nämlich für den Verkäufer des Lernspiels. Lernfortschritte werden nur simuliert.

Die Lernschule setzt voraus, dass ihre Schüler alle Informationen erhalten, die sie haben wollen. Denn alle Schüler – von der ersten Klasse an - verfügen über ein laptop oder ein smartphone, mit dem sie alles abfragen können, was sie wissen möchten. Das erfordert von der Schule Lehrpersonen, die in der Lage sind, Informationen einzuord-

nen, zu strukturieren und dies in einer Weise, die deutlich macht, wie ihr Wissen mit ihrer Person verbunden ist. Als Gegengewicht gegen Datenbanken setzt die Lernschule auf die Präsentation von Wissen als Ergebnis eines Bildungsprozesses. Die Lehrer machen deutlich, dass ihr Wissen mit ihrem Leben und ihrer Lebenserfahrung verbunden ist. Einen großen Teil des Tages sind auch in der Lernschule die Schüler dabei zu üben. Dies meint nun, in ungefährer Kenntnis der Ausgangssituation und des Zieles Handlungen häufig zu wiederholen und sich dabei – mit Hilfe des Lehrers – selbst zu evaluieren. Das kann vieles betreffen: Lesen, Vorlesen, Vokabeln, Rechtschreibung, Rechenaufgaben, Sport, Musik, Astronomie, Buchbinden, Schreinern und so weiter.

Jeder Schüler kann jeden Lernzusammenhang auswählen. Er wird dabei, wie oben erklärt, seine Kultur und Gesellschaft berücksichtigen müssen, aber auch seine konkrete Umgebung, seine Mitschüler und seine Lehrer. Wer unbedingt lernen will, wie man Ferkel groß zieht, hat das Recht dies zu tun. Er wird nur einen Modus finden müssen, der seine unmittelbare Umgebung nicht mit dem Gestank belästigt und er wird jemanden finden müssen, der ihm dabei hilft zu lernen, wie man Ferkel groß zieht. Und er wird sich mit der Anforderung seiner Mitschüler und Lehrer auseinandersetzen müssen, etwas lernen zu wollen, was auch andere interessiert. Er wird aber – am Ende der Debatte – auch das Recht der einzige zu sein, der lernen will, Ferkel groß zu ziehen.

Das Beispiel soll zweierlei deutlich machen. Erstens ist in der Lernschule der Unterschied zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung aufgehoben. Auch handwerkliches Wissen kann dort gelernt werden. Das Beispiel soll auch darauf verweisen, dass nur ein Teil der Lehrenden in der Lernschule hauptamtliche Lehrer sind. Die Mehrzahl der Lehrenden in der Lernschule sind Experten, die nur auf Anfrage lehren. Eine wichtige Aufgabe der hauptamtlich Lehrenden besteht darin, zu verhindern, dass die Experten glauben, sich wie Lehrer verhalten zu müssen. Für Lehrer und Experten gibt es eine tendenzielle Aufgabenteilung. Für die Rückmeldung über den Lern- und Bildungsprozess der Schüler sind die Lehrer verantwortlich. Die Experten sollen eher zeigen und sagen, was sie wissen und können und nicht in erster Linie versuchen, den biographischen Lernprozess der Schüler zu steuern. Die Experten werden von den Schülern akzeptiert, weil sie – im Unterschied zu den Lehrern – etwas wissen und können. Lehrer wissen und können eher etwas aus zweiter Hand; es sei denn, was häufig vorkommt, dass auch Lehrer Experten für etwas sind oder für das, was sie lehren können. Was Lehrer können und wissen sollten, darüber verfügen allerdings Experten kaum. Lehrer können aufgrund von Beobachtung Schülern im Sinne einer stellvertretenden Deutung Angebote machen in bezug auf ihren biographischen Lern- und Bildungsprozess. Die Experten sind eher für das externe Wissen zuständig; Lehrer eher für die Verarbeitung des Wissens in Bildung. Lehrer fragen die Schüler: „Was möchtest Du lernen?“. Die Experten fragen den Schüler: „Was möchtest Du können?“

Die Lernschule ist radikal vielfältig und heterogen. Sie begreift Heterogenität nicht nur als Ausgangsbedingung für Lernprozesse, sondern auch als Ziel und als Struktur des zeitlichen Ablaufes. Es gibt keine für den einzelnen Schüler verbindlichen Standards. Es gibt nicht die Spur eines Versuches, Homogenität herzustellen. Es gibt harsche Kritik. Sie bezieht sich aber immer auf die Differenz zwischen dem von dem Schüler formulierten Lernwunsch und seiner gezeigten Lernpraxis. Es gibt keinen Vergleich mit anderen Schülern, keine Rangreihe, keine Zeugnisse, keine Klassenar-

beiten, keine Normalverteilungskurve. Und es gibt das Recht, früher Versäumtes nachzuholen. Die Lernschule ist keine Institution für nur eine Lebensphase. Das Bildungsrecht eines jeden Menschen besteht darin, immer wieder in seinem Leben eine Schule besuchen zu können – auch noch im hohen Alter. Die Lernschule ist eben ein Ort, an dem man etwas lernen kann.

Man wird sich allerdings fragen können, ob die Schule der geeignete Ort ist, das zu lernen, was man lernen möchte. Es gibt ja auch die Möglichkeit des außerschulischen informellen Lernens. Und es gibt für Erwachsene die Universitäten. Dies sind die Institutionen, die ihr Wissen entlang von Fächern anbieten. Die faktisch vorhandene Vielzahl an Angeboten ist die Begründung dafür, dass die Studenten in der Universität sich aus den Angeboten, die aussuchen können, die sie interessieren. Und da sie als Schüler gelernt haben, Wissen biographisch zu Bildung zu verarbeiten, sollten sie auch in der Lage sein, die Distanz der wissenschaftlichen Fächer zu Lebenszusammenhängen an der Universität nicht als Problem, sondern als Herausforderung zu verstehen.

Die radikale Verlängerung der Schulzeit ist der Versuch, sich gegen den Satz „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ zu stemmen. Die Idee der notwendig logischen Abfolge von Lernprozessen ist bis auf wenige Ausnahme, in denen sich neurologisch von einem Zeitfenster sprechen lässt, falsch. Wer sich als Kind – aus welchen Gründen auch immer – über Lernjahre hinweg mit Dinosauriern beschäftigt hat, wird vielleicht als junger Erwachsener auch einmal etwas über deutsche Literaturgeschichte wissen wollen. Wer im Alter von 14 Jahren – aus welchen Gründen auch immer – die Schule verlassen hat, ist weder ein Schulabbrecher, noch ein early school leaver. Er ist ein Schulunterbrecher, denn er kann sein Lernen jederzeit wieder aufnehmen. Die Lernschule ist heterogen, indem sie ihren Schülern die Auswahl des Stoffes ermöglicht und indem sie ihnen den Zeitpunkt freistellt, wann sie einen bestimmten Zusammenhang lernen wollen.

Einige Gründe für die Lernschule

Ein Grund für das Konzept der Lernschule besteht darin, dass bewusstes Lernen, gemeint als der Vorsatz, seine Gegenwart für die Zukunft aufzuopfern, Menschen von anderen Lebewesen unterscheiden dürfte. Sich selbst als Lernender zu verstehen, ist die Voraussetzung dafür, der Notwendigkeit nachkommen zu können, sein Leben zu deuten. Und das, was vielleicht den Menschen zum Menschen macht, darf nicht einem Regime des Mangels unterworfen werden, so wie es das jetzige Bildungssystem tut.

Der zweite Grund ergibt sich aus dem, was man heute über Wissen sagen kann. Wissen bedeutet Verfügung über Netze. Ein bestimmtes Wissen ermöglicht einen Zugang zu bestimmten dreidimensionalen Netzen. Lernen ermöglicht eine Ausweitung der Netzzugänge und eine Vertiefung in den Netzzugängen. Käte Meier Drawe nennt dies „Umlernen erster Ordnung“ (vgl. Meier-Drawe 1996) Man kann auch von Einsicht sprechen oder Verstehen oder Bedeuten. Exemplarisch ist Wissen heute wohl nur noch begrenzt, weil es nur noch zum Teil Exempel eines allgemeinen ist. Die Metapher des Netzes betont dagegen die Tatsache, dass Wissen vielfach kontextualisiert ist. Exemplarisch ist dagegen sicher der Vorgang des Wissenserwerbs, also des Lernens, weil sich auf den bei einem Lernprozess verbundenen Erfahrungen aufbauen lässt und es so beim nächsten Lernen gelingt, klüger zu lernen. Die Herangehensweise von Software

Experten ist für dieses Verständnis von Wissen ein halbwegs brauchbares Beispiel. Auch sie kennen kein Programm. Softwareexperten verfügen über belastbares Wissen über Routinen und über ein Wissen über ihre Erfahrungen. Im Unterschied zum Computerlaien verfügen sie über Strategien, Probleme zu erkennen, zu diagnostizieren und zu lösen. Gelernt werden Strategien des Umgehens mit Herausforderungen. Und je intensiver die Lernprozesse waren um so besser sind die Strategien.

In der Lernschule wird also gelernt zu lernen, d.h. es werden Handlungsstrategien gelernt sowie Lernstrategien. Da man nicht ohne Wissenserwerb Lernen lernen kann, lernen also immer auf einen Sachzusammenhang bezogen sein muss, wird der Erwerb des Wissens als Mittel zum Zweck des Erwerbs der Strategien betrachtet. Die Schüler der Lernschule wissen immer etwas – lateinische Grammatik, das System der indischen Gottheiten, die Beurteilung des Ackerbodens – etc. und wissen immer auch, wie sie es gelernt haben. Sie wissen sowohl das „Was“ als das „Wie“.

Ein dritter Begründungsstrang für die radikale Heterogenisierung der Schule begründet sich ökonomisch. Zu den historischen Errungenschaften der Durchsetzung der Schulpflicht gehört theoretisch die Ablösung der Standesgesellschaft durch eine Leistungsgesellschaft. Jeder Bildungsexperte weiß, dass die Zuweisung des gesellschaftlichen Status durch Leistung statt Herkunft ein notwendig demokratisches Ziel ist, dass noch nie und nirgends verwirklicht wurde. Es gibt eine Vielzahl von Beispielen und Belegen dafür, dass nicht die Leistung der Schüler die Grundlage für Selektionsentscheidungen abgibt, sondern die Herkunft. Die Durchsetzung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert in Mitteleuropa enthielt auch als Kompromiss das Versprechen, an den grundlegenden Machtverhältnissen wenig zu ändern. Seit der Ausrufung der Bildungskatastrophe in den 60iger Jahren des 20. Jahrhunderts lässt sich in bezug auf Deutschland viererlei beobachten. Erstens ist die Zahl der Schüler, die einen höheren Bildungsabschluss erreichen, dramatisch gestiegen; zweitens sind vor allem die Mädchen Gewinner der quantitativen Expansion; drittens ist der Prozentsatz derjenigen, die als „Bildungsversager“ bezeichnet werden können, etwa gleich geblieben. Und viertens sind von dem Ausschluss zu dem Bildungszugang nicht mehr katholische Mädchen auf dem Land betroffen, sondern türkische Jungen in der Stadt. Entscheidend ist aber, dass die Idee, Statuszuweisungen durch die Schule über die Beurteilung von Leistung der Schüler zu organisieren, von Beginn an verbunden war mit der Ausgrenzung von etwa 15 bis 20 Prozent eines Jahrganges als „bildungsfern“, als „Schulversager“ etc.

Organisiert wird dieser Prozess – unabhängig davon, wen es trifft, ob katholische Mädchen oder türkische Jungen – nicht durch die Eigenschaften der Schüler, sondern durch das System Schule. Das Mittel dazu ist die Gauß'sche Normalverteilungskurve. Deren Anwendung in Zeugnissen, Klassenarbeiten, standardisierten Vergleichsarbeiten, allen Arten von Intelligenz- und Leistungstests hat zum Ergebnis, dass unabhängig von jeder Leistung der Individuen einem bestimmten Prozentsatz bescheinigt werden wird, „bildungsfern“ zu sein.

Das ist so, als wenn eine Autofirma 15 bis 20 Prozent ihrer produzierten Autos auf jeden Fall sofort nach Verlassen des Werksgeländes verschrotten würde, unabhängig von der Qualität der Autos.

Diese selten wahrgenommene Tatsache, die es so auch nur in der Schule gibt, oder genauer gesagt nur dort, wo schulisch reglementiert wird, also zum Teil in neuen Studiengängen, ist ökonomisch nicht begründbar. Zum einen deshalb nicht, weil die Kosten für die Alimentierung dieser – wie manche Soziologen sagen – „Überflüssigen“ – immer höher werden. Und zum zweiten deshalb nicht, weil eine älter werdende Gesellschaft, deren Wirtschaft auf Wissen angewiesen ist, es sich nicht leisten kann, auch nur eines ihrer Mitglieder vom Wissenserwerb auszuschließen.

Bildung kostet Geld. Das ist keine Frage. Es geht hier aber nicht darum, wie viel Prozent des Bruttosozialproduktes in den Bildungsbereich fließen sollen. Dies ist im Prinzip immer zu wenig. Es geht hier darum, dass das gesamte Bildungssystem der Denkkategorie des Mangels unterworfen ist. Das ist eine ökonomische Denkweise, die erst den Mangel konstruiert, um dann fragen zu können, mit welchen Methoden und Mitteln er sich verringern lässt. Noch bevor Kinder die gegenwärtige Schule betreten, wird unterstellt, dass die Fähigkeit zu lernen bei den Kindern unterschiedlich vorhanden ist; dass es, gemessen an dem Wünschenswerten, vielen Kindern an den Lernfähigkeiten oder am Lernwillen mangelt.

Die herrschende Ideologie, nach der die Fähigkeit zu lernen nach den Kategorien des Mangels konstruiert wird, ist ethisch nicht haltbar. Aufzugeben ist das Konstrukt, dass es Schülern an Lernwillen und Lernfähigkeiten mangelt und aufzugeben ist ein System, dass über die Zuteilung von Lernchancen einen zuvor hypostasierten Mangel verwaltet. Ob es einem Schüler an Lernfähigkeit und Lernwillen mangelt, kann man nur erkennen, wenn man ihm jede Chance zu lernen geboten hat – und nicht, wenn man sie ihm verweigert. Es ist klar, dass jeglicher Schulbesuch kostenlos ist und die Lernschule eine staatliche und keine private, Gewinne erwirtschaftende Einrichtung. Das ist deshalb eindeutig, weil es im Interesse aller Menschen liegt, keinem einzelnen Kind seine Bildungsmöglichkeiten vorzuenthalten. Das ist im Interesse aller, weil der Stand der Wissenschaften, der Technik, der Politik usw. derart ist, dass nur die Ausschöpfung aller Lernmöglichkeiten aller Menschen eine Grundlage für die weitere Entwicklung der Geschichte der Menschen auf der Erde bietet. Das Konstrukt des Mangels war über die Jahrhunderte hinweg das Instrument der Machtverteilung. In der bisherigen Geschichte der Menschheit war Mängelverwaltung nie gerecht sondern immer hierarchisch und ungerecht. Da nun, zum erstenmal in der Geschichte der Menschheit, alle Kulturen, Staaten, Völker, also alle Menschen gemeinsam in einem Boot sitzen, ist es für die Lernschule entscheidend, ob alle begreifen, dass in einem Boot alle zusammen halten müssen.

Schließlich gibt es politische Gründe für die Lernschule. Politisches Handeln als Gestaltung einer Zukunft aus der Gegenwart heraus in der Kenntnis der Vergangenheit hat die Schule immer auch zu einem Ort gemacht, in dem der Stand des kulturellen und gesellschaftlichen Wissens an die nächste Generation weiter gegeben wird. Es gehört zu den Grundfunktionen von Schule sowohl zu vergesellschaften, wie zu individualisieren. Die gegenwärtige propagandistische Betonung der Individualisierung von Lehrangeboten folgt hier einem neoliberalen Gesellschaftsbild, das den Markt und das Recht des Preises als Grundlage hat und nicht die Frage nach einem guten Leben für alle. Die Lernschule ist bei aller Freiheit des einzelnen Schülers kein Hort des Individualismus, weil dort die Freiheit mit Verantwortung verbunden ist. An der Aufgabe

der Vergesellschaftung kommt keine Schule vorbei. Für die Lernschule stellt sie sich nur anders, als dies bisher der Fall war. An die nächste Generation weiter zu geben ist nicht der Stand des kulturellen Wissens, sondern der der kulturell erworbenen Handlungs- und Lernstrategien. Der Begriff des „Kulturellen Wissens“ arbeitet mit der in der Gegenwart als Fiktion zu bezeichnenden Vorstellung einer Abgrenzung von Kulturen, Staaten oder Völkern von anderen. Unabhängig davon, wie sehr Wirtschafts- oder Finanzströme global miteinander vernetzt sein mögen, gilt, dass durch moderne Techniken, wir von den anderen wissen oder wissen können. Und nicht nur dies, wir können unsere Leiber oder unsere Aktivitäten auch an andere Orte bringen. Kurz: wir leben in einer globalisierten Welt, aber wir verfügen nicht über eine Weltkultur, sondern nur über eine Vielzahl unterschiedlicher Kulturen, die miteinander vernetzt sind und miteinander konkurrieren. Das alte Bild, dass sich Bildung sowohl auf den einzelnen, wie auf das Volk beziehen sollte (Schleiermacher) gilt im Prinzip immer noch. Nur gibt es kein Volk mehr, sondern eine Vielzahl von Regimen. Dazu gehören Völker, Nationen, Militärbündnisse, Finanzverwaltungen, Großkonzerne etc.

Zu lehren ist also nicht der Stand des kulturellen Wissens einer Kultur, sondern die Perspektivität des Wissens in den unterschiedlichen Kulturen, Dies gilt dann, wenn man sich darauf verständigen kann, dass ein wichtiges politisches Ziel der nächsten Generationen darin bestehen wird, mit vielen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu leben, ohne dass es zu einem Krieg kommt.

Das zweite mit der Globalisierung zusammenhängende politische Ziel der nächsten Generationen besteht m.E. darin, eine Reihe von Fragen zu beantworten, die heute erst in Umrissen erkennbar werden und für die niemand und keine Kultur eine Antwort hat. Und genauer: von denen sich vermuten lässt, dass die bisher in den unterschiedlichen Gesellschaften entwickelten Strategien zur Lösung der Probleme nicht tauglich sind. Die Erwachsenen der Zukunft werden als Kinder gelernt haben müssen, Probleme zu bewältigen, für die keine Problemlösungsstrategien vorhanden sind. Sie benötigen vor allem Kreativität. Einige dieser Fragen deuten sich ja an. Wie etwa lässt sich der berechtigte Wunsch nach einem guten Leben von 8 bis 10 Milliarden Menschen so erfüllen, dass es nicht zu einer Umweltkatastrophe kommt?

Das Konzept der Lernschule ist nicht wirklich neu. Es nimmt zwei Ideen von Friedrich Schleiermacher auf und passt sie der Gegenwart an. Die eine Idee ist die der „offenen Zukunft“. Das bedeutet, dass die Vermittlung des kulturellen Wissens so zu geschehen hat, dass die Jugend zu anderen Formen des Denkens und Handelns kommen kann als ihre Eltern. Und es ist die Idee, dass die zentrale Aufgabe der Erziehung darin besteht, den Kindern und Jugendlichen die Einsicht in die Notwendigkeit des Lernens des Lernens zu vermitteln. Und das Konzept der Lernschule kann sich auf Dietrich Benner berufen, der für sein Konzept eines „Offenen Unterrichts“ zentral von der Frage ausgeht, wie sich das neuzeitliche von dem vorneuzeitlichen Wissen unterscheidet. Das Konzept der Lernschule nimmt nur zwei neuere Wissenskomplexe hinzu, nämlich den des Wissens über die globale Vernetzung und den des Wissens um die Interdependenz des Verhältnis von Mensch, Natur und Technik.

Erläuterungen

Zum Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft

Wenn man Studierende für ein Lehramt nach der Funktion der Schule fragt, lassen sich die Antworten im Großen und Ganzen im Sinne einer „Integration in die Gesellschaft“ zusammenfassen. Die Schüler werden dabei als veränderbar aufgefasst, die Gesellschaft als statisch. Das ist eine - sicher überholte – aber ins kollektive Gedächtnis abgesunkene soziologische Formel, die an Emile Durkheim erinnert.

„Statt daß die Erziehung das Individuum und sein Interesse als einziges und hauptsächliches Ziel hat, ist sie vor allem das Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert.“ (Durkheim 1984, S. 37).

Diese Grundformel zeigt sich in unterschiedlichen Ausprägungen und sie gilt auch für die fünf immer wieder zitierten Funktionen der Schule: Qualifikation, Sozialisation, Selektion, Allokation, Legitimation, weil auch diese Begriffe von der Gesellschaft her auf die Individuen blicken. Auch wenn es mittlerweile eine kaum überschaubare erziehungswissenschaftliche Literatur gibt, die sich mit den Widersprüchen zwischen diesen fünf Funktionen beschäftigt, so ändert dies nichts daran, dass die Antwort auf die Frage nach der Funktion der Schule nicht innerhalb der Erziehungswissenschaften gesucht wird, sondern bei der Soziologie. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft scheint eine Domäne der Soziologie zu sein.

Das bringt für die Erziehungswissenschaft ein grundlegendes Problem mit sich. Unabhängig von den einzelnen Theorien und Rahmentheorien kann die Soziologie prinzipiell immer nur fragen, was eine Gesellschaft zu einer Gesellschaft macht und in Bezug auf die Schule, was die Schule zur Reproduktion der Gesellschaft beiträgt. Die Soziologie ist eine empirische Wissenschaft. Sie kann Erkenntnisse aus der Vergangenheit im Sinne eines spielerischen Projektes in die Zukunft projizieren und dabei Bedingungen variieren. Sie kann nicht – und dies unterscheidet sie von der Erziehungswissenschaft – nach den Bedingungen von Möglichkeiten fragen.

Um es an einen berühmten Satz Durkheims zu erläutern, der lautet: „Durch die Anwendung der Schuldisziplin wird es möglich, dem Kind den Geist der Disziplin im allgemeinen beizubringen“ (Durkheim 1984, S. 189 f.) Soziologisch gesehen ist der Satz sicher zutreffend. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellt sich die Frage nach dem Eigensinn des Schülers: Ob er sich wirklich disziplinieren lässt oder nur so tut als ob?

Sicher kann man Sandra Rademacher folgen, wenn sie unter Rückgriff auf Parsons schreibt, dass die strukturellen Merkmale von Schule die gesellschaftliche Funktion erfüllen, die Schüler im Sinne einer modernen Gesellschaft zu sozialisieren, um sie – mit den Worten von Parsons - auf ihre zukünftige Rolle als Erwachsene vorzubereiten (vgl. Rademacher 2009, S. 125). Für die Erziehungswissenschaft stellt sich hier notwendig die Frage danach, was mit jenem geschehen soll oder geschieht, was durch schulische Sozialisation überwunden werden soll, also alte, unmoderne Vorstellungen menschlichen Zusammenlebens oder gesellschaftlicher Organisation. Wenn die Schule prozessual mit dem als Anspruch geltenden Muster von Emotionen und Bindungen

freier Rationalität des Zusammenlebens moderne Prinzipien wie Universalismus, Spezifität, Achievement, Neutralität vermittelt (vgl. Rademacher 2009, S.123), dann stellt sich – erziehungswissenschaftlich gesehen – wiederum die Frage nach der Widerständigkeit gegen diese Strukturprinzipien moderner Gesellschaften.

Die soziologische Frage nach Form und Inhalten der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen lässt die Frage nach der Möglichkeit und den Bedingungen von Veränderungen unbeachtet. Dies ist aus meiner Sicht ein schwerwiegender Nachteil, weil erzieherisches Handeln wie das Nachdenken über erzieherisches Handeln ein Reden, Entscheiden und Nachdenken über Zukunft ist. Darin sind Wünsche und Projektionen über Veränderung deshalb notwendig enthalten, weil Kinder nun einmal ihren Eltern zeitlich nachfolgen und weil die erzieherische Einwirkung auf die Gegenwart der Kinder ihre Sinnsetzung durch den Bezug auf die Zukunft der Kinder hat und nicht in deren Gegenwart zu bestimmen ist.

Für das Nachdenken über eine Utopie der Schule ist die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft zentral. Und diese Frage kann nicht soziologisch beantwortet werden, weil es um Entwürfe einer Zukunft geht, die sich nicht aus der Fortsetzung von Vergangenheit und Gegenwart ergibt, sondern aus Brüchen.

Zum Verhältnis von Kind und Volk

Man kann fragen, warum die PISA Studien ihre Ergebnisse entlang staatlicher Grenzen organisieren. Sie werden Staaten zugeordnet oder – im Falle Deutschlands - Bundesländern. Es ist aber sicher so, dass die Differenzen innerhalb der in den PISA Studien gewählten Einheiten größer ist als der zwischen den Einheiten. Die Unterschiede zwischen den Stadtteilen in München sind größer als die zwischen München und Bremen und gleiches gilt für die Stadtteile in Bremen. Abgesehen von pragmatischen Überlegungen – irgendeine Einheit braucht jede empirische Studie – unterstellt diese Art der Organisation, dass politisch-bürokratische Organisationen einen wichtigen Faktor für die Ergebnisse darstellen.

Das hat Tradition und ist auf den ersten Blick auch plausibel. Die Verbindung zwischen der Bildung des Einzelnen und dessen Nutzen für die Gemeinschaft gehört zu dem Grundbestand pädagogischer Tradition. Im Sinne einer Orientierung an einer – bis zum endgültig sittlichen Ende – gedachten Fortschrittsvorstellung schreibt Friedrich Schleiermacher 1827:

„Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zustimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ (Schleiermacher 1827, S. 31).

Um den Satz einordnen zu können, ist es notwendig, darzustellen, wogegen er sich richtet. Schleiermacher wehrt sich gegen die Vorstellung, dass Erziehung die Aufgabe habe, die nachfolgende Generation in die Gesellschaft zu integrieren. Er schreibt:

„Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat, wie er eben ist, so würde dadurch nichts anderes geleistet werden als dieses, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden“ (S. 30).

Stattdessen soll die Jugend eben auf der Grundlage der vorhandenen Kultur, sich eine neue Zukunft schaffen. Schleiermacher nennt dies „offene Zukunft“. Das meint, dass die bisherige Kultur – also alles, was die Schule lehren kann und lehrt- so vermittelt werden soll, dass es der nachfolgenden Generation möglich ist, andere Antworten zu finden als ihre Eltern.

Zu der Tradition gehört, was eine moderne nur noch psychologisch orientierte Schulpädagogik vergisst, nämlich dass zu den Aufgaben der Schule sowohl die Individualisierung gehört, als auch die Vergemeinschaftung oder Vergesellschaftung. Bei Schleiermacher liest sich die Individualisierungsaufgabe wie folgt: „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen“ (S.34). Aber da dies nur die eine Seite ist, stellt sich die Frage, wie es sich mit den Ansprüchen der Gemeinschaft oder Gesellschaft verhält.

Schleiermachers Lösung besteht darin, diese Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft dialektisch aufzuheben. Dessen Begründung ergibt sich aus dem Versuch, eine Eigenständigkeit der erziehungswissenschaftlichen Theorie zu entwickeln. Würde man Individuum und Staat miteinander in Beziehung setzen, wie die Soziologie dies tut, so würde man die Pädagogik der Politik unterordnen, wogegen sich Schleiermacher wehrt (vgl. S. 15). Der Herausgeber Weniger erläutert dies in Fußnote 42:

„Die doppelte Aufgabe der Erziehung ist `die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit` und `das Tüchtigmachen für die großen sittlichen Gemeinschaften`. (...) Es ist sein besonderes Verdienst auf dem Gebiet der Ethik neben der Allgemeinheit des kategorischen Imperatives gerade die Forderung der Eigentümlichkeit als ein ethisches Prinzip durchgesetzt zu haben. So kommt es zum Gegensatz. Aber Schleiermacher lässt ihn nicht als einen negativen Widerspruch der Individualität stehen. Er ist selbst viel zu sehr überzeugt von der Allgemeinheit der Vernunft und dem Anspruch der Gemeinschaft. Der Gegensatz kann für ihn nur eine positive Spannung innerhalb einer Einheit ausdrücken. Er zeigt, dass eine Gemeinschaft umso höher zu bewerten ist, je ausgeprägter Individualitäten sich in ihr vereinigen“ (S.429f.)

Um die Bedeutung dieser Lösung Schleiermachers für die Gegenwart zumindest anzudeuten, sollen zwei aktuelle Texte herangezogen werden.

Sandra Rademacher vergleicht den ersten Schultag in Deutschland und den U.S.A. Der Untertitel der Dissertation lautet: „Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich.“ Ihre Frage lautet „... ob es sich bei den Widersprüchen, Inkonsistenzen und Verwerfungen der pädagogischen Praxis um pädagogisch-handlungsimmanente oder um berufskulturelle und insofern kulturspezifische Erscheinungen handelt“ (S.9) Es geht um die Frage, ob die Paradoxien und Antinomien pädagogischer Praxis weltweit dem Bildungssystem eingeschrieben sind – was die deutsche Debatte um pädagogische Professionalität unterstellt – oder ob die Schule als Institution durchaus nicht im Widerspruch zur Durchsetzung moderner Rationalitätsvorstellungen das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft sehr unterschiedlich in Praxis umsetzt, was wiederum kulturell und nicht professionslogisch zu erklären wäre. Ihr Ergebnis des Vergleiches ist, „... dass widersprüchliche Verstrickungen systematisch im deutschen Datenmaterial rekonstruiert werden können, während sie im amerikanischen typischerweise ausbleiben ...“ (S.9). Während die Einschulungsfeiern in

Deutschland immer misslingen, weil die Institution an diesem Tag versucht, die Rolle der Kinder einzunehmen, gelingt es – nach Rademacher – der amerikanischen Schule, Widersprüche zwischen Kind und Institution oder zwischen Gemeinschaft und Konkurrenz nicht als solche erscheinen zu lassen.

Indem Rademacher eine kulturelle Perspektive einnimmt, gelingt ihr die Beobachtung einer Praxis, die zumindest für die deutsche Situation mehr als erhellend ist. Damit handelt sie sich jedoch gleichzeitig das Problem ein, Kultur als Nationalkultur bestimmen zu müssen. Was in der älteren pädagogischen Literatur „Volk“ heißt oder „Staat“ wird hier als kultureller Ort bestimmt. Aber, was ist „deutsch?“ oder was ist „amerikanisch?“

Kein Zweifel: Es gibt diese Unterschiede zwischen deutschen und amerikanischen Schulen. Auch kein Zweifel daran: Wer immer mit dem Kulturbegriff hantiert, wer etwa teilnehmend beobachtet, muss das von ihm beobachtete als eine Einheit konstruieren, die eine „eigentümliche“ Geschichte hat, so dass es erlaubt ist, von einer Kultur eines Landes, einer Schule oder einer Klasse zu sprechen.

Anders formuliert: Jeder Vergleich unterschiedlicher Kulturen zeigt, dass Schule die Aufgabe hat zu enkulturieren, also zu vermitteln, was man in dieser Gemeinschaft denken, fühlen, sagen und wünschen darf und was nicht.

Es ist auch unbestreitbar, dass am Beginn der Durchsetzung der Schulpflicht etwa in Deutschland nicht nur internationale Faktoren, wie die Entwicklung von Arbeitsteilung oder die Durchsetzung einer protestantischen Ethik eine Rolle gespielt haben, sondern auch kulturpolitische Tendenzen der Bildung eines Nationalstaates (vgl. Giel 1995) Auch Rademacher weist auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Nationalstaat und Schule hin: „Die Einführung der Schulpflicht hängt dabei nachweislich mit der Konstituierung von Nationalstaaten zusammen, so das Ergebnis einer Untersuchung von Ramirez und Boli-Bennett (1982)“ (S. 113).

Die durch Bildung organisierte Vergemeinschaftung führt in Zeiten der Nationalstaaten zu nationalstaatlichen Formen und Inhalten. Bildung organisiert Einheiten, die über die Klärung der Frage, wer „wir“ sind und wer „ihr“ seid, also die anderen, Ein- und Ausgrenzungen vornimmt. Von daher ist Bildung Teil politischer, symbolischer und ökonomischer Konkurrenz zwischen Nationalstaaten und wird so auch deklariert. Wer wissen will, wie es um die Einheit Europas steht, sollte sich die Reden von Politikern über Bildungsinvestitionen anhören. Bildungsinvestitionen werden öffentlich vor allem als Mittel im Kampf zwischen als national konstruierten Ökonomien legitimiert.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf eine Auseinandersetzung um den Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Die Kritik des Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und als pädagogisches Handlungskonzept, bringt die Autoren Tobias Rülcker und Gerhard de Haan ebenfalls zu der Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Ausgehend von der erkenntnistheoretischen Kritik des Konstruktivismus am Wahrheitsbegriff plädieren die Autoren nachvollziehbar für einen Wahrheitsbegriff im Sinne einer regulativen Idee. „Wahrheit“ wird danach am Prozess der Verständigung festgemacht, der gewisse Regeln wie Sachkundigkeit, Transparenz der Interessen oder Verzicht auf strategische Argumentation enthalten muss (vgl. S. 192).

Vor diesem Hintergrund wird nun die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft wie folgt beantwortet:

„Lernen ist also ein hoch individualisierter Vorgang, der zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führt. Jeder konstruiert aus der Sicht des Konstruktivismus seine eigene Welt. Wir denken, dass das nur eine Option in Bezug auf die Struktur von Lernprozessen ist. Zumindest die in der Schule institutionalisierten Lernprozesse haben die Aufgabe, das Wissen, die emotionalen Fundierungen und die Werte zu präsentieren, die von allen Bürgern unserer Gesellschaft erwartet werden, d.h. eine Ebene der Gemeinschaft zu schaffen.“ (S.192)

Das Zitat wirft nun eine Reihe von Fragen auf. Es unterstellt die Konsensfähigkeit einer Gesellschaft, wenn man nicht zwischen „Bürgern“ und anderen „Leuten“, unterscheiden möchte. Diese Konsensfähigkeit lässt sich aus vielen Perspektiven grundsätzlich in Frage stellen. Konstruiert wird wiederum der Prozess der Ein- und Ausschließung: „Unsere Gesellschaft“ ist eine andere, als andere Gesellschaften. Das betonen die Autoren ausdrücklich, denn es ist Kern ihrer Wahrheitsargumentation, dass in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche „Diskursgemeinschaften“ zu unterschiedlichen „Wahrheiten“ gelangen: „Das bedeutet aber keinesfalls, dass ich mich nicht an den Überzeugungen, zu denen wir in unserer Kultur gekommen sind, orientieren kann. Im Gegenteil: Sie sind für mich wahr und verpflichtend so lange ich mich immer wieder für sie entscheide und an ihnen festhalte. Das schließt aber nicht aus, dass ich weiß und akzeptiere, dass sich Menschen in anderen Kulturen auf andere Wahrheiten verständigen.“ (S.192)

Der Verzicht auf den bei Schleiermacher letztlich wohl theologisch und teleologisch begründeten Begriff der allgemeinen Sittlichkeit führt offenbar zu dem Zwang, unterschiedliche Diskursorte zu konstruieren. Man kann sich durchaus der implizit in dem Argumentationsgang enthaltenen These Peter Schumpeters anschließen „Die Einsicht, daß die Geltung der eigenen Überzeugung nur relativ ist, und dennoch unerschrocken für sie einzustehen, unterscheidet den zivilisierten Menschen vom Barbaren“ (Schumpeter zit. n. Rorty 1992, S. 87). Mir geht es hier aber um einen anderen Widerspruch: Wenn die notwendige Relativierung des Wahrheitsanspruches zu einer Wiederbelebung von Diskursorten und damit von Grenzen, von Eingrenzungen und Ausgrenzungen führt, kann etwas nicht stimmen. Und was nicht stimmt, ist eigentlich offenbar: Wir leben nämlich in einer globalisierten Welt, in der jede einzelne informiert sein kann über Bestrebungen, Werte, Normen und Gefühle in anderen Weltgegenden und der von Entscheidungen betroffen wird, auf die er keinen Einfluss hat. Wenn Rüdiger Safranski fragt „Wie viel Globalisierung verträgt der Mensch?“ – so ein Buchtitel – so wird man wohl eher fragen müssen, wie kann man lehren und lernen mit der Globalisierung umzugehen. Denn die technisch, ökonomisch, politische Entwicklung, die zu einem globalen Informationsaustausch, Warenaustausch und zu politischen Abhängigkeiten führt, lässt sich nicht wegdenken.

Über Vergangenheit und Zukunft

Mein Eindruck ist, dass sich der Widerspruch gerade bei Rülcker/de Haan damit erklären lässt, dass ihr Bild der Diskursgemeinschaft auf einem anderen Bild aufruhet. Dies besteht darin, dass Schule die Funktion habe, die kulturellen Bestände zu vermitteln,

also das Wissen und die Werte, die die bisherigen Generationen erarbeitet haben. Dieses Bild durchzieht auch die gesamte neuere Curriculumdiskussion, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Teile des kulturellen Erbes unverzichtbar sind und von daher notwendig zu lehren. Im Zuge der Durchsetzung von Standards und durch eine Differenzierung der Kompetenzen in Kompetenzniveaus ist der Gedanke des Exemplarischen bei der Auswahl zurückgedrängt worden. Das Exemplarische ermöglichte eine gewisse Freiheit, wenn man so will auch Zufälligkeit, weil sich eben nicht genau bestimmen lässt, was wofür exemplarisch sein soll. Gegenüber der alten ist die neuere an Standards und Kompetenzen orientierte Diskussion der Versuch, den Mangel an Planung und Kontrolle, der sich faktisch aus den alten input orientierten Rahmenplänen ergab, zugunsten von Planung und Evaluation zu überwinden. Dabei verschwindet der Gedanke Schleiermachers, dass das kulturelle Erbe so zu lehren ist, dass es kontingent erfahren wird: als eine – von vielen möglichen Antworten – der vergangenen Generationen auf deren Probleme. Aus Schleiermachers Perspektive wäre das doppelte Moment zu betonen: Lerne, was wir wissen und lerne, dass unser Wissen begrenzt ist. Nur so kann die nachfolgende Generation lernen, neue Antworten zu finden.

Nun sind seit den Vorlesungen von Schleiermacher fast 200 Jahre vergangen. Begriffe wie „Staat“ oder „allgemeine Sittlichkeit“ haben entweder ihre Bedeutung verloren oder eine andere bekommen. Schleiermachers Begriff der „offenen Zukunft“ basierte letztlich auf einer geschlossenen Vergangenheit und Gegenwart. Seine Vorstellung wird man wohl genauer beschreiben müssen als: „Öffnung zur Zukunft“ und dies eben auch in dem Bild einer überschaubaren Gemeinschaft, die in der Lage ist sich Ziele und Werte zu setzen und diese umzusetzen.

Diese Grundvoraussetzung gilt aus meiner Sicht in einer globalisierten Welt nicht mehr. Dabei sehe ich den zentralen Konflikt in dem Widerspruch, auf den Safranski hinweist, wenn er fragt, wie viel Globalisierung der Mensch verträgt. Der Widerspruch besteht in dem Gegensatz zwischen gewohntem Denken und notwendigem neuen Denken. Und dieses neue Denken besteht darin, nicht von der Vergangenheit her zu denken, sondern von der Zukunft.

Über bewusstes Lernen

Schleiermacher schreibt:

"Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist."(Schleiermacher 1983, S. 48)

Diese These ist die Antwort auf die Frage, ob die pädagogische Einwirkung befugt ist, einen bestimmten Moment für einen künftigen aufzuopfern. Schleiermachers Antwort ist eine eindeutige Ablehnung der Vorstellung, dass ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen geopfert werden dürfe: "Unsere ganze Lebenstätigkeit zeigt ein beständiges Widerstreben gegen ein solches Verfahren."(S.48)

Der Grund liegt in der der damaligen Zeit entsprechenden Kindersterblichkeit. Wenn ein Kind gezwungen wird etwas zu lernen, d.h. seine Gegenwart für eine Zukunft aufzuopfern und es stirbt, bevor es das Gelernte anwenden kann, so ist dies ethisch und

pädagogisch nicht vertretbar. Dies hat wenig zu tun mit der Frage, ob Wissen nützlich ist oder nicht: Es geht nicht um Utilitarismus sondern um ein Menschenbild, dass jedem einzelnen Menschen ein Recht auf sein Leben zugesteht.

Da jede pädagogische Einwirkung sich auf die Zukunft bezieht, aber das Kind ganz in der Gegenwart lebt und nicht für die Zukunft, stellt sich das Problem der Vermittlung zwischen beidem, dem Zukunftsbezug der Pädagogik und der Gegenwartsorientierung des Kindes. Die Lösung Schleiermachers liegt in einer Art "Zweiphasenmodell":

"Entweder liegt die Befriedigung unmittelbar in dem Moment oder in der Zustimmung." (S. 49)

Die erste Phase, in der die Befriedigung sowohl des Gegenwarts- wie des Zukunftsbezuges "im Moment" liegt, bezieht sich auf die Zeit, in der das Kind noch selbst ein mangelndes Bewusstsein seiner Zukunft hat. Die zweite Phase der "Zustimmung" setzt das Bewusstsein voraus und wird durch Erziehung erreicht.

In der ersten Phase sind Gegenwarts- und Zukunftsbezug vereint im Spiel des Kindes. Denn das Spiel ist "Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft" (S.50), und zugleich ist es Übung:

"weil es ein Gesetz aller menschlichen Tätigkeit ist, daß jede Tätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. An das, was leicht geworden ist, knüpft man etwas Schweres an; so wie wir uns in dieser Hinsicht das Spiel als etwas Progressives denken, so erscheint es immer zugleich als Übung." (S.50)

Im Spiel fallen also Gegenwart und Zukunft zusammen, und deshalb kann Schleiermacher als pädagogische Maxime fordern:

"Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel..." (S.50)

Der Anfang ist hier kein zeitlicher, sondern eher ein logischer Ort. Denn im Kontext pädagogischer Einwirkung treten Spiel und Übung auseinander, wenn "in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet." (S.50) Die Übung kann das Kind erfreuen, wenn es ein Bewusstsein seines Zukunftsbezuges oder, wie es Schleiermacher formuliert, ein Bewußtsein davon hat, daß "jedes Vermögen in dem Menschen ein sich entwickelndes (ist)". (S.50). Aus diesem Bewusstsein entsteht die "Zustimmung", weil der Mensch, der sich der Entwicklung bewusst ist, in seinem Tun zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft empfindet. (vgl. S. 51)

Aufgabe der Erziehung ist es, beim Kind ein Bewusstsein für die menschlichen Entwicklung als Prozess zu schaffen und - so lässt sich anfügen - beim Kinde den Willen, an diesem Prozess gestaltend teilzunehmen.

Die Möglichkeit zur Entwicklung von Bewusstsein liegt in jenem Moment des Kindes, das nicht bewusst ist, nämlich im Spiel. In der Natur des Kindes liegt der Keim seiner Menschlichkeit. Schleiermacher formuliert als Grundvoraussetzung der Bildsamkeit des Menschen:

"Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich trägt." (S.9).

Die Potentialität des Kindes ist von vornherein angewiesen auf die Begegnung mit dem Erwachsenen, oder anders gesagt, auf eine erzieherische Einwirkung, die das Ziel, hat, dem Kind die Unterscheidung zwischen Spielen und Lernen bewusst zu machen und damit Lernen als jene menschliche Handlung und jenes Selbstverständnis auszuweisen, dass dem eigenen Leben einen Sinn gibt.

Weil, wie Dietrich Benner in seiner Darlegung des modernen Wissens ausführt, der Zusammenhang von Leben und Lernen in der Neuzeit zerbrochen ist, muss dem Schüler durch die Schule begründet werden, warum er was lernt.

Für das vormoderne Wissen konstatiert Benner:

„Dem alten, zweckgeleiteten Wissenschaftsverständnis zufolge gibt unsere Erkenntnis den Weltbegebenheiten keinerlei neue Ordnung, sondern fügen sich unsere Erkenntnisbemühungen, wenn sie gelingen, in eine vorgegebene, von uns selber ganz und gar unabhängige Ordnung. Dieser Auffassung nach ist Erkennen und Lernen ein Prozeß, in dem wir, von unserem Vorwissen und unseren zufälligen Erfahrungen ausgehend, zur Sache selbst, zur Ordnung der Welt vordringen. Hierbei ist das Wissen um diese Ordnung ein genetisch erst durch Lernen erreichbares Wissen, die Ordnung selbst liegt jedoch unabhängig von unserem Wissen allem Lernen schon voraus. Lehren bedeutet darum im vorneuzeitlichen Sinne, andere von ihrem Vorwissen zur Einsicht in die allem Wissen immer schon vorausliegende Ordnung hinzuführen“ (Benner 1989, S. 49).

Dagegen:

„... die neuzeitliche Wissenschaft gründet sich nicht auf einer vorausgesetzten zweckmäßigen Ordnung der Welt, sondern, wie die Himmelsbewegungen zeigen, sind sie „... Resultate einer rechnenden Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nach von unserem Verstand ausgedachten hypothetischen Gesetzmäßigkeiten ordnet“ (S. 50).

Konstruktivistisch formuliert: Es geht um Konstruktionen unseres Verstandes und damit ist die Einheit von Erkennen und erkennbarer Welt, oder, wie Benner formuliert, die Einheit von Leben und Lernen zerbrochen: „Praxis- und Handlungsrelevanz kann neuzeitliche Wissenschaft nur in einem erklärend-technischen, nicht aber in einem schon das Verstehen selbst fördernden und das Urteil erweiternden Sinne beanspruchen“ (S.50)

Es ist – nach Benner – dieser Bruch der Einheit von Leben und Lernen, der die Voraussetzung dafür bietet, einen modernen Begriff von Selbstbestimmung zu entwickeln. Wir begreifen Bildung nicht mehr als Manipulation des Lernenden, sondern Lehren und Erziehen als angewiesen auf die Mitwirkung des Lernenden, als ein pädagogisches Wirken, „... das die Lernenden zur freien Selbsttätigkeit auffordert“ (S.50).

Das ist der Gedanke der Lernschule: Sie hat die Aufgabe, ihre Schüler aufzufordern, zu freien Selbsttätigkeit und zur Übernahme von Verantwortung für ihr Lernen und ihr Leben.

Literatur

- Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989, S. 46-55.
- Comenius, Johann Amos (1993): Große Didaktik. Übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett (8. Aufl.)
- De Haan, Gerhard (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim und Basel: Beltz.
- De Haan, Gerhard/Rülcker, Tobias (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage der Pädagogik. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Scriptor, 2. Aufl..
- Giel, Klaus (1985): Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7, Stuttgart: Klett, S. 21-50.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt/M. : Scriptor, 2. Aufl. S. 19-45.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. In: Michelle Borelli/Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 85-98.
- Nießeler, Andreas (2010): Weltbücher und Herzensschriften. Zur Geburt des Sachlernens aus dem Geist der Hermeneutik. Berlin: Lit.
- Rademacher, Sandra (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rorty, Richard (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Safranski, Rüdiger (2003): Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch? München/Wien: Carl Hanser.
- Schleiermacher, Friedrich (1983): Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, u. Mitwirk. v. Th. Schulze hrsg v. E. Weniger, Frankfurt/Berlin/Wien: Klett.