Hermann Giesecke:

Funkmanuskripte

Band 8 (2001 – 2005)

Göttingen 2004/2005

Zum Verzeichnis aller Bände
Zur Homepage

Inhalt

Zu dieser Edition: 2
F 39. Woran erkennt man gute und schlechte Lehrer? (2001) 3
F 40. Was hat Schule mit Ökonomie zu tun? (2001) 11
F 41. Gehört Ökonomie zur Allgemeinbildung? (2001) 20
F 42. Was sollten wir von Pisa lernen? (2002) 28
F 43. Brauchen wir mehr Ganztagsschulen? (2002) 37
F 44. Schlechte Noten für Lehrer und Schulen – Versagen die Universitäten? (2005) 46

Zu dieser Edition:

In dieser Edition werden Texte publiziert, die ich für den Hörfunk, also als zu sprechende Texte, geschrieben habe. Dieser besondere Zweck stellt spezifische Ansprüche an Stil und Diktion, die für einen Lesetext nicht zwingend wären. So muss auf Zwischenüberschriften, Fußnoten und komplexe Satzgefüge verzichtet werden, manche Texte wurden von vornherein für verschiedene Stimmen verfasst.

Diese Arbeiten wurden von den jeweiligen Sendern als Manuskripttexte vervielfältigt und nach der Sendung für eine begrenzte Zeit Interessenten auf Anfrage zur Verfügung gestellt. In dieser Form sind sie jedoch im Unterschied zu den auf meiner Homepage wiedergegebenen, vorher bereits gedruckten Texten nicht zitierfähig, weil sie – anders als Bücher und Zeitschriften – nirgends öffentlich zugänglich deponiert werden und zur Verfügung stehen. Deshalb musste für diese Edition eine zitierfähige Fassung erst hergestellt werden – ähnlich wie es etwa durch den Druck eines Essaybandes in Buchform geschehen würde. Statt des aufwendigen und kostspieligen Buchdruckverfahrens habe ich jedoch diese elektronische Form der Publikation im PDF-Format gewählt, das den Standards des gedruckten Buches sehr nahe kommt.

Die Texte sind nach dem Jahr der Erstsendung geordnet und beruhen auf den vom Sender zur Verfügung gestellten Manuskripten, die sich vom Originalmanuskript gelegentlich durch stilistische Korrekturen oder kleinere Auslassungen unterscheiden können. Wiedergegeben werden hier nur solche Texte, die nicht in weitgehend identischer Fassung nach der Sendung gedruckt worden sind und sich deshalb in meinen "Gesammelten Schriften" finden. (Darauf wird ggfls. auf der folgenden Seite hingewiesen).

Wörtliche Zitate werden im allgemeinen in Funkmanuskripten nicht nachgewiesen; deshalb habe ich die Quellenangaben nachträglich eingefügt – soweit ich sie noch rekonstruieren konnte. Alle anderen erst bei dieser Edition hinzugefügten Hinweise sind mit dem Kürzel "H.G." gekennzeichnet. Die einzelnen Beiträge können mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses oder der Lesezeichen-Funktion des Acrobat-Reader aufgerufen werden.

Die Texte sind von "1" an fortlaufend nummeriert und mit einem vorgesellten "F" versehen, damit sie von den Ziffern der ebenfalls fortlaufend gezählten "Gesammelten Schriften" unterschieden werden können.

Die Arbeiten dürfen wie andere Veröffentlichungen nach den üblichen wissenschaftlichen und journalistischen Regeln (z.B. Quellenangabe) benutzt, aber ohne meine schriftliche Zustimmung nicht darüber hinaus, insbesondere nicht kommerziell verwendet werden.

(Hermann Giesecke 2004)

© Hermann Giesecke

F 39. Woran erkennt man gute und schlechte Lehrer? (2001)

In: NDR 4, 11.7.01, 19:39–20:00, Wiederholung 15.7.01, 7:30-8:00

Zwei für die Öffentlichkeit überraschende Tatsachen haben den Beruf des Lehrers wieder einmal in die Schlagzeilen gebracht: Der akute Lehrermangel, der vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer betrifft, und die Pensionierungswelle in den nächsten Jahren, die diesen Mangel mittelfristig fortschreiben wird.

Der Lehrermangel, der offensichtlich auch durch rückläufige Schülerzahlen vor allem in den östlichen Bundesländern nur teilweise zu kompensieren ist, war lange vorhersehbar und kein statistisches Geheimnis. Aber die Politik hat unter dem Diktat der Finanzminister nicht rechtzeitig reagiert, und nun werben die einzelnen Bundesländer sich die Lehrer gegenseitig ab. Noch bis in die unmittelbare Gegenwart hinein wurden qualifizierte Bewerber abgewiesen, denen man nun hinterher fahndet. Für angehende Lehrer ist der neue Bedarf eher ein Vorteil, weil Mangel immer das Ansehen derer erhöht, die für dessen Behebung gebraucht werden. In der Vergangenheit selbstverständlich gewordene Einschränkungen wie Stellenkürzungen, Teilzeitstellen oder Verzicht auf den Beamtenstatus fallen bereits in sich zusammen. Junglehrer können sich wieder Stellen aussuchen und müssen nicht dankbar nehmen, was ihnen angeboten wird.

Dass auch Lehrer einmal in den Ruhestand treten müssen, ist nicht ungewöhnlich. Sehr selten ist jedoch, dass davon innerhalb weniger Jahre ein erheblicher Teil des ganzen Berufsstandes betroffen ist. In Deutschland werden in den nächsten 10 Jahren etwa 300 000 Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden, das ist fast die Hälfte; diese Lücke ist selbst bei größter Anstrengung nicht durch Ausbildung von Nachwuchs zu schließen, zumal die ökonomischen Gesetze des sogenannten Schweine-Zyklus auch für die Ausbildung von Lehrern gelten: Die Studentenzahlen für das Lehramt sind in den vergangenen Jahren erheblich gesunken, weil die Absolventen nicht eingestellt wurden und deshalb die Berufsperspektive nicht attraktiv genug erschien. Nun sollen auch fachkundige Quereinsteiger eine Chance erhalten, also solche Personen, die zwar fachwissenschaftlich qualifiziert sind, aber keine pädagogische Ausbildung erhalten haben.

Die hohe Abgangsquote in kurzer Zeit hängt damit zusammen, dass Anfang der siebziger Jahre im Zuge der Bildungsreform und der dadurch hervorgerufenen personellen Expansion sehr viele Lehrer eingestellt wurden, die dann wegen des Rückgangs der Schülerzahlen und wegen der Sparmaßnahmen jüngere Nachfolger blockierten; die verfügbaren Stellen waren eben langfristig besetzt. Deshalb sind die Lehrerkollegien heute hoffnungslos überaltert. Während im Jahre 1970 noch 30 Prozent der Lehrer unter 30 Jahre alt waren, waren es im Jahre 1998 nur noch vier Prozent. Die fehlende Ausgewogenheit in der Altersstruktur der Lehrkörper hatte nicht nur Immobilismus

zur Folge, sondern ist auch für den Bildungsprozess der Schüler unproduktiv, weil ihnen die geistige Spannweite nicht zur Verfügung steht, die von einer ausgeglichenen Altersstruktur ihrer Lehrer im allgemeinen zu erwarten ist. Hinzu kommt eine einseitige Generationenprägung – jedenfalls in den westlichen Bundesländern. Der größte Teil der gegenwärtigen Lehrer ist maßgeblich bestimmt durch Erfahrungen der Studentenbewegung, die sich auch in pädagogischen Grundüberzeugungen niedergeschlagen haben.

Wir stehen also gegenwärtig und in den nächsten Jahren vor einem folgenreichen Umbruch in den Schulen, vor einem Generationswechsel, der auch zu einer Wende des schulpädagogischen Denkens führen könnte, insofern die Jungen nicht mehr durch die dominierenden Erfahrungen der Achtundsechziger und der aus ihnen hervorgegangenen politisch-kulturellen Bewegungen – wie der Frauenbewegung und der Umweltbewegung - geprägt sind. Manches, was heute noch bildungspolitisch und schulpädagogisch als selbstverständlich gilt, wird in absehbarer Zeit möglicherweise keine Anhänger mehr finden, anderes wird in den Vordergrund rücken.

In dieser Situation ist es sinnvoll und notwendig, über grundsätzliche schulpädagogische Fragen erneut nachzudenken. Dazu gehört auch die nach dem guten bzw. schlechten Lehrer: Was wollen wir unter einem guten Lehrer in Zukunft verstehen, um schlechte möglichst zu verhindern?

Eine befriedigende und vor allem auch faire Antwort ist nicht möglich ohne Hinweis auf einige Besonderheiten des Lehrerberufes, die immer wieder zu Missverständnissen oder auch Vorurteilen Anlass geben.

Lehrer haben es mit Kindern zu tun, nicht mit Erwachsenen. Das unterscheidet sie von anderen ebenfalls auf den Menschen bezogenen Berufen. Die Geringschätzung der Unmündigen, noch nicht Erwachsenen, färbt auf diejenigen ab, die mit ihnen beruflich umzugehen haben. Damit stimmt auch überein, dass das Ansehen eines Lehrers mit zunehmendem Alter der Schüler steigt, die er unterrichtet - vom geringen Prestige der Grundschullehrerin bis zum hohen Prestige des Hochschullehrers. Die Berufstätigkeit selbst erscheint dabei als etwas Sekundäres, Uneigentliches. Der Lehrer stellt nichts her, verteilt auch - außer Zensuren - nichts, was andere brauchen könnten; er bewegt sich nicht in gesellschaftlich bedeutsamen Bereichen wie Wirtschaft, Kultur, Forschung oder Politik. Wohl deshalb ist das Ansehen auch höher, wenn es nicht auf der Lehrtätigkeit selbst beruht, sondern auf der dahinter stehenden Fachwissenschaft, wie es beim Gymnasiallehrer zumindest früher der Fall war.

Erziehen und Unterrichten werden zudem weitgehend als eine Fähigkeit betrachtet, die ohnehin jeder Mensch besitzt, weil ja schließlich jeder irgendwie mit Kindern zu tun hat. Lehrer verfügen über kein wirkliches "Geheimnis", also über keine spezifische Arbeitsweise oder Technologie, die als Besonderheit ihres Berufes gelten könnte. Überhaupt hat der Lehrerberuf von der modernen

Technik, von der so viele andere Berufe Erleichterung erfahren haben, kaum profitiert; die Grundkonstellation der "pädagogischen Beziehung", nämlich von Angesicht zu Angesicht einer Klasse gegenüber zu stehen, erscheint zwar im Medienzeitalter als unmodern, ist aber technologisch trotz Internet und Computer nicht zu überwinden oder zu hintergehen.

Nicht nur, aber auch deshalb ist die physische und psychische Belastung enorm gestiegen, wie die wachsende Zahl der krankheitsbedingten Frühpensionierungen und die verbreiteten Burn-Out-Fälle zeigen. Der Öffentlichkeit ist die tatsächliche Arbeitsbelastung weitgehend unbekannt, weil sie nur auf die Unterrichtsstunden sieht. Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts, Korrekturarbeiten, Konferenzen, Gespräche mit Eltern usw. werden dabei nicht berücksichtigt. Statt dessen gewinnen Vorhaltungen über zu geringe Arbeit, zu viel Ferien und zu wenig Einsatzbereitschaft ihre voreingenommene Bedeutung - Lehrer als "faule Säcke", wie es Gerhard Schröder einmal formuliert hat.

Während früher die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer allenfalls mit denen der Eltern verglichen wurden, sind inzwischen neue Konkurrenten in Gestalt der Psychologen und Therapeuten in den Ring getreten. Wer heute nach "Fachleuten für das Kind" sucht, wendet sich fast selbstverständlich nicht mehr an Lehrer oder überhaupt an Pädagogen, sondern an Psychologen. Fast sieht es so aus, als seien "gute" Lehrer nur noch ausführende Organe psychologischer Supervisoren, didaktisch-methodische Arrangements nur noch Anwendungen psychologischer Lehrsätze. Hinzu kommt, dass es kein Kriterium dafür gibt, wann ein Lehrer "genug" geleistet hat; die Erwartungen in diesem Beruf und an ihn bleiben vielmehr stets "nach oben offen". Immer kann man *noch mehr* tun, sich *noch besser* vorbereiten, sich *noch eingehender* mit schwierigen Schülern befassen, *noch mehr* Fachbücher lesen. Dabei winken kaum Belohnungen für Mehrarbeit; denn die Karrierechancen innerhalb des Berufes sind gering, weil entsprechende Aufstiegsstellen sehr knapp sind. Wer Karriere machen will, muss sie außerhalb des Berufes suchen, etwa in der Politik, wo denn auch nicht wenige ehemalige Lehrer zu finden sind.

Wer die Leistung einzelner Lehrer beurteilen will, braucht dafür Maßstäbe, an denen es jedoch hapert. Bestand das Leitbild eines guten Lehrers früher darin, dass er sachlich kompetent war, auf dieser Grundlage einen anregenden und verständlichen Unterricht darbot und im übrigen die Schüler freundlich und taktvoll behandelte, so werden nun vielfach zusätzliche oder an Stelle dessen sogar andere Erwartungen an ihn gestellt, die einerseits unklar sind, andererseits in seinem Berufsbild bisher nicht vorgesehen waren. So wurde schleichend und zunächst gar nicht planmäßig der Aufgabenkreis des Lehrers immer mehr ausgeweitet - teils durch die Lehrer und ihre Organisationen propagiert, teils durch die Öffentliche Meinung gefordert: Kompensation für erzieherische Mängel, die man außerhalb der Schule zu erkennen meint, Defizite in der familiären

Erziehung, massenmediale Überwältigung der Kinder und die Verlockungen der Konsumgesellschaft werden dabei immer wieder genannt. Diese Tendenz hat dazu geführt, dass das Berufsbild des Lehrers im Laufe der Zeit diffus geworden ist. Weder in der Lehrerschaft selbst noch in der Öffentlichkeit gibt es darüber noch eine hinreichende Übereinstimmung. Sogar die Lehrerverbände haben Schwierigkeiten, sich über ein professionelles Lehrerleitbild zu verständigen, weil sie fürchten müssen, darüber in eine heftige Auseinandersetzung verwickelt zu werden.

Wenn aber die Aufgaben des Lehrers in dieser Weise multifunktional bestimmt werden, weil gleichsam jeder pädagogische Interessent das, was er für wichtig hält, dem Lehrer und der Schule als Aufgabe aufdrängt, dann wird nur vieles gleichrangig nebeneinander aufgereiht, ohne dass es sich um eine Kernaufgabe ordnen lässt. Angesichts derartig diffuser Erwartungen verliert der Lehrer folgerichtig seine berufliche Orientierung und gerät in die Versuchung, bei Versagen an dem einen Punkt sich unter Hinweis auf intensive Wahrnehmung eines anderen herauszureden; schließlich könne man nicht alles gleichzeitig und gleich gut machen. Auf diese Weise wird seine Fähigkeit zur Selbstkritik eingeschränkt und Kritik von außen findet keine plausiblen Maßstäbe mehr.

Früher war das anders, es gab Leitbilder für den Lehrerberuf, - also Vorstellungen über den "guten" Lehrer - die nicht nur von den Lehrern selbst, sondern auch von einer breiten Öffentlichkeit geteilt wurden. Bis etwa Mitte der sechziger Jahre dominierte ein idealistisches Lehrerleitbild, das auf Pestalozzi zurückgeht, etwa zur Zeit der Reformpädagogik vor dem Ersten Weltkrieg allgemeine Verbreitung fand und in den Ausbildungsstätten gepflegt und tradiert wurde. Demnach steht der Lehrer uneigennützig im Dienste der Kinder und der Höherentwicklung der Kultur und ist mit bescheidenen Arbeits- und Lohnverhältnissen zufrieden, weil es ihm nicht um schnöden Mammon, sondern um den Dienst an einer edlen Sache geht, die ihren Lohn weitgehend in sich selbst trägt. Deshalb sollten auch nur besonders geeignete Personen Lehrer werden; Lehrer sein galt mehr als eine von innen kommende Berufung denn als ein Beruf wie andere auch, und das Unterrichten war in dieser Vorstellung eine Kunst, die man nur sehr begrenzt überhaupt lernen konnte.

Seit den sechziger Jahren trat dann ein anderes Leitbild in den Vordergrund, das man ein "technokratisches" nennen könnte. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern wurde das Bildungswesen damals reformiert, die geistige Führung dafür übernahmen statt der früheren Philosophie nun die empirischen Sozialwissenschaften. Sie versprachen, die wissenschaftlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lehrerhandeln zu schaffen - als eine Art von angewandter Lernwissenschaft. Gute Lehrer waren in diesem Verständnis durch eine richtig verstandene Ausbildung produzierbar, man musste nicht mehr auf verborgene Talente und innere Berufungen warten. Jeder, der guten Willens war, konnte demnach auch ein guter Lehrer werden –

eine Erwartung, die für die Beseitigung des damaligen Lehrermangels wie geschaffen war. Das Lehren wie auch das Lernen schienen nun durch die Anwendung der modernen Lernwissenschaften fast mühelos zu werden. Auf diese Weise erhielt der Lehrerberuf einen Touch von Modernität, woraus sich die naheliegende Forderung ergab, alle Lehrer an der Universität und dort in diesen neuen Wissenschaften entsprechend auszubilden. Und allen Kindern konnte man – so die Hoffnung – eine höhere Bildung verschaffen, wenn man nur genügend viele solcher Lehrer neuen Typs ausbildete und einstellte.

Dieser technokratische Optimismus konnte jedoch nicht halten, was er versprach. Zurückgeblieben ist Konfusion, eine Vielzahl disparater Vorstellungen über den Lehrerberuf, die sich oft unerkannt aus einer Mischung beider Leitbilder speisen. Überlebt haben in der Bevölkerung aber auch Erwartungen wie die, jedes Schulkind könne - wenn sein Lehrer nur genügend qualifiziert sei - einen höheren Schulabschluss schaffen, was umgekehrt denjenigen Lehrer disqualifiziert, dem dies nicht gelingt.

Der Irrtum bestand in der Annahme, dass empirische Wissenschaften soziales Handeln – dazu gehört ja das Unterrichten – so konstruieren könnten, dass man sich nur danach richten müsste, um Erfolg zu haben. Dafür ist jedoch das Handlungsfeld, sind die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern viel zu komplex. Die Schüler kamen hier über weite Strecken sowieso lediglich als Objekte des Lehrerhandelns vor – wie ein Stück Materie, das es zu bearbeiten galt. Folgerichtig mussten sie sich für ihren Lernerfolg auch nicht mehr selbst verantwortlich fühlen, weil ihre Lehrer schließlich die Profis waren.

In Abwendung von diesem technokratischen Leitbild hat sich insbesondere in den unteren Schulstufen neuerdings ein sozialpädagogisches verbreitet, das den Unterricht für nebensächlich hält, dafür direkt die Schüler als ganzheitliche Menschen in den Blick nimmt und sich für ihre Sorgen und Probleme zu interessieren versucht, woran der Lehrer leider durch den Zwangscharakter der Schule und durch das Stundengeben, durch Klassenarbeiten und Zensieren immer wieder gehindert werde. Statt dessen möchte er dem natürlichen Lernwillen des Kindes Raum geben, dafür Berater und Moderator sein. Er möchte ihm zugewandt und offen gegenübertreten und seinen Lernwillen möglichst wenig durch von außen kommende Leistungsanforderungen bremsen – alles in allem sich dem Kind eher als Freund oder großer Bruder denn als Lehrer anbieten.

Ein "guter" Lehrer – dafür gelten also im idealistischen, technokratischen oder sozialpädagogischen Leitbild sehr unterschiedliche Maßstäbe. Welche sollen nun aber gelten?

Wir kommen nur weiter, wenn wir daran denken, dass jeder moderne Beruf nicht nur durch das definiert ist, was er können soll, sondern auch durch die *Grenzen* seiner Kompetenz. So sieht es auch ein Gutachten, das die Kultusministerkonferenz bei einer Expertenkommission in Auftrag

gegeben und im Oktober 1999 veröffentlicht hat. Es stellt nachdrücklich den Unterricht in den Mittelpunkt des Lehrerberufes. Die berufliche Qualität von Lehrerinnen und Lehrern werde von der Qualität ihres Unterrichts bestimmt. Andererseits wird aber auch auf die Grenzen möglicher Erziehungsaufgaben von Lehrkräften hingewiesen. Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkräfte könne es nicht sein, Erziehungsrechte und -pflichten von Eltern zu übernehmen; auch als sozialpädagogische Einrichtung sei die Schule nicht gedacht. Kernaufgabe des Lehrers ist demnach, dass er lehrt, nämlich unterrichtet; um diese Aufgabe herum baut sich sein professionelles Selbstverständnis auf. Sie ist auch Ausgangspunkt und Grenze seines erzieherischen Wirkens und gibt allen seinen anderen - etwa erzieherisch oder verwaltungsmäßig notwendigen - Tätigkeiten Maß und Sinn.

Aber auch wenn man die Aufgabe des Lehrers so versteht, wird seine Beurteilung im Einzelfall keineswegs eindeutig. Was "gute" und "schlechte" Lehrer sind, glaubt zwar jeder Erwachsene fast auf Anhieb zu wissen, weil er selbst einmal Schüler war. Überall dort, wo Eltern schulpflichtiger Kinder zusammentreffen, ist ausgiebig die Rede davon. Fragt man jedoch genauer nach, stellt sich schnell heraus, dass für eine Bewertung von Lehrern durchaus unterschiedliche Akzente auch dann gesetzt werden, wenn dabei der Unterricht im Mittelpunkt steht – was die meisten Bürger ohnehin für selbstverständlich halten. Auch die Urteile von Schülern über ihre Lehrer sind selten einhellig. Das liegt daran, dass die Lehrertätigkeit aus der Sicht der Schüler verschiedene Facetten aufweist. So mag der eine Lehrer vielleicht sehr effizient unterrichten, der andere jedoch "füttert" eher den individuellen Bildungshunger mit interessanten Hinweisen; oder der eine wird eher menschlich akzeptiert, während der andere wegen seiner fachlichen Souveränität geschätzt wird. Aus der Sicht der Schüler geht es also immer um eine Kombination von drei Aspekten: ob ihr Lehrer fachlich etwas drauf hat, ob er es gut beibringen kann und in welcher Weise er mit seinen Schülern umgeht.

Diese Einschätzung stimmt auch mit den Resultaten der Unterrichtsforschung überein. Demnach ist ein schlechter Lehrer derjenige, dessen Fachwissen mangelhaft oder veraltet ist, der zusammenhanglos und unverständlich unterrichtet, unzuverlässig und unberechenbar Zensuren erteilt, unfähig ist, auf Kinder und Jugendliche einzugehen, herablassend oder distanzlos mit Schülern und ihren Eltern umgeht und seinen Arbeitseinsatz so gering wie möglich hält. Ein schlechter Lehrer verschwendet Unterrichtszeit, weil er Störungen und Unterbrechungen nicht bereinigt; er strukturiert den Stoff nicht klar und lässt seine Erwartungen an die Schüler nicht deutlich werden; er ist ungeduldig und fällt den Schülern zu schnell ins Wort, erkennt Lernschwierigkeiten nicht und stellt dafür keine Hilfen zur Verfügung.

Eine wichtige Rolle für die Einschätzung von Lehrern spielt, ob ihre Leistungsbeurteilungen – also ihre Zensuren - und ihr Umgang mit Konflikten als "gerecht" akzeptiert werden können. Als "nicht

gerecht" wird empfunden: gleiche Leistungen unterschiedlich zu bewerten; Leistungsbewertungen mit Kränkungen zu verbinden; sie als Drohmittel zu verwenden; sie als Rache für disziplinarische Ärgernisse zu nutzen; auf schlechtes Benehmen überzogen zu reagieren; Schüler dem Hohn und Spott der Mitschüler preiszugeben; Schüler - insbesondere vor den Mitschülern - zu demütigen; kein Verständnis für die offensichtlichen, d.h. von der Klasse durchaus wahrgenommenen, Schwierigkeiten eines Schülers aufzubringen; keine Hilfe in solchen Fällen anzubieten.

Derartige Forschungsresultate verblüffen nicht weiter, auf die meisten kommt man auch, wenn man als Lehrer oder ehemaliger Schüler seine eigenen Erfahrungen unvoreingenommen reflektiert. Obwohl die zitierten Aspekte sich auf eine Vielzahl von Untersuchungen stützen, darf man ihre Bedeutung für den Schulalltag nicht überschätzen. Die empirische Forschung setzt auf statistische Repräsentanz, im konkreten Falle jedoch ist das alles eine Frage der Interpretation. Gut bzw. schlecht ist nicht zuletzt das, was die Schüler auch entsprechend empfinden und deuten. Deshalb taugen die Resultate der Forschung wenig als Rezepte, als konkrete Anleitungen zum Handeln, wohl aber als Leitfragen zur Selbstüberprüfung. Jede der als "schlecht" beurteilten Handlungsweisen kann unter bestimmten Umständen *ausnahmsweise* durchaus pädagogisch produktiv sein; problematisch sind sie aber, wenn sie - einzeln oder gar gebündelt - zum *Standard* des Lehrerverhaltens werden. Ein Lehrer etwa, der seine Schüler grundsätzlich nicht demütigt und herabwürdigt, kann einen einzelnen Schüler durchaus einmal vor der Klasse als "faul" bezeichnen, ohne ihn damit zu kränken. Sehr viel kommt auf die Situation und auf das allgemeine Umgangsklima an: Derselbe Witz kann kränken, aber in einer anderen Lage auch zur heiteren Entspannung führen. Wie alle menschlichen Beziehungsverhältnisse ist auch das zwischen Lehrern und Schülern komplex und kompliziert. Vorsicht ist also bei der Kennzeichnung eines bestimmten Lehrers als eines "schlechten" geboten. Dieses Verdikt sollte erst dann ausgesprochen werden, wenn mehrere der oben genannten Kriterien es unzweideutig nahe legen. Zwischen den unstrittig "guten" und "schlechten" Exemplaren dieses Berufsstandes gibt es eine breite Palette von "mehr oder weniger" zufriedenstellenden Beispielen - wie in jedem anderen Beruf auch. Vor allem aber: Das soziale Umfeld - Vorgesetzte, Kollegium, Eltern und nicht zuletzt die Schüler selbst - müssen einen guten Lehrer auch *wollen* und ihn bzw. seine für gut befundenen Seiten auch unterstützen; sonst gilt auch hier: Wenn man einen Menschen lange genug einen Hund nennt, fängt er irgendwann an zu bellen.

In Deutschland kann man Lehrer, selbst wenn sie unbezweifelbar "schlechte" sind, gegen ihren Willen praktisch nicht loswerden, wenn nicht andere dienstrechtlich relevante *gravierende* Fakten hinzutreten. Man kann solche Lehrer versetzen, aber dann nehmen sie ihr Problem in die neue Stelle mit. Für die betroffenen Schüler und auch deren Eltern ist dies kein befriedigender Zustand.

Andererseits ist nur schwer vorstellbar, dass jemand mit Absicht ein miserabler Vertreter seines Berufes sein möchte. Kollegiale und solidarische Beratung und Hilfe sowie ohne Diskriminierung angebotene Fortbildung vermögen in solchen Fällen gewiss einige Auswüchse wenigstens zu mildern. Dass jedoch die Hürde für die Entfernung eines "schlechten" Lehrers aus dem Amt relativ hoch gelegt ist, hat auch sein Gutes: Sie schützt Lehrer allgemein davor, etwa wegen zweifelhafter und sachlich unzulänglicher Vorwürfe von Eltern schnell in berufliche Existenzschwierigkeiten zu geraten.

Schlechte Lehrer wird man nicht los, gute kann man aber auch nicht nennenswert fördern. Karrieren sind nur begrenzt, finanzielle Anreize zur Ermutigung erst in Anfängen möglich. Abgesehen von der Frage, wer nach welchen Kriterien gute Lehrer zuverlässig herausfinden sollte, wirkt die Fixierung auf den mit der Festanstellung verbrieften lebenslangen Status eher lähmend. In der Regel ist Stundennachlass die gängige Währung für Sonderleistungen - was insofern paradox ist, als der gute Lehrer damit belohnt wird, weniger Lehrer als die anderen sein zu dürfen.

Wer also ist ein guter Lehrer? Auf jeden Fall nur der, der auch wirklich Lehrer sein, nämlich möglichst gut unterrichten will. Das wichtigste Erfolgskriterium dafür ist einerseits der Leistungsstand seiner Klasse in seinem Fach, andererseits der Lernfortschritt der einzelnen Schüler. Gelingen ihm in diesen Punkten Erfolge, kann man davon ausgehen, dass er auch seine erzieherischen und motivierenden Aufgaben gut gelöst und dass er ein lernfreundliches Umgangsklima geschaffen hat. Wenn das alles nicht gelingt, muss das jedoch nicht unbedingt am Lehrer, es kann auch an seinen Arbeitsbedingungen liegen. Unterrichten ist eine soziale Handlung, deren Erfolg auch vom Mithandeln der Beteiligten, vor allem der Schüler und deren Eltern, abhängt. Wenn die keinen guten Lehrer wollen, kann es auch keinen geben. Für die Administration ist derjenige ein guter Lehrer, der keinen Ärger verursacht; für viele Eltern der, der sie möglichst nicht behelligt und für wenig Lernmühe gute Zensuren verteilt; und Schüler können jeden Unterricht sabotieren, wenn der Schule keine Mittel zugestanden werden, sie in ihre Schranken zu verweisen. So provoziert die Frage nach dem guten Lehrer die andere, welche Schule nämlich die Bürger eigentlich wollen. Schlechte Lehrer kann es an jeder Art von Schule geben, gute nicht.

F 40. Was hat Schule mit Ökonomie zu tun? (2001)

NDR 4, 24.7.01, 19:30–20:00; Wiederholung: 29.7.01, 7:30-8:00

Jede Zeit hat ihre Schlagworte, hinter denen die Menschen ihre Unsicherheit zu verbergen trachten. Ein solches Schlagwort ist heute "Modernisierung". Es legt die Vorstellung nahe, dass alles, was bisher gegolten hat, überholt, neuen Anforderungen nicht gewachsen sei. Modernisierung erscheint als ein Prozess, der ohnehin abläuft, gegen den sich nichts ausrichten lässt, in den man sich aber einklinken muss, wenn man den Anschluss nicht verpassen will.

Dieser Modernisierungszauber hat auch die Schulen erfasst und sich dort vor allem als Computereuphorie und im schwungvollen Hantieren mit ökonomischen Begriffen niedergeschlagen. Die Schule – wie auch die Hochschule - müsse im Hinblick auf ihre Effizienz regelmäßig evaluiert und zu einer lernenden Organisation werden, sie brauche wie ein florierender Industriebetrieb Wettbewerb sowie ein gut funktionierendes Management, müsse für Qualitätssicherung sorgen, die Lehrer müssten nach Leistung bezahlt und deshalb von den Fesseln des Beamtenstatus befreit werden. Als Motor des Unausweichlichen gelten die Globalisierung der Märkte und der daraus resultierende weltweite Wettbewerb, der den Standort Deutschland überrollen werde, wenn nicht auch das Bildungswesen hier zu Lande diesem Trend angepasst werde.

Derartige Überlegungen gehen aus von neoliberalistischen Glaubenssätzen, nach denen allein auf die Selbstheilungskräfte des Marktes zu vertrauen sei, der Arbeitsmarkt entregelt werden müsse und der schlanke Staat als der beste aller möglichen gilt. Dabei handelt es sich jedoch nicht nur um ein Wirtschaftskonzept, vielmehr soll es auch auf staatliche Systeme wie Gesundheit, öffentliche Infrastruktur, Alterssicherung und eben auch Bildung übertragen werden.

Diese Argumentation ist auf eine eigentümliche Weise geschichtslos. Das zeigt sich daran, dass real existierende Verhältnisse und Strukturen nicht in ihrem Entstehungszusammenhang analysiert und hinsichtlich ihrer künftigen Tragfähigkeit überprüft werden, so dass man überzeugende Argumente erhielte, was warum und wie zu verbessern sei. Vielmehr wird die nicht aufgeklärte Wirklichkeit lediglich konfrontiert mit Postulaten, die in diesem Sinne für "modern" gehalten werden. Diese geschichtslose Argumentationsfigur hat zur Folge, dass der Modernisierungszauber daherkommen kann mit der Aura des historisch Unausweichlichen, zu dem es ernsthaft keine Alternative geben könne; es scheint so, als müsse alles Wichtige neu erfunden werden.

Dieser Zeitgeist trifft das Bildungswesen, dessen Aufgabe gerade das kritische Tradieren ist, im Kern seines Selbstverständnisses. Was dort gelehrt und gelernt wird und seinen unmittelbaren

Nutzen nicht nachweisen kann, unterliegt dem Verdikt, altmodisch, überflüssig oder zumindest veraltet zu sein. Dieser Verdacht trifft auch den traditionellen Bildungsbegriff, obwohl er angesichts der Unsicherheit künftiger Lebensanforderungen gerade heute wieder von besonderer Bedeutung werden könnte, weil er zwischen allgemeiner Grundbildung und besonderen Lernprozessen unterscheidet, mit denen die Menschen lebenslang veränderten Aufgaben - gerade auch in ihrem Beruf - produktiv gegenübertreten können. Statt dessen verengen sich die Überlegungen zum Lehren und Lernen auf eine zum Fetisch gewordene Praxisorientierung und damit auf unmittelbare Verwertbarkeiten, obwohl diese morgen schon wieder in Frage stehen können. So wird der Weg frei gemacht für eine schier unerschöpfliche Menge von Einfällen, Plänen und Vorschlägen, die auf die Bildungseinrichtungen niedergehen, sich an nichts jedoch wirklich abarbeiten müssen.

Ein Beispiel dafür ist die Diskussion über die Hochschulreform. Es mag ja sein, dass moderne Managementmethoden und Organisationsformen den Universitäten gut täten. Aber um das herauszufinden, wäre es doch wohl zweckmäßig zu analysieren, warum die vor fast 30 Jahren mit soviel Enthusiasmus ins Werk gesetzte Reform der Hochschule nach den Regeln eines ständepolitischen Parlamentes jämmerlich Schiffbruch erlitten hat. Das wird jedoch so gut wie gar nicht reflektiert, vielmehr soll jetzt das Heil durch einen ebenso wenig aufgeklärten neuen Transfer - diesmal aus betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen - gefunden werden. Der Gedanke, dass auch diese Übertragung unter hohen menschlichen und materiellen Verlusten scheitern könnte, weil man erneut den Eigensinn der Institution Universität nicht zur Kenntnis nimmt, kommt gar nicht erst auf. Wer darauf hinweist, wird vorschnell als Verteidiger überlieferter Privilegien abgekanzelt.

Bevor nun diese Tendenz flächendeckend Unheil anrichten kann - bei der Computerisierung der Schule ist die Anfangseuphorie längst verflogen - ist es sinnvoll, zum Nachdenken anzusetzen. Wie ist das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie zu verstehen?

Da ist zunächst einmal zu unterscheiden zwischen der bildungspolitischen und der schulpädagogischen Bedeutung ökonomischer Gesichtspunkte.

Zweifellos müssen ökonomische Maßstäbe auch in der Bildungspolitik ernst genommen werden. Immerhin kostet das Bildungswesen viel Geld, ohne dass sein wirtschaftlicher Ertrag exakt zu berechnen wäre. In den 60er und 70er Jahren wurde zur herrschenden Meinung, eine höchstmögliche Bildung für möglichst alle zahle sich auch volkswirtschaftlich aus, schaffe Innovationen und Arbeitsplätze. Die damit verbundenen expandierenden Reformpläne von der Universität bis zum Kindergarten und zur Jugendhilfe erwiesen sich jedoch schon Anfang der 70er Jahre als nicht finanzierbar. Zudem kamen zunehmend Zweifel daran auf, ob die erheblich gestiegenen Kosten zu einem vertretbaren Resultat geführt hatten. Die Sparmaßnahmen legten die Überlegung nahe, ob ein nennenswerter Effekt nicht auch mit weniger Investitionen zu erreichen

sei. Andererseits ist aber dem Bildungswesen gegenüber eine sozialpolitisch fundierte Anspruchshaltung entstanden, die die Balance von Angebot und Leistung in eine Schieflage gebracht hat: Der Andrang auf die höheren Bildungseinrichtungen - Gymnasium wie Universität - wurde verbunden mit der Einstellung, dies alles stünde einem zu, sei als ein Recht ohne Gegenleistung zu verstehen. Selbst der offenkundig lernunwillige Schüler oder auch Student habe das Recht, optimal gefördert zu werden. Wer nicht begabt *sei*, müsse eben begabt *werden* - nicht etwa zumindest auch sich selbst zu begaben versuchen. Ökonomisch gesehen ist unser Bildungswesen verschwenderisch geworden. Universitäten und Gymnasien sind teilweise besetzt mit Schülern und Studenten, die im Grunde dort nicht hingehören, bzw. nur dann dort einen Platz beanspruchen dürften, wenn sie das Ihre zu einer effektiven Nutzung dieser Einrichtungen beitragen würden.

Inzwischen hat sich wieder herausgestellt, dass Bildung auch bei uns ein teures und deshalb knappes Gut bleibt. Volkswirtschaftlich gesehen gibt es in einer Zeit hoher struktureller Arbeitslosigkeit und einer Zweidrittelgesellschaft kein ökonomisches Interesse mehr daran, möglichst alle möglichst hoch zu qualifizieren, sondern nur noch daran, die wirklich Begabten optimal zu fördern, denn diese, und nicht die anderen, sichern die ökonomische Zukunft der Gesellschaft. Die bestmögliche Förderung des *ganzen* Nachwuchses ist in diesem Zusammenhang nur insofern von Interesse, als nur auf diese Weise die besonders Begabten ermittelt werden können. Daran ändert auch nichts, dass gegenwärtig ein Mangel an Akademikern absehbar ist; denn auch die beste Bildungswerbung kann nur dasjenige Potenzial ausschöpfen, das tatsächlich vorhanden ist.

Diese sozialpolitisch unangenehme Einsicht wird bei uns unter Hinweis auf andere vergleichbare Länder mit ihren hohen Absolventenquoten sowie mit der Sportmetapher vom Zusammenhang zwischen Breitensport und Leistungssport immer wieder abgewehrt. Die Pädagogik sollte sich jedoch in diesem Punkte keine Illusionen machen; denn der eigentliche *politische* Durchbruch für die Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre resultierte aus der erwähnten ökonomischen Hoffnung. Wer nun auch künftig an Chancengerechtigkeit im Bildungswesen festhalten will, braucht dafür andere Begründungen als ökonomische. Aber welche? Am naheliegendsten ist noch das *demokratisch-politische* Postulat der Chancengerechtigkeit, aber die ist manipulierbar, weil sich ihre Wirkung kaum beweisen lässt. Hat die Bildungsreform der letzten Jahrzehnte wirklich für mehr Chancengerechtigkeit gesorgt und somit die gestiegenen Kosten wenn schon nicht ökonomisch, so doch wenigstens politisch gerechtfertigt? Oder blieben nicht - wie auch früher schon - die ohnehin Privilegierten weiterhin bevorzugt? Auch vollmundige Reformpädagogik kann ein solches Ergebnis haben. Die *pädagogische* Begründung der höchstmöglichen *Bildung für alle* - ökonomisch gesehen

eine Art Luxus, den wir uns allerdings leisten könnten - interessiert in der Öffentlichkeit ohnehin kaum noch jemanden. Wie immer auch solche Begründungen lauten könnten: Wie sollen sich diese auf Dauer gegen die ökonomischen Prioritäten behaupten? Wer heute immer noch Schule als eine Zumutung des Staates bzw. der Gesellschaft für das Kind denunziert, verkennt diesen Zusammenhang gründlich. Wenn nämlich das Kind die knappen Ressourcen der Bildung für sich nicht nutzt, schadet es ökonomisch gesehen in erster Linie sich selbst, nicht dem Staat und der Gesellschaft, solange deren ökonomische Reproduktion gewährleistet bleibt. Für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen wäre es nützlich, solche wirtschaftlichen Gesichtspunkte wieder ins Feld zu führen und deutlich zu machen, dass Ökonomie die Verwaltung eines *Mangels* ist und dass deshalb die Inanspruchnahme einer gesellschaftlichen Ressource wie der Bildung einer Gegenleistung bedarf.

Umgekehrt werden nun lange verpönte bildungspolitische Entscheidungen akzeptabel, weil sie wirtschaftlich notwendig erscheinen. Immer mehr Firmen unterhalten Einrichtungen zur Kinderbetreuung, weil sie ihre qualifizierten weiblichen Mitarbeiter nicht wegen der Kindererziehung verlieren wollen, und sie üben Druck auf die Verbesserung entsprechender staatlicher Angebote aus. Ganztagsschulen werden neuerdings weniger aus pädagogischen Gründen propagiert, sondern um Müttern die Berufstätigkeit zu ermöglichen. Kinderkrippen, gestern noch als sozialistische Gleichmacherei diffamiert, erschrecken heute selbst Konservative nicht mehr. Diese waren es aber gerade, die eine außerschulische öffentliche Erziehung und Betreuung von Kindern in den vergangenen Jahrzehnten als familienfeindlich attackiert haben; zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an die heftige Polemik in den siebziger Jahren gegen die so genannten Tagesmütter, als man berufstätigen Frauen, die sich ein Kindermädchen alten Stils nicht leisten konnten, eine mit öffentlichen Mitteln unterstützte Betreuung ihrer Kinder ermöglichen wollte.

Viel Zeit musste vergehen, bevor es ökonomisch möglich wurde, allen Kindern eine möglichst hohe Schulbildung zu gewähren - Alternativen dazu sehen wir immer noch in den Entwicklungsländern. Das Generationenverhältnis, auf dem letztlich jedes pädagogische Selbstverständnis nach wie vor beruht, ist im Kern ein ökonomisch fundiertes. Es resultiert bekanntlich aus der biologisch bedingten Tatsache, dass die nachwachsende Generation von sich aus über Jahre hinweg nicht nur physisch nicht überlebensfähig ist, sondern auch ihren Unterhalt nicht selbst erwirtschaften kann. Deshalb hat das Generationenverhältnis die ideelle Form eines Kredits, der von den Kindern zurückgezahlt werden muss, wenn sie erwachsen geworden sind.

Auch die Schule ist Bestandteil des Generationenvertrages, auch sie beruht demnach auf dem Grundsatz eines wechselseitigen Gebens und Nehmens. Sie ist nämlich primär keine Veranstaltung zum Wohle des Kindes - dafür kann im Prinzip auch ohne Schule gesorgt werden - , sondern des

Staates bzw. der Gesellschaft, und dies nicht zuletzt in ökonomischer Hinsicht, nämlich zur Sicherung der wirtschaftlichen Produktion und Reproduktion zum Nutzen aller Mitglieder der Gesellschaft. Wenn dabei in der Moderne der Persönlichkeit und der Individualität des Kindes nachdrücklich Rechnung getragen wird, dann nicht aus romantischer Sentimentalität, sondern weil moderne Gesellschaften eines hohen Maßes an Individualisierung möglichst aller Menschen bedürfen. Was Pädagogen gelegentlich für ihren großen humanitären historischen Sieg halten, war im Kern ökonomische Notwendigkeit. Damit soll die mobilisierende Bedeutung der modernen Individualitäts- und Freiheitsideen nicht geleugnet werden, aber ohne eine entsprechende ökonomische Basis hätten sie sich nicht durchsetzen können.

Dagegen spricht schon die Entwicklung von Erziehung und Bildung in der Moderne selbst. Sie beruht ja gerade bewusst auf der *Freisetzung* des Kindes- und Jugendalters von unmittelbaren ökonomischen Zwängen, auf der Abschaffung der Kinderarbeit, was die Ausdifferenzierung eines hochkomplexen Bildungs- und Erziehungssystems überhaupt erst möglich machte. Kinder und Jugendliche - heißt das - können dem Arbeitsmarkt für eine Reihe von Jahren entzogen werden. Dies war nur möglich auf dem Hintergrund entsprechend gestiegener volkswirtschaftlicher Ressourcen; aber die ökonomischen Implikationen und Zwecke verschwanden damit nicht, sondern wurden nun auf eine höhere, effektivere Ebene gehoben: der Nutzen sollte später um so höher ausfallen.

Auf der anderen Seite war dieser Prozess der ökonomischen Ausgliederung von Kindheit und Jugend auch Voraussetzung für die Emanzipation der professionellen Pädagogik von unmittelbaren wirtschaftlichen Abhängigkeiten. Die Gesellschaft konnte sich zunehmend den "Luxus" relativ autonomer pädagogischer Einrichtungen und darauf bezogener Konzepte und Theorien leisten. Und erst in diesem Prozess entfalten sich auch die modernen pädagogischen Vorstellungen und Begriffe. Die Pädagogik erhält nun einen relativ unabhängigen eigenen professionellen Handlungsrahmen, von dem aus sie Erwartungen der gesellschaftlichen Interessenten - auch der Wirtschaft - überprüfen und sortieren kann.

Die bisher erwähnten ökonomischen Voraussetzungen und Implikationen des pädagogischen Handelns in der Schule waren auf *volkswirtschaftliche* Zusammenhänge bezogen, die gegenwärtige Diskussion zwischen Pädagogik und Wirtschaft ist aber primär *betriebswirtschaftlich* bestimmt. Das ist ein erheblicher Unterschied.

Die betriebswirtschaftliche Perspektive, die in den erwähnten neoliberalistischen Glaubenssätzen zum Ausdruck kommt, vermag mit Kategorien wie Erinnerung und Tradition wenig anzufangen. Ihre Maßstäbe sind Veränderung, Innovation und Flexibilität. Aus dieser Ecke kommt auch der permanente Hinweis, dass Wissen schnell veralte, während doch nur seine betriebswirtschaftliche

Verwertbarkeit auf dem Markt veraltet - was ja nicht dasselbe ist. Wie kurzsichtig die betriebswirtschaftliche Perspektive ist, zeigt sich daran, dass viele Betriebe diejenigen Informatiker, die sie heute brauchen, Mitte der neunziger Jahre entlassen haben, was marktgerecht Studierende dann nach den Regeln des Schweine-Zyklus vom Studium dieses Faches über Jahre hinweg abgehalten hat. Was volkswirtschaftlich unvernünftig ist, kann aus Sicht der einzelnen Betriebe durchaus geboten sein - und umgekehrt. Die Vorstellung, dass in erster Linie ökonomische Maßstäbe und Organisationsformen als fortschrittlich zu gelten hätten und deshalb auf alle gesellschaftlichen Institutionen - auch auf die Schule - zu übertragen seien, stammt nicht aus volkswirtschaftlichen, sondern aus betriebswirtschaftlichen Denkzusammenhängen. Darin liegt aber auch die Grenze ihrer Übertragung auf die Schule. Aus ihren eigenen Erfahrungen heraus kann die Wirtschaft – verstanden als Summe der einzelnen Betriebe - zwar Mängel der Schulausbildung konstatieren und rückmelden, aber von sich aus keine konstruktiven Programme für deren Beseitigung entwickeln. Schon gar nicht kann sie die Lehrgehalte der Schule bestimmen oder auch nur mitbestimmen. Aus ihrem eigenen Handlungs- und Verantwortungshorizont heraus vermag sie nicht einmal zu ermitteln, welche Bildungsgehalte und didaktischen Konstruktionen für sie selbst besonders nützlich sind - geschweige denn, dass sie wüsste, wie über Jahre hinweg in den Schulen didaktisch-methodisch entwickelt werden muss, was sie braucht. Selbstverständlich können auch Fachleute der Wirtschaft sich über pädagogische Fragen wissenschaftlich kundig machen, aber sobald sie pädagogisch argumentieren, müssen sie ihre betriebswirtschaftliche Logik verlassen.

Die Wirtschaft benötigt z.B. - wie sie immer wieder betont - Flexibilität, also die Fähigkeit, sich veränderten Arbeitsweisen, Zielen und Methoden am Arbeitsplatz zügig anzupassen. Aber welche pädagogischen Strategien nötig sind, um eine dafür geeignete geistige, soziale und affektive Disposition zu lernen, weiß sie von sich aus nicht. Die Schule solle zur "Teamarbeit" erziehen – heißt es - , weil diese Fähigkeit als "Schlüsselqualifikation" im Betrieb gebraucht werde - aber Sinn und Zweck der *betrieblichen* Teamarbeit, die übrigens dort so verbreitet gar nicht ist, kann die Schule in ihren Räumen nicht arrangieren, weil hier nichts mit Gewinn produziert wird; die für das unterrichtliche Lernen optimalen Sozialformen sind nicht identisch mit den betrieblichen. Übersieht man das, würde "Teamfähigkeit" nur in den Rang einer prinzipiellen Tugend erhoben, als sei sie mehr als nur eine situationsbezogene Verhaltensstrategie, die in anderen Situationen wiederum unangebracht wäre. Dass unterrichtliche Arrangements gesellschaftliche Veranstaltungen *sui generis* sind, mit eigenen Regeln und einer eigenen Dignität, wird merkwürdigerweise auch in breiten Teilen der Bevölkerung leicht ignoriert; nur wenn der Schulunterricht von etwas angeblich Wichtigerem - z.B. der Produktion - abgeleitet wird, kann man ihm offensichtlich eine Bedeutung abgewinnen. Aber die Logik des effizienten Produzierens ist nicht identisch mit der Logik des

systematischen Unterrichtens, deshalb braucht man in der Schule andere soziale Strukturen als am Arbeitsplatz.

Das planmäßige Lehren hat offensichtlich selbst dann eine andere innere Struktur und Ordnung als das marktgerechte Produzieren, wenn es sich ausdrücklich wie in der Berufsschule darauf bezieht. Es gibt eine nicht hintergehbare Differenz zwischen Pädagogik und Ökonomie. Diese Erfahrung mussten auch diejenigen machen, die in der Vergangenheit versucht haben, den Unterricht an die Arbeitsorganisation zu binden - ein bekanntes Exempel war etwa die polytechnische Erziehung und Bildung in der DDR. Stets konnte die Lösung nur im Wechsel von der einen Tätigkeit in die andere bestehen. Wer seinen Arbeitsplatz zum Zweck der Fortbildung verlässt, bemerkt diesen Unterschied schnell.

Der Begriff "Schlüsselqualifikation" - ein weiteres Zauberwort, mit dem Wirtschaftskreise gerne hantieren - tauchte in den achtziger Jahren im Rahmen von Reformüberlegungen zur Berufsausbildung auf. Dort hatte sich die überlieferte Vorstellung, man könne die gewerbliche Ausbildung in Hunderte von Einzelberufen aufgliedern, als mehr oder weniger undurchführbar erwiesen. Deshalb fahndete man nach komprimierten Grundlagen für möglichst viele Berufe. Als man jedoch daran ging näher zu bestimmen, was darunter zu verstehen sei, stellte sich schnell heraus, dass die dabei ermittelten generellen Qualifikationen eigentlich für akademische Berufe ebenso gelten können wie für Facharbeiter. Im Grunde handelt es sich hier um Fähigkeiten, die man früher als "formale Bildung" bezeichnet hat, nämlich um Techniken der geistigen Arbeit und der Kommunikation, die allerdings ebenso wenig wie eine gründliche Allgemeinbildung leicht und offensichtlich auch nicht von allen Schülern im erwünschten Maße gelernt werden können.

Besondere Skepsis ist angebracht bei der Übertragung des Begriffs *Evaluation* auf die Schule. Selbstverständlich muss über die Lehrertätigkeit als eine öffentliche auch in geeigneter Form Rechenschaft abgelegt werden. Aber *was* soll dabei *wie* und dann auch noch *vergleichbar* gemessen werden? Die Unterrichtsleistungen, die Lernfortschritte, die soziale Kompetenz, sogenannte "Schlüsselqualifikationen", die Zufriedenheit der Schüler und Eltern, das Erreichen von Lehrplanvorgaben? Oder vielleicht alles zusammen? Und wer soll das von außen mit welcher Kompetenz und mit welchen Methoden (und zu welchen Kosten!) ermitteln? Wissenschaftlich fundierte Leistungsvergleiche geraten - wie die bisherigen Resultate zeigen - um so überzeugender, je weiter sie von den Einzelheiten ihres Gegenstandes – dem Unterricht in einer bestimmten Schule - entfernt bleiben; je näher sie ihm kommen, um so komplexer werden die Ergebnisse. Es sind aber gerade die Details, die im konkreten Handlungsfeld einer Schulklasse über Erfolg oder Misserfolg des Unterrichts entscheiden. Wenn das nicht beachtet wird, droht die Tendenz, dass das, was durch diese Art von Evaluation gemessen werden kann, auch als das alleinige Ziel des pädagogischen

Handelns ausgegeben wird. Der pädagogische Erfolg einer Schule schlägt sich nicht wie bei einem Betrieb einfach in Bilanzen nieder. Das inzwischen durch alle bildungspolitischen Stellungnahmen geisternde Zauberwort Evaluation soll vielleicht auch politisch entlasten. Die Öffentlichkeit ist zunehmend beunruhigt über die mittelmäßigen Schulleistungen, die in internationalen Vergleichsuntersuchungen hinreichend bestätigt worden sind. Der davon ausgehende politische Druck richtet sich gegen die Kultusminister, die ihrerseits darauf reagieren müssen, indem sie irgendetwas in Szene setzen, was für eine Verbesserung der Qualität ausgegeben werden kann.

Neben den schon erwähnten gibt es eine Reihe weiterer gravierender Unterschiede zwischen einem Wirtschaftsbetrieb und der Schule als Institution. Was die Schule leistet, lässt sich nicht über eine Preisfindung in den Markt einbringen und dort verkaufen. Eine Schule kann zwar - aus welchen Gründen auch immer - geschlossen werden, aber sie kann nicht in Konkurs gehen. Im eingeschränkten Sinne gibt es zwar eine Marktkonkurrenz zwischen einzelnen Schulen, insofern sie - zumal bei geburtenschwachen Jahrgängen - um Schüler werben, aber wer dabei ins Hintertreffen gerät, muss keine existenziellen Konsequenzen fürchten. Das Personal – die Lehrer - kann selbst beim Schließen einer Schule nicht entlassen und nach Bedarf wieder eingestellt werden, und die Kunden haben kaum die Wahl zwischen mehreren Produkten. Für das, was man hier als Produkt bezeichnen könnte – nämlich den Bildungsstand der Schüler - muss keine Haftung übernommen werden. Was soll unter diesen Bedingungen "Qualitätssicherung" heißen?

Die Aufzählung zeigt, dass es so gut wie keine strukturelle Übereinstimmung zwischen Schule und Betrieb gibt. Deshalb muss man mit der Übertragung wirtschaftlicher Begriffe vorsichtig umgehen. Man mag die Schule als eine Dienstleistung betrachten, aber deshalb ist sie noch lange kein Dienstleistungs*unternehmen*. Die Schüler bzw. ihre Eltern sind keine Kunden, weil es hier nichts zu kaufen gibt und weil der Schulträger Staat nicht als Unternehmer agiert. Wird die Idee des Wettbewerbs, der keineswegs ein gesellschaftliches Allheilmittel ist, hier übertrieben, droht sich wie beim Fernsehen ein relativ niedriges Niveau durchzusetzen.

Gleichwohl können in einem analogen Sinne wirtschaftliche Leitmotive von Nutzen sein. Die Verwaltung kann mit ihrer Hilfe gestrafft, die Leistungskontrolle getrennt davon effektiv organisiert werden. Nützlich sind auch zeitökonomische Überlegungen im Hinblick darauf, welche Unterrichtsmethoden in einer bestimmten Situation besonders ergiebig sind. Wenn man der Schule einen eigenen Etat zur Verfügung stellt, mit dem sie selbstständig wirtschaften darf, würde viel bürokratische Umständlichkeit verschwinden; zudem erhielte die Mitbestimmung der Schüler einen neuen Sinn, weil Haushaltsfragen bekanntlich immer auch Anlass zu inhaltlichen Debatten geben; man muss begründen, wofür man warum wie viel Geld haben will.

Es kann also nicht um die Übertragung wirtschaftlicher Maßstäbe auf die Schule gehen. Vielmehr muss der Eigenwert - wie man das früher ein wenig pathetisch nannte - der Schule zunächst einmal auf dem Hintergrund ihrer besonderen Aufgabenstellung und der daraus abzuleitenden sachlichen und menschlichen Dimensionen ermittelt werden. Dann stellt sich schnell heraus, dass die Schule als Ort des planmäßigen und langfristigen Lehrens und Lernens in wesentlichen Punkten mit keiner anderen gesellschaftlichen Institution vergleichbar ist. Dort gelten vielmehr die Regeln der Bildungsgemeinschaft, nicht der Betriebsgemeinschaft. So wie Lehrer mit ihren Schülern im Idealfall umgehen sollten, darf man in anderen gesellschaftlichen Bereichen nicht miteinander umgehen - von den Regeln der allgemeinen Höflichkeit einmal abgesehen. Erst wenn das klar ist, macht es Sinn, für spezifische Probleme nach Lösungen Ausschau zu halten, die in anderen gesellschaftlichen Bereichen Erfolg haben. Das kann etwa für Haushalt und Verwaltung, teilweise gewiss auch für die Organisation des Unterrichts gelten, kaum jedoch für den eigentlichen Kern der schulischen Aufgaben. Werden solche Unterschiede übersehen, droht die Schule erneut in eine abwegige Entwicklung zu treiben, von der sie sich lange nicht mehr erholen wird.

F 41. Gehört Ökonomie zur Allgemeinbildung? (2001)

(NDR 4, 28.11.2001, 19:30-20:00 (Wiederholung am 02.12.01, 07:30-8:00 Uhr)

Von Zeit zu Zeit wird unserem allgemeinbildenden Schulwesen der Vorwurf gemacht, es führe die Schüler nicht genügend an die Lebenswirklichkeit und an ihre künftigen Aufgaben heran. Mal sind es Politiker, die sich entsprechend zu Wort melden, dann wieder erheben gesellschaftliche Organisationen warnend ihre Stimme. Im Prinzip ist das unvermeidlich und auch berechtigt, weil die Schule ja zur optimalen Partizipation an den gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten befähigen soll. Deshalb müssen die großen gesellschaftlichen Organisationen wie Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften oder Kirchen, in deren Rahmen sich die Teilnahme ja vollziehen soll, der Öffentlichkeit mitteilen, welche Bildungsmängel in ihrem Bereich erkennbar sind und mit welchem Ziel sie korrigiert werden sollen. So ist in den letzten beiden Jahren eine Debatte über die Frage entstanden, ob unsere Schüler im Zeitalter der Globalisierung und zunehmender internationaler wirtschaftlicher Verflechtungen in den allgemeinbildenden Schulen genügend und das Richtige über wirtschaftliche Zusammenhänge lernen. Den Anfang machte ein Memorandum des Deutschen Aktieninstituts in Frankfurt im Jahre 1999, das die Einführung eines neuen Schulfaches "Ökonomie" an allen allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 5 forderte. Im August vergangenen Jahres schlossen sich der Deutsche Gewerkschaftsbund und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände in einer gemeinsamen Erklärung diesem Vorschlag an. Auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag setzte sich im Oktober 2001 für mehr Wirtschaftsunterricht an den Schulen ein. Die Kultusministerkonferenz reagierte im selben Monat mit der Erklärung, dass ökonomische Bildung unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung sei und somit zum Bildungsauftrag der allgemein bildenden Schulen gehöre; von einem neuen Unterrichtsfach ist jedoch nicht die Rede. In den einzelnen Bundesländern und ihren Schulformen ist die Behandlung wirtschaftlicher Themen unterschiedlich geregelt, nur in Bayern zählt die sogenannte "Wirtschafts- und Rechtslehre" für alle Schüler verpflichtend schon seit 1976 zum Fächerkanon in Gymnasien; auch an den Real- und Hauptschulen des Freistaats stehen ökonomische und juristische Grundbegriffe seit langem auf dem Lehrplan. Den Unterricht gestalten Lehrer, die eigens für die Wirtschaftsfächer geschaffene Studiengänge absolviert haben.

Wer für Wirtschaftsthemen ein eigenständiges Schulfach fordert, kann gute Gründe ins Feld führen. Nur im Hinblick auf ein Schulfach könnten Lehrer fachgerecht ausgebildet werden, gäbe es einen entsprechenden Lehrplan, würde dieser Themenbereich in Beziehung zu den anderen Fächern Reputation gewinnen. Ein Schulfach ist eben eine Institution und insofern mehr als die Summe

seiner Stoffe. Andererseits dürfen die Schwierigkeiten nicht übersehen werden. Da die Zeit der Schüler nicht vermehrbar ist, müsste anderen Fächern Unterrichtszeit weggenommen werden, wogegen diese sich natürlich zur Wehr setzen würden. Es würde zudem Jahre dauern, bis an den Universitäten entsprechende Studiengänge eingerichtet wären und vor allem, bis danach genügend Lehrer für das neue Fach zur Verfügung stünden. Hinzu kommt ein praktisches Problem: Je mehr Schulfächer es gibt, um so mehr muss paradoxerweise fachfremd unterrichtet werden. Die Lehrer können nämlich ernsthaft nur zwei Fächer wissenschaftlich fundiert studieren. Fächer mit einer geringen Stundenzahl lasten einen Lehrer an einer Schule aber oft nicht aus, so dass er, um sein Soll zu erfüllen, auch andere Fächer unterrichten muss, die er nicht studiert hat. Schon jetzt wird an vielen Schulen zu viel fachfremd gearbeitet, etwa 40 Prozent der Lehrer z.B., die Sozialkunde unterrichten, sind dafür gar nicht ausgebildet. Die Beliebtheit des fachübergreifenden Unterrichts bei der Kultusbürokratie beruht nicht zuletzt darauf, dass man auf diese Weise das fachfremde Unterrichten legitimieren und kaschieren kann. Jedenfalls dürfte ein neues Fach "Wirtschaft" oder "Ökonomie" wegen dieser Schwierigkeiten auf absehbare Zeit politisch kaum eine Chance haben. Bleibt also nur die Möglichkeit, wirtschaftliche Themen innerhalb bereits vorhandener Fächer zu behandeln. In Frage käme dafür insbesondere das Fach politische Bildung bzw. Sozialkunde in Verbindung mit Geschichte und Geographie. Aber die Hoffnung, man müsse dafür lediglich einen vernünftigen Lehrplan entwerfen bzw. die vorliegenden verbessern, trügt. Vielmehr haben in unseren allgemeinbildenden Schulen wirtschaftliche Themen immer eine eher randständige Bedeutung gehabt. Wenn man das ändern will, muss man sich die Gründe dafür vergegenwärtigen.

In der deutschen Bildungstradition, die bis etwa 1960 den Kanon der Schulfächer, die Ausbildung der Lehrer und deren Bewusstsein dominierte, hatten Wirtschaft und Technik keinen rechten Ort – jedenfalls keinen eigenständigen. Demnach konnte der Bildung des Menschen nur das dienen, was in hinreichender Distanz zur Unmittelbarkeit des Lebens stand und deshalb der inneren Entfaltung der Persönlichkeit zugute kommen konnte. Dabei wurde der Mensch als Individuum, gleichsam "als solcher" betrachtet, - jedenfalls losgelöst von seinen konkreten sozialen Kontexten; darauf musste keine Rücksicht genommen werden – auch nicht auf seine politischen oder wirtschaftlichen Abhängigkeiten oder Interessen. Als bildend galten demnach vor allem solche Stoffe, in denen normative, wertbezogene Entscheidungen zur Debatte standen, also philosophische, historische, literarische und künstlerische; Bildung sollte nicht einfach nur der Aufklärung über die Wirklichkeit dienen, sondern ein Medium der Erziehung, oder besser: der von innen zu steuernden Selbsterziehung sein. Das heißt nicht, dass die Probleme von Wirtschaft und Technik ignoriert worden wären, aber man ging davon aus, dass der Gebildete sein Verhältnis zu diesen Aspekten seines realen Lebens in rechter Weise gestalten könnte, wenn er sich vom Standpunkt seiner

erworbenen allgemeinen Bildung aus damit beschäftigte. Wirtschaft und Technik galten als Thema einer spezifischen Berufsausbildung, nicht der Allgemeinbildung. Diese rigide Beschränkung hatte auch damit zu tun, dass das Bildungsbürgertum als wesentlicher Träger der deutschen Bildungstradition die durch Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaft bestimmte Moderne als Bedrohung seines sozialen Status und seiner kulturellen Führerschaft empfand. Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte sich die bildungsbürgerliche Vorstellungswelt noch einmal von ihrer Unterdrückung durch den Nationalsozialismus erholen und bis etwa Mitte der fünfziger Jahre wieder tonangebend werden. Das zeigte sich im Widerstand gegen die Phänomene der technisch bedingten und ermöglichten so genannten "Massengesellschaft" und vor allem gegen die aufkommende "Freizeit- und Konsumgesellschaft". Deren ökonomische Propagandisten erklärten damals den möglichst hohen privaten Konsum zu einer Art von wirtschaftlicher Bürgerpflicht, was wirtschaftliche Argumente und Sachverhalte vollends als per se bildungsfeindlich verdächtig machte. In den fünfziger Jahren gab es vor allem in Pädagogenkreisen einen regelrechten Kulturkampf zu den Stichworten "Freizeit" und "Konsum". Die Kernfrage war nicht, wie Wirtschaft funktioniert, sondern wie der Gebildete seine sittlich gefestigte Innerlichkeit gegen deren Auswirkungen verteidigen könnte. Wegen dieser Grundeinstellung konnten wirtschaftliche Stoffe kaum in den Kanon des Gymnasiums eindringen. Die kulturelle Dominanz des Bildungsbürgertums zerbrach zwar gegen Ende der fünfziger Jahre, aber zumindest die nachfolgende Lehrergeneration und vor allem die in der Lehrerbildung tätigen Hochschullehrer waren davon noch stark geprägt.

Die moralischen Vorbehalte gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit im ganzen und der Wirtschaft im besonderen wurden also als erzieherisch notwendig angesehen und galten für das Gymnasium wie für die Volksschule. Diese jedoch, die Schule für die große Masse des Volkes, war anders als das Gymnasium nicht nur normativ, sondern auch pragmatisch orientiert. Sie unterrichtete das, was nach ihrer Meinung auch im Handlungshorizont ihrer Abgänger benötigt wurde. Eigentlich sollte man annehmen, dass nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und angesichts der ökonomischen Verwüstung, die er auch in Deutschland hinterlassen hatte, gerade wirtschaftliche Probleme wenn schon nicht in den Gymnasien, so doch wenigstens in den Volksschulen - später Hauptschulen genannt - besondere Beachtung erfahren hätten. Das war jedoch nur in einem vordergründigen Sinne der Fall, insofern jedem klar war, dass der wirtschaftliche Wiederaufbau enorme Kräfte beanspruchen werde. Ein Defizit an wirtschaftlicher Bildung in der arbeitenden Bevölkerung schien dabei kein nennenswertes Problem zu sein; gefragt waren eine ordentliche Berufsausbildung sowie die Verinnerlichung der benötigten Arbeitstugenden – letzteres galt als eine wesentliche Erziehungsaufgabe der Volksschule. Deren Abgänger taten an ihrem Arbeitsplatz, was man ihnen auftrug, dafür benötigten sie keine wirtschaftlichen

Grundkenntnisse; sie fällten selbst keine wirtschaftlichen Entscheidungen, dafür waren die Unternehmer und die Banken zuständig. Die richtige *Berufswahl* war das Zentrum der didaktischen Überlegungen. Später, als die Konsumgesellschaft sich durchsetzte, wurde - meist mit erhobenem Zeigefinger - der Umgang mit Geld im Rahmen der privaten Haushaltsführung behandelt. "Arbeitslehre" hieß denn auch bezeichnenderweise das 1969 zusätzlich zur Sozialkunde in den Hauptschulen und Gesamtschulen eingeführte Schulfach, das inzwischen unter verschiedenen Bezeichnungen wie etwa "Arbeit/Wirtschaft/Technik" angeboten wird. Ohne klaren fachwissenschaftlichen Hintergrund sollte es wirtschaftliche und technische Grundkenntnisse unter Bezug auf die künftige Arbeitnehmerrolle möglichst handlungsorientiert vermitteln. Die Gymnasien wollten deshalb dieses abschätzig so genannte "Blaujackenfach" nie übernehmen, in den hessischen Gymnasien wurde es vor zwei Jahren – gegen den Widerstand der Wirtschaft und der Gewerkschaften - wieder abgeschafft. Für die Hauptschüler galt das neue Fach nicht zuletzt deshalb als notwendig, weil die noch in der Nachkriegszeit selbstverständliche Arbeitsmoral, Berufs - und Betriebstreue brüchig bzw. wegen der ökonomischen Veränderungen teilweise sogar kontraproduktiv geworden waren; Berufe verloren ihre lebenslange Perspektive, die Freizeitmoral machte aus immer mehr Berufen einen Job. Die Arbeitslehre ging jedoch weiterhin davon aus, dass die Schüler später - von ihrer Konsumentenrolle und ihrer Rolle im Arbeitsprozess abgesehen - keine wirtschaftlichen Entscheidungen treffen würden, dass ihre wirtschaftlichen Interessen vielmehr im politischen Rahmen wie seit langem weiterhin stellvertretend von den Gewerkschaften geregelt würden.

Erst die jüngste Tendenz zur selbstständigen Vermögensbildung und der eigenverantwortlichen Beteiligung an der Rentenversicherung machte ein Umdenken erforderlich. Insofern ist es vielleicht kein Zufall, dass die Initiative zu einer besseren wirtschaftlichen Bildung für alle ausgerechnet von einer dem Wertpapierhandel verpflichteten Einrichtung - dem Deutschen Aktieninstitut - ausging. Bisher benötigten nur diejenigen wirtschaftliche Kenntnisse im engeren Sinne, die in einem entsprechenden Beruf tätig wurden, und diese Kenntnisse erlangten sie im Rahmen ihrer Berufsausbildung. Abgesehen davon blieb der Handlungsrahmen der meisten Menschen auf die Bewirtschaftung ihres privaten Haushaltes beschränkt. In Zukunft jedoch müssen sie sich für ihre Altersversorgung und damit für ihre Vermögensanlage selbst auf den Markt der einschlägigen Anbieter begeben. Dafür müssen sie zumindest in begrenztem Maße unternehmerische Handlungsstrategien lernen, z.B. Risiken zu kalkulieren und Zielkonflikte zu ertragen und zu entscheiden.

Es gibt also gute Gründe, die wirtschaftliche Bildung der heranwachsenden Bürger zu verbessern. Auch wer nicht Unternehmer ist, ist von wirtschaftlichen Problemen als Konsument, Arbeitnehmer,

Steuerzahler, Wähler, künftiger Rentner oder - im schlimmsten Fall - als Arbeitsloser betroffen. Das dafür zuständige Schulfach wäre – da es ein selbständiges Fach generell nicht geben wird - die Politische Bildung bzw. Sozialkunde. Das hat einen einfachen Grund: Alle Bürger, auch die nicht in der Wirtschaft tätigen, sind wahlberechtigt, und dieses Recht ist nicht abhängig davon, ob sie selbst politisch oder wirtschaftlich aktiv sind oder nicht. Es geht vielmehr um die Beurteilung dessen, was Politiker tun, und um deren periodische Abwahl oder Wiederwahl. Das macht aus der Sicht des Bürgers den wesentlichen Unterschied zwischen Politik und Wirtschaft aus: Unternehmer kann er nicht abwählen. Warum aber hat die Politische Bildung die ökonomischen Aspekte so vernachlässigt, dass die Klagen darüber als berechtigt erscheinen müssen?

Die erste Antwort ist, dass es dafür keine durchschlagende *politische* Begründung gab. Politische Bildung an den Schulen einzurichten war eine der großen bildungspolitischen Leistungen der Nachkriegszeit und in dieser Form ein Novum in der deutschen Bildungslandschaft. Sie war eine Reaktion auf die NS-Verbrechen und den verlorenen Krieg. Mit *pädagogischen* Mitteln - Lernen und Bildung - sollte das *politische* Ziel erreicht werden, die anstehende Demokratisierung in den Köpfen und Herzen vor allem der jungen Deutschen zu verankern. Es ging darum, Fundamente für eine demokratische Erneuerung zu legen. Von daher waren auch die grundlegenden Themen bestimmt. Dabei spielten wirtschaftliche Fragen im fachlichen Sinne keine besondere Rolle, auch die Wirtschaft wurde vielmehr unter *politischen* Gesichtspunkten gesehen, was sich etwa in den Auseinandersetzungen um die Mitbestimmung zeigte. Abgesehen davon gingen die westlichen Alliierten nicht davon aus, dass das kapitalistische Wirtschaftssystem zu den Ursachen der Naziverbrechen zu rechnen sei. In der SBZ wurde jedoch gerade darin der eigentliche Grund für die Machtergreifung der Nationalsozialisten und ihrer kriminellen Politik gesehen. Der Primat des ökonomischen Denkens im Rahmen des Marxismus-Leninismus führte trotz aller ideologischer Einschränkungen in der SBZ bzw. DDR zu einem durch das Schulwesen vermittelten breiten Verständnis ökonomischer Grundbegriffe in der Bevölkerung, wenn dies auch weitgehend auf das eigene Wirtschaftssystem beschränkt blieb.

In den westdeutschen Schulen forderte der "Kalte Krieg" zu Systemvergleichen mit den kommunistischen Staaten des Ostens, vor allem natürlich mit der DDR, heraus. Man konnte die DDR nicht ohne ihr Wirtschaftssystem verstehen, und dieses nicht, ohne über das eigene wenigstens grundlegende Kenntnisse zu erwerben. Aber hier ging es mehr um politisch-moralische, weniger um im fachlichen Sinne wirtschaftliche Aspekte: Im Mittelpunkt standen politische Leitmotive wie "Freiheit" und "Demokratie", die Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft wurden gegen die Planwirtschaft des kommunistischen Ostens in Position gebracht.

Aber das eigentliche Problem für eine angemessene wirtschaftliche Bildung ist die Schulpädagogik selbst. Die einfache Frage, wie so etwas wie die Wirtschaft nach ihren eigenen Regeln funktioniert, wurde von der deutschen Schulpädagogik immer als moralisch und damit auch als erzieherisch unzureichend angesehen. *Pädagogische* Zugänge zur Welt gehen nämlich davon aus, dass Menschen Ziele haben, diese Ziele zunächst einer moralischen Bewertung unterziehen und sie dann erst weiter verfolgen und zu realisieren trachten. Daran gemessen ist das typische *wirtschaftliche* Handeln gesinnungslos. Hier geht es darum, die verfügbaren bzw. wahrgenommenen Handlungsspielräume nach Maßgabe von materiellen Vorteilskalkülen zu nutzen. Bei dieser Strategie bleiben die Menschen auch dann, wenn man - etwa durch wirtschaftspolitische Interventionen - die Handlungsbedingungen verändert; immer geht es um die Suche nach dem höchstmöglichen Profit. Unter der Fahne der Bildung und Erziehung setzt die Pädagogik jedoch auf Haltungen, Einstellungen, Motive und Begründungen, die als normative Leitgedanken der Wirklichkeit entgegen gehalten werden. Wer das soziale Netz schlau für sich ausnutzt, wer als Unternehmer die Krise anderer zu seinem Vorteil ausreizt, ist demnach kein guter Mensch mit akzeptablen Motiven. In solchen Fällen wird von der Moral erwartet, was eigentlich nur eine entsprechende sozial- oder wirtschaftspolitische Intervention ändern könnte. Der ökonomische Eigennutz, der unter der Flagge des Neoliberalismus und der entfesselten Märkte durchaus rücksichtslose Formen annehmen kann, ist nicht durch moralische Appelle, sondern nur durch *politische* Grenzsetzungen – also durch eine eher *technische* Strategie - zu kanalisieren. Wozu eine bloß moralische Perspektive führt, hat sich im "anti-kapitalistischen" Affekt der Achtundsechziger besonders deutlich gezeigt. Die kapitalistische Wirtschaft wurde hier zum innen- und weltpolitischen Hauptfeind erklärt, wirtschaftliche Einzelheiten oder spezifisches Fachwissen waren dabei nicht mehr von Belang, vielmehr genügte eine grundsätzliche ideologiekritische Polarisierung. Dieser Zeitgeist hat die Einstellung der gegenwärtigen älteren Lehrergeneration zu wirtschaftlichen Themen und Problemen nachhaltig geprägt.

Die pädagogische Tendenz zur Moralisierung der Welt wird noch verstärkt durch die subjektive Wende, die die reformorientierte Schulpädagogik schon Ende der siebziger und verstärkt in den achtziger Jahren vollzogen hat. Der Blick richtete sich seitdem auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes, die Schulstoffe wurden verstanden als Rohmaterial für das Drama der Subjektivität des jeweiligen Schülers. Die Welt wurde nun intimisiert, nämlich auf unmittelbare menschliche Beziehungen reduziert. Eine Kultivierung des Ich machte sich breit, ins Zentrum der didaktisch-methodischen Reflexion drängte sich die Frage, was ein Thema mit diesem Ich zu tun habe. Die menschlichen Beziehungen, gerade auch zwischen Lehrern und Schülern, wurden wichtiger als die Inhalte; menschliche Nähe wurde zum Kult und Selbstzweck. Im Verlaufe dieser Entwicklung sind

die Sachverhalte als etwas Objektives, in das durch Lernen einzudringen ist, weitgehend abhanden gekommen. Alle kognitive Anstrengung, die mühselige Arbeit des Denkens und Argumentierens, wurden entwertet oder zumindest als nachrangig angesehen. In diesem geistigen Klima ist es fast gleichgültig, was an wirtschaftlichen Themen im Lehrplan steht. Die didaktischen Überlegungen gehen nicht dahin, grundlegende Modelle, Begriffe, Tatsachen oder Strukturen des real existierenden ökonomischen Systems zu entwerfen und auf diese Weise wirtschaftliche Zusammenhänge zu elementarisieren und lehrbar zu machen; das gilt als pädagogisch unmodern. Statt dessen wird z.B. gründlich darüber sinniert, was welcher Stoff aus dem Bereich der Ökonomie für das Leben der Schüler bedeuten könnte. Aber welches so genannte "Leben" ist damit gemeint? Das, was die Schüler gegenwärtig führen, was sie in Zukunft führen könnten, oder das, was sie vielleicht in den Blick nehmen, weil der Unterricht ihnen dafür eine lohnende Perspektive verschafft hat, auf die sie ohne ihn nicht gekommen wären? Gute akademische Lehrbücher über Ökonomie verdichten ihren Stoff auf ein halbes Dutzend Leitfragen, die unmittelbar einleuchten und sich für die Möglichkeiten der Schule durchaus übersetzen ließen. Man könnte auch vom öffentlichen Diskurs über wirtschaftliche Fragen auszugehen. Der findet in den Medien statt. Folglich ließe sich eine Art Lehrplan für den Unterricht auch dadurch gewinnen, dass man ermittelt, was man zum Verständnis wirtschaftlicher Texte oder anderer medialer Darstellungsformen wissen und deshalb lernen muss. Da solche Beiträge sich auf ernsthafte, aktuell bedeutsame Probleme beziehen, die nicht für ein Schulbuch verfasst und nicht von Pädagogen erfunden wurden, dürfte die Arbeit daran auch eine gewisse Motivation bei den Schülern auslösen. Auf die eine oder andere Weise könnten also – anknüpfend an bereits vorliegende Erfahrungen der Schüler – durchaus systematische Vorstellungen nicht nur über Ökonomie, sondern überhaupt über die wichtigsten Phänomene des politisch-gesellschaftlichen Lebens erwachsen. Aber will das die Schule überhaupt?
Der Fehler der eingangs kritisierten deutschen Bildungstradition war, einseitig die Entwicklung der menschlichen Innerlichkeit im Blick zu haben. Ein moderner Begriff von Allgemeinbildung muss jedoch die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten der Menschen ins Auge fassen. Nur dann lassen sich auch wirtschaftliche Grundkenntnisse als Teil der Allgemeinbildung verstehen, insofern sie nämlich dazu benötigt werden, das eigene Handeln vernünftig zu organisieren und das Handeln anderer - z.B. von Politikern oder Unternehmern - angemessen zu beurteilen. Allerdings kann es dabei wirklich nur um Grundlagen gehen. Wer im Modell begriffen hat, wie ein Betrieb funktioniert, kann nicht schon einen solchen gründen oder leiten. Wer mit Aktien spekulieren will, kann das dafür nötige Wissen nicht von der Schule erwarten. Das allgemeinbildende Schulwissen ist darauf angelegt, dass es außerhalb der Schule auf eigene Faust in der gewünschten Richtung weiter entwickelt wird. Insofern bleibt Allgemeinbildung immer Laienbildung. Deshalb wäre eine

Spezialisierung etwa auf rein betriebswirtschaftliche Themen fehl am Platz. Wirtschaftliche Bildung als Teil der historisch-politischen Bildung wird eher volkswirtschaftliche und vor allem wirtschafts*politische* Akzente setzen. Zum Funktionieren der Wirtschaft gehören nämlich auch die Rahmenbedingungen, die sie von sich aus nicht herstellen und garantieren kann, ohne die sich aber das Vorteilskalkül nicht entfalten könnte. Und diesen Rahmen, wozu bei uns auch die Tarifautonomie und die innerbetriebliche Mitbestimmung gehören, setzt im wesentlichen die Politik. In der Notwendigkeit des politischen Handelns treffen das – in der erwähnten Bedeutung - gesinnungslose ökonomische Vorteilsdenken einerseits und wertorientiertes Denken über das erwünschte und nach Lage der Dinge mögliche gesellschaftliche Zusammenleben andererseits aufeinander – nicht bloß theoretisch, sondern im praktischen Vollzug. Eine wertfreie Politik kann es nicht geben, aber die Bewertung darf nicht als eine pädagogische vorgegeben werden; die Akteure formulieren sie selbst, und es ist Aufgabe der Schule, so etwas beurteilen zu lernen. Die Bürger, die alle das gleiche Wahlrecht haben, nehmen in dieser Rolle irgendwie auch zu wirtschaftlichen Fragen Stellung, wenn sie Politikern Macht verleihen oder entziehen. Deshalb muss die Gesellschaft ein großes Interesse daran haben, dass möglichst viele Bürger die Eigenlogik des wirtschaftlichen Handelns begriffen haben und gleichwohl ohne Illusionen oder gar ideologische Verblendung für seine angemessene Begrenzung eintreten - etwa im Hinblick auf die Folgen der Globalisierung oder die Kontrolle der Finanzmärkte.

Die meisten Lehrer, die Politik oder Sozialkunde unterrichten, haben wirtschaftliche Themen nicht genügend studieren können. Weil sie nur unterrichten können, was sie selbst auch verstanden haben, und weil sie im allgemeinen auch zu unterrichten gewillt sind, was sie selbst begriffen haben, sollte ihnen von den einschlägigen Einrichtungen der Wirtschaft eine fachlich attraktive ökonomische Fortbildung angeboten werden. Das ist wichtiger als alle Beschlüsse über neue Lehrpläne. Wie die Lehrer ihre neuen Kenntnisse dann im Unterricht ihres jeweiligen Faches umsetzen können, werden sie aufgrund ihrer didaktischen Erfahrungen schon selbst herausfinden.

F 42. Was sollten wir von Pisa lernen? (2002)

In: NDR4, 6.2.02, 19:30-20:00, Wiederholung 10.2.02 7:30-8:00

Die Ergebnisse der PISA-Studie, nach der die Leistungen der deutschen Schüler im Lesen sowie in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung weltweit unter 32 Ländern im unteren Drittel rangieren, haben Ende vergangenen Jahres helle Aufregung in der Öffentlichkeit verursacht. Fast täglich waren in den Medien Klagen, Analysen, Vorschläge zur Abhilfe und Schuldzuweisungen zu finden. Inzwischen haben sich die Wogen wieder geglättet, andere Themen sind in den Vordergrund getreten, erneute Aufmerksamkeit wird die Studie wohl erst dann finden, wenn die Vergleiche zwischen den einzelnen Bundesländern veröffentlicht sind. Dann nämlich werden wir nicht nur ein internationales, sondern auch ein nationales Ranking bestaunen können. Weil die Erhebungen in regelmäßigen Abständen wiederholt werden sollen, werden wir wie bei der Bundesliga den Tabellenstand der Deutschen mit Jubel oder Enttäuschung jedes Mal wieder zur Kenntnis nehmen. Die Vergleiche sind es nämlich, die das Selbstbewusstsein kränken; dumm sein fällt nur auf, wenn andere als klüger gelten.

Die Ergebnisse der PISA-Studie kommen nicht überraschend. Zu einem ähnlichen Urteil gelangen seit Jahren Erhebungen der Wirtschaft über die Basisqualifikationen von Schulabgängern, die eine Ausbildung beginnen wollen, oder der Hochschulen über die Studierfähigkeit von Studenten. Schon die 1997 veröffentlichte TIMSS-Studie, bei der die Lesekompetenz allerdings noch nicht abgefragt wurde, hatte im Hinblick auf Mathematik und Naturwissenschaften ein ähnliches Resultat, aber damals dachten viele noch: wer ist oder war schon gut in Mathematik! Nun jedoch geht es mit dem Lesen um eine zentrale Kulturtechnik, von der nicht nur alle weiteren schulischen Leistungen, sondern auch alle gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten - nicht zuletzt im Arbeitsleben - abhängen.

Getestet wurden Fünfzehnjährige aller Schularten. Fast 24 Prozent der deutschen Schüler sind nur fähig, auf einem sehr niedrigen Niveau zu lesen. Die Forscher betrachten sie als eine "Risikogruppe" im Hinblick auf selbständiges Lesen und damit auf die Fähigkeit zum Weiterlernen. Lesen gehört auch nicht mehr zu den bevorzugten Freizeitbeschäftigungen, 42 Prozent der deutschen Schüler lesen nicht mehr freiwillig; diese Zahl wird von keinem anderen Land übertroffen. In keinem anderen Land ist zudem der Abstand zwischen den guten und schwachen Leistungen so groß wie in Deutschland. Zu den Leistungsschwachen gehören insbesondere Ausländer, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, sowie Aussiedler und Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien. Die zahlreichen pädagogischen Experimente, die in

den letzten 30 Jahren im Namen der "Chancengleichheit" veranstaltet wurden, haben sich offensichtlich als Flop erwiesen.

Das wiegt um so schwerer, als die Bildungsforscher nicht etwa Lehrplanwissen abgefragt, sondern Anwendungen getestet haben, die so nicht in den Lehrplänen stehen, für deren Lösung aber ein hinreichendes Leseverständnis erforderlich ist. Es ging gar nicht um literarische Bildung, also etwa um die Interpretation von Gedichten, sondern um das, was der reformpädagogischen Schule am meisten am Herzen liegt und von ihr seit Jahren propagiert wird: um Schlüsselqualifikationen. Gerade dabei schneiden deutsche Schüler besonders schlecht ab.

Nun muss man, um die Resultate dieser und anderer einschlägiger Untersuchungen richtig zu würdigen, auch ihre Grenzen sehen. Einmal handelt es sich hier natürlich um Durchschnittswerte, die noch nichts über eine bestimmte Schule oder Schulklasse aussagen. Zum anderen ist diese Studie ergebnisorientiert, nicht prozessorientiert, sie kann also nicht angeben, in welchem Zeitraum die Schüler wie viel dazugelernt haben oder woran es liegt, dass sie eine Aufgabe lösen oder nicht bewältigen konnten. Ob alle Aufgaben unbedingt sinnvoll gestellt waren, kann ebenso mit guten Gründen bezweifelt werden wie die Aussagekraft der Ranking-Tabellen. Vor allem aber wurde aus der Komplexität dessen, was den Bildungsstand eines Schülers zum Zeitpunkt des Tests ausmacht, nur ein ganz kleiner Teil gemessen. Selbst wenn man jedoch alle solche Einschränkungen in Rechnung stellt, beweist PISA, dass sich unser Bildungswesen im Hinblick auf seine Wirksamkeit in einem schlechten Zustand befindet. Woran liegt das?

Dem Übel wäre verhältnismäßig leicht abzuhelfen, wenn man einen Schuldigen dafür eindeutig ausmachen könnte - etwa die Kultusminister, ihre Bürokratie, die Lehrer oder die Eltern oder wen sonst immer. Leider ist die Sache so einfach nicht, obwohl sich alle Interessenten inzwischen geäußert haben und im Wesentlichen propagieren, dass man nun noch mehr von dem verwirklichen müsse, was sie immer schon vorgeschlagen und gewollt haben. Die alten Zauberworte voll von wohlklingender Inhaltslosigkeit geben sich weiterhin ein Stelldichein: Schlüsselqualifikationen, das Lernen lernen, Schulautonomie, *eine* Schule für alle, Teamgeist, neue Unterrichtskultur, vernetztes Denken, Qualitätssicherung, um nur einige zu nennen. Verloren gegangen ist allerdings die Sicherheit der alten bildungspolitischen Grabenkämpfe, weil die Gymnasien kaum besser abschneiden als die Gesamtschulen und es auch nicht nur am Geld mangelt. Entscheidend ist vielmehr die Qualität des Unterrichts - sagen die Forscher. Wäre das nur ein technisches Problem, ließe es sich verhältnismäßig leicht durch eine entsprechende Fortbildung lösen. Tatsächlich jedoch gehen die Meinungen darüber, was unter Unterricht überhaupt zu verstehen sei, inzwischen so weit auseinander, dass sie kaum noch auf einen Nenner zu bringen sind. Über diese tiefe Kluft täuschen

die schönen Zauberworte hinweg, und gerade deshalb ist es angebracht, darüber ein wenig genauer nachzudenken.

Zunächst einmal dürfen wir uns nicht beklagen. Wir haben genau das Schulwesen, das wir verdienen, weil wir es seit Jahrzehnten so gewollt haben, wie es ist; denn wir haben immer wieder diejenigen Politiker bzw. Parteien gewählt, die es zu verantworten haben. Die Lehrer erteilen *den* Unterricht, den man ihnen in der Referendarzeit beigebracht hat: entweder konservativ aufgebaut nach einem formalen Schema, das für kreative und von der Planung abweichende Fragen der Schüler kaum Raum lässt; das vorher geplante Ergebnis muss am Ende der Stunde auch herauskommen, sonst ist die Lehramtsprüfung gefährdet. Oder aber die sich für fortschrittlich haltenden Ausbilder fordern den so genannten "offenen Unterricht", mit viel Action und Handlungsorientierung, wenig gedanklicher Systematik, aber großer Beliebigkeit der Stoffe. Beide Unterrichtsformen haben sich gleichermaßen als ineffektiv erwiesen: der Schematismus tötet die Eigeninitiative der Schüler, allzu große Beliebigkeit lässt keine zusammenhängenden Vorstellungen über die Sachverhalte entstehen.

Da die Kultusminister unter Druck geraten sind, verkündeten sie eilfertig "Reform"-Forderungen: bessere Förderung der Leistungsschwachen, vermehrte Fortbildung, wirksamere didaktische Ausbildung der Lehrer, größere Aufmerksamkeit für die Grundschule. Aber was soll daran neu sein?

Haben wir nicht in den letzten Jahrzehnten nahezu das ganze Schulsystem darauf ausgerichtet, die leistungsschwächeren Schüler mit Hilfe von Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Förderstufen, verlängerter Grundschulzeit, Leistungskursen und den Methoden des individualisierenden Unterrichts zu *fördern*? Warum ist das offensichtlich erfolglos geblieben? Solange darüber ohne Rücksicht auf Tabus keine Bilanz gezogen wird, bewegen sich neue Initiativen auf dünnem Eis. - Für die *Fortbildung* der Lehrer wurde noch nie zuvor so viel Geld ausgegeben, eigene, fast monopolartige Institute mit teurem Personal haben die Kultusminister sich dafür zugelegt - was wurde den Lehrern dort eigentlich über all die Jahre beigebracht? Wenn man nicht einsieht, dass vielfach gerade die Einrichtungen der Fortbildung als pädagogische Ideologieschmieden mitverantwortlich sind für die nun unübersehbare Misere, wird auch vermehrte Fortbildung keine Besserung erwarten lassen. - *Didaktik* als wissenschaftliche Disziplin gibt es seit mehr als 40 Jahren an den Hochschulen - warum hat sie den Ruin des schulischen Unterrichts nicht verhindert oder wenigstens öffentlich wirksam rechtzeitig kritisiert? Auch sie ist offensichtlich nicht die Lösung, sondern ein Teil des Problems.

Lediglich mehr von alledem zu fordern, was offensichtlich versagt hat, ergibt keinen Sinn, und wenn man es reformieren will, muss man wiederum fragen: was soll unter einem verbesserten Unterricht verstanden werden, dem das dienen soll?

Auch die Bildungsbemühungen im Vorschulbereich und in der Grundschule wollen die Kultusminister nun verstärken. Aber die infantilisierende Unterforderung von Grundschulkindern ist schon Ende der sechziger Jahre heftig diskutiert worden, und der Bildungsrat hat seinerzeit ein ausführliches Reformkonzept vorgeschlagen - warum ist das so schnell versandet? Schon damals lag auf der Hand, was die Kultusminister heute als ihre aktuelle Einsicht verkaufen: Dass Kinder in diesem Alter besonders empfänglich fürs Lernen und deshalb früh an Leistung heranzuführen sind, was besonders wichtig für Kinder aus bildungsfernen Schichten ist. Wenn Kinder in der Grundschule systematisch unterfordert werden, schadet das den ohnehin benachteiligten, während Schüler aus dem bildungsnahen Milieu das mit Hilfe des "kulturellen Kapitals" ihrer Familie weitaus besser kompensieren können. Ideologiekritisch gewendet lässt sich hinzufügen: Wenn wir das alte Bildungsprivileg hätten erhalten wollen - was uns ja gelungen ist, wie PISA zeigt - dann hätten wir die Grundschule genauso planen müssen, wie wir sie jetzt haben - einschließlich ihrer personellen und materiellen Unterversorgung. Es ist die Tragik der sozialdemokratischen, auf Chancengleichheit gerichteten Bildungspolitik, dass sie von pädagogischen Illusionisten aus ihren eigenen Reihen torpediert wurde, denen es gelungen ist, über Jahrzehnte einen mehr als problematischen pädagogischen Zeitgeist zum ideellen Leitmotiv der öffentlichen Meinung zu machen.

Gerade die Grundschule ist - von der Öffentlichkeit kaum bemerkt, weil sie ihr ohnehin nicht interessant genug erschien - zum Versuchslabor für alle möglichen, meist unausgereiften pädagogischen Ideen geworden; immerhin stellt sie die einzig flächendeckende und konkurrenzlose Gesamtschule dar. Alles soll dort "spielerisch" sein, systematischer Unterricht gilt ebenso als kinderfeindlich wie das Erteilen von Zensuren – vom Sitzenbleiben ganz zu schweigen. Alles zusammen deutet darauf hin, dass Anstrengung und Leistung in der Grundschulkultur keine zentralen Werte darstellen. Klassische Lerntechniken wie Einmaleins, Auswendiglernen von Gedichten, Vorlesen von Texten und vor allem ständiges Üben des Gelernten sind weitgehend verloren gegangen. Hausaufgaben könnten die familiär benachteiligten Schüler diskriminieren. Ohnehin sehen die Richtlinien fast aller Bundesländer vor, die Wochenenden, Ferien und Feiertage von Hausaufgaben frei zu halten. Wie soll eine solche seit Jahren gefestigte und unangefochtene pädagogische Grundeinstellung kurzfristig geändert werden - mit demselben Personal, denselben Ausbildern und Fortbildnern?

Zudem erfolgt der Schuleintritt für immer mehr Kinder zu spät. Nach dem Gesetz sind Kinder einzuschulen, wenn sie mindestens sechs Jahre alt sind; Rückstellungen müssen begründet werden, wurden aber in den vergangenen Jahren immer öfter zur Regel, so daß das durchschnittliche Einschulungsalter auf fast sieben Jahre angestiegen ist. Das schlägt sich auch in der PISA-Studie nieder, insofern in Deutschland die 15-jährigen Schüler auf die Klassen sieben bis zehn in einem Maße verstreut sind wie in keinem anderen untersuchten Land. Unter Eltern in der Mittelschicht ist es Mode geworden, den möglichst späten Schuleintritt ihrer Kinder untereinander als besondere Fürsorge auszugeben, und wenn die Kinder endlich in der Schule sind, werden die Lehrer genervt, sobald die Sprösslinge mit Unlustgefühlen nach Hause kommen. Andererseits lesen immer weniger Eltern ihren Kinder Geschichten vor und animieren sie, selbst zum Buch zu greifen.

Die schon erwähnten Zauberworte haben die Eigenart, Einverständnis oder gar Selbstverständlichkeit vorzugaukeln, wo es gar nicht vorhanden ist. Wir kennen das aus der politischen Sprachregelung, wenn etwa die früheren kommunistischen Staaten den Begriff "Demokratie" verwendet haben, damit aber etwas ganz anderes meinten als die westlichen Länder. Deshalb ist es nötig, genau zu prüfen, was gegenwärtig mit den öffentlich benutzten pädagogischen und bildungspolitischen Leitvorstellungen eigentlich ausgedrückt wird.

Das gilt z.B. für den Begriff "Neue Lernkultur", der plausibel und modern klingt und mit dem die Kultusminister gemeinsam eine schulpädagogische Wende propagieren. Darin verbirgt sich jedoch ein alter Hut der längst gescheiterten Schulreformpädagogik. Inhaltlich offen und ohne erkennbare Ziele wurde dieser Begriff aus der Abneigung gegen jede Art von gedanklich geordnetem und systematischem Unterricht geboren. Unter Berufung darauf wird jetzt unterstellt, unsere Schüler lernten etwas Falsches, nämlich nur "theoretisches" Wissen, weshalb sie bei dessen Anwendung, wie in der PISA-Studie gefordert, scheitern müssten. In Wahrheit lernen sie unter dieser Flagge gar kein geordnetes Wissen, deshalb können sie angesichts eines besonderen Problems auch nichts davon anwenden. Die Anwendung auf einen besonderen Fall setzt immer ein geistiges Repertoire voraus, das jenseits davon und unabhängig von ihm zur Verfügung steht. Anwenden lernt man nicht nur durch Anwenden – obwohl man es ständig üben muss. Voraussetzung dafür ist vielmehr, dass vorher etwas *systematisch* begriffen worden ist. Eben dies ist die Aufgabe eines vom Lehrer entsprechend geleiteten Unterrichts, darauf können die Schüler nicht von sich aus kommen - mit einem Lehrer im Hintergrund, der weitgehend als "Moderator" fungiert und dem sie ab und zu eine Frage stellen dürfen. Der Begriff "Lernkultur" ist inzwischen mit so viel problematischen Prämissen behaftet, dass er für eine Neuorientierung nicht in Frage kommen kann. Deshalb sollte man lieber von "Unterrichtskultur" und "Schulkultur" sprechen, die beide in der Tat verbessert werden können und müssen.

In den Zusammenhang der "Neuen Lernkultur" gehört auch die sogenannte "Individualisierung des Lernens". Darin drückt sich in erster Linie die Abneigung gegen eine für alle Schüler einer Klasse gemeinsam geltende Leistungserwartung, also gegen den üblichen, vom Lehrer ausgehenden Frontalunterricht aus. Nun muss in der Tat der Unterricht auch die notwendigen Individualisierungsprozesse von Schülern fördern und ermutigen. Die werden allerdings nicht dadurch behindert, dass alle zur gleichen Zeit denselben Stoff bewältigen und am selben Problem arbeiten müssen, wie das im normalen Unterricht geschieht. Individualisierung ist nicht ein im Inneren der Person ruhendes Programm, sondern Ergebnis von Anstrengung, Mühe und Auseinandersetzung mit Ansprüchen, die der Person von außen, etwa aus dem gesellschaftlichen Leben oder auch von den Schulstoffen her aufgenötigt werden. "Individuell" ist in diesem Zusammenhang gewiss das Lern*tempo* - weshalb in Einzelfällen eine besondere Förderung nötig werden kann.

Individuell ist jedoch vor allem die Art und Weise der subjektiven Aneignung, damit das Gelernte in der Vorstellungswelt des einzelnen eine Bedeutung erhält. Das war früher gemeint, wenn man vom "Bildungswert" eines Faches oder eines Stoffes sprach. Von sich aus ist alles, was man lernt, sinnlos, bloße Information; damit daraus Wissen werden kann, muss der Schüler ihm Sinn geben, indem er es in seine bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen einbaut und ihm somit eine Bedeutung gibt. Dabei kann der Lehrer helfen, aber nicht stellvertretend für jeden einzelnen Schüler denken.

Nun propagiert aber der Zeitgeist von der Politik über die Wirtschaft bis hin zu den Familien und natürlich auch zu den Schülern und sogar Studenten ein rein *instrumentelles* Verhältnis zum Wissen und zum Lernen, das die Person nicht weiter berührt, von ihr fern gehalten wird im Sinne des "cool-bleiben", ihr insofern äußerlich bleibt und deshalb auch nicht mit Sinn ausgestattet werden kann. In dieser Form bleibt Wissen, wenn es denn überhaupt behalten wird, wie eine Häufung bloß auswendig gelernter Informationen unverbunden nebeneinander stehen und ist deshalb nur schwer auf neue Probleme anwendbar. Gegen diese Grundeinstellung ist mit Motivationskünsten und methodischem Einfallsreichtum durch den Lehrer kaum anzukommen. Die von der Schule bis zur Universität und zur Lehrerbildung nicht abreißende Forderung nach mehr "Praxisorientierung" des Wissens ist überhaupt nur auf diesem Hintergrund verständlich. Sie beruht im Wesentlichen auf der inneren Unfähigkeit zum Studieren und damit zur geistigen Auseinandersetzung. Und dadurch - nicht durch den Intelligenzquotienten - unterscheiden sich die leistungsfähigen Schüler und Studenten von den weniger erfolgreichen.

Individualisierung von Lernprozessen scheitert heute also zunehmend daran, dass die Bearbeitung des Ich durch die Herausforderungen der Außenwelt – repräsentiert in den Schulstoffen –

weitgehend verweigert wird - nicht daran, dass wir nicht jeden lernen lassen, was er will und wann er es will. Ob diese tief sitzende, weit verbreitete und verinnerlichte Bildungsfeindlichkeit durch eine neue Unterrichtskultur kurzfristig korrigiert werden kann, ist mehr als zweifelhaft. Die so genannte "Neue Lernkultur" hat sie jedenfalls nicht abgeschafft, sondern durch die Duldung von Beliebigkeit eher verstärkt.

Sie korrespondiert mit jenem antistaatlichen Affekt, den die Achtundsechziger bis heute erfolgreich propagiert und zumindest in der älteren Lehrerschaft fest verankert haben. Demnach hat der Staat keine Ansprüche zu erheben, sondern die Mittel für das Wohlbefinden seiner Bürger bereit zu stellen. Eine Schule, die Leistungsanforderungen an die Schüler stellt, gilt somit als eine Zumutung an deren Persönlichkeit. Nicht zuletzt deshalb werden Kinder der Schule vielfach solange wie möglich entzogen. Nur was der Schüler selbst lernen will, darf auch von ihm gefordert werden – und ohne "Spaß" läuft schon gar nichts. Die Schule habe sich nach den Bedürfnissen des Kindes zu richten, nicht umgekehrt. Folgerichtig hat sich der pädagogische Blick immer mehr auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes, auf sein Ich gerichtet und dadurch seine Bildung in Subjektivismus verkehrt. Aus dem Blick geraten ist dabei der *politische* Charakter der Schule als einer Einrichtung der Gesellschaft bzw. des Staates, die - wenn auch pädagogisch modifiziert - *Forderungen* an die nachwachsende Generation zu stellen hat. Auf einen wesentlichen Grund dafür weist die PISA-Studie hin: Unsere Gesellschaft kann sich kein soziales Dynamit leisten, das aus massenhafter schlechter Schulbildung resultiert. In Gestalt der Schule bietet die Gesellschaft der nachwachsenden Generation einerseits eine Ausbildung für die optimale Partizipation an ihren Handlungsmöglichkeiten an, andererseits braucht sie diese Fähigkeiten zu ihrer eigenen Reproduktion und Weiterentwicklung. Beide Seiten können nur zusammen gesehen werden, den enormen Investitionen für das Bildungswesen muss eine angemessene Bereitschaft zur Leistung und Anstrengung seitens der Schüler entsprechen. Dass man diese Einsicht nicht auf Anhieb von den Schülern erwarten kann, ist weniger verwunderlich, als dass Eltern und Lehrer sie nicht aufbringen. Leistungsfeindlichkeit ist demnach in dreifacher Hinsicht problematisch: Sie dient nicht der persönlichen Entwicklung, ignoriert die Vorleistungen der staatlichen Gemeinschaft und ist ökonomisch gesehen parasitär. Es ist an der Zeit, diese außerpädagogischen Gesichtspunkte wieder nachdrücklich zur Geltung zu bringen – auch gegenüber uneinsichtigen Eltern.

Die falsch verstandene Subjektorientierung von der Grundschule an hat übrigens nicht unwesentlich zur Benachteiligung der Kinder aus bildungsfernen Familien und damit zur Vertiefung der Chancenungleichheit beigetragen, wie sie sich in der PISA-Studie erwiesen hat. Sie entspricht nämlich dem häuslichen Milieu von Mittelschichtkindern und verstärkt es somit. Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien jedoch müssen sich mit Hilfe der Schule von ihrem

Familienhintergrund teilweise emanzipieren oder zumindest eine innere Gegenwelt dazu aufbauen, wenn sie das schulische Lernangebot optimal nutzen wollen; diese zusätzliche Belastung behindert die Gleichheit ihrer Chancen enorm. Das einzige Kapital, das diese Kinder von sich aus vermehren können, sind ihr Wissen und ihre Manieren; dafür brauchen sie aber eine Schule, in der der Lehrer nicht nur "Moderator" für "selbstbestimmte Lernprozesse" ist, sondern die Führung übernimmt und die entsprechenden Orientierungen vorgibt. Gerade das sozial benachteiligte Kind bedarf, um sich aus diesem Status zu befreien, eines geradezu altmodischen, direkt angeleiteten, aber auch geduldigen und ermutigenden Unterrichts, wie alle Lernforschung zeigt. Die Schulreformpädagogik der letzten Jahrzehnte hat entgegen ihren Beteuerungen für diese Kinder gar nichts bewirkt, wie sich jetzt herausgestellt hat. Das gilt erst recht für solche Kinder, die der deutschen Sprache kaum mächtig sind; vielfach werden sie jedoch einfach in die Grundschulen gesteckt, weil es so für die Administration am bequemsten und vor allem am billigsten ist, während andere, erfolgreichere Länder wie Schweden niemanden in die Schule lassen, der nicht hinreichend die Landessprache beherrscht. So manche skurrile Idee der Grundschulpädagogik ist nichts weiter als eine darauf reagierende Not-Philosophie; wenn Unterricht nicht möglich ist, lässt sich z.B. wenigstens so etwas wie "interkulturelle Erziehung" veranstalten: man spielt ein wenig miteinander, redet besänftigend über Konflikte, und eigentlich müssten die deutschen Kinder türkisch lernen statt umgekehrt die türkischen ihre aktuelle Landessprache.

Die Kultusminister haben lange gezögert, sich an international vergleichenden Untersuchungen überhaupt zu beteiligen und mussten von den Forschern mühsam dazu überredet werden. Nun sind sie geradezu süchtig nach Konsens, vermeiden jede Schuldzuweisung aneinander, der Blick soll nach vorne gerichtet werden, nicht in die Vergangenheit. Aber vorne wird sich nichts zeigen, was der Mühe wert ist, wenn nicht eine Bilanz gezogen wird, die die Entwicklung der letzten Jahrzehnte kritisch in den Blick nimmt, ohne Eintracht durch Zauberworte vorzutäuschen.

Statt hektischer Betriebsamkeit, die die Wähler beruhigen soll, ist Besinnung angezeigt unter der Leitfrage: Was wollen wir eigentlich mit der Schule, was kann sie leisten und was nicht? Dabei gehören alle gegenwärtig gehandelten pädagogischen Konzepte auf den Prüfstand, gerade auch diejenigen, die als besonders fortschrittlich gelten. Es gibt keine Patentrezepte und auch keine schnellen Lösungen, weil es weniger einzelne Schuldige zu entlarven, als vielmehr einen tief verwurzelten Zeitgeist zu verändern gilt. Wenn jetzt die richtigen Korrekturen angebracht werden, werden die Ergebnisse frühestens in 10 Jahren sichtbar sein. Besinnung heißt: den gegenwärtigen Zustand ungeschönt zu beschreiben, Fehlentwicklungen zu erkennen und behutsam zu korrigieren. Es heißt nicht, ständig Novitäten aus den Wissenschaften, der Wirtschaft oder der Organisationslehre auf den Leim zu gehen, nur weil sie sich gerade marktschreierisch in Szene

setzen. Wer zum Beispiel aus purem antibürokratischem Affekt für die Autonomisierung der Einzelschule plädiert, wird übers Ziel hinausschießen, weil er übersieht, dass die Schulbürokratie bisher eben auch Planbarkeit, Vergleichbarkeit, Kalkulierbarkeit, Stabilität, Verlässlichkeit und Konstanz des Systems gewährleistet hat. Im Mittelpunkt der Überlegungen sollte eine einfache Leitfrage stehen: Was von alledem, was den Schulen und ihren Lehrern künftig zugemutet werden soll, nützt wirklich den Schülern im Hinblick auf ihre gegenwärtige und vor allem zukünftige gesellschaftliche Teilhabe? Die Lehrer sind nämlich die einzigen Beteiligten, deren Beruf es ist sich daran zu orientieren. Bei ihren Verbänden und Gewerkschaften ist das schon ganz anders - ganz zu schweigen von anderen Interessentengruppen und von Ministern, Verwaltern, Ausbildern, Fortbildnern. Sie haben fast notwendigerweise auch ihre spezifischen Zwänge und Interessen im Sinn, für deren öffentliche Rechtfertigung sie Ideologien brauchen, die in der pädagogischen Praxis dann als weltfremde Zumutungen an Lehrer und Schüler ankommen.

F 43. Brauchen wir mehr Ganztagsschulen? (2002)

In: NDR 4, 22.5.02, 19:30-20:00; Wiederholung am 25.5.2002, 7:30-8:00

Der Pisa-Schock hat die Kultusminister, die Politiker und die einschlägigen Verbände zu teilweise hektischen Reaktionen und zu allen möglichen Vorschlägen veranlasst, um die Resultate unseres Schulwesen zu verbessern. Dazu gehört auch, mehr oder gar flächendeckend Ganztagsschulen einzurichten, in denen sich die Schüler bis etwa 16:00 Uhr aufhalten; lediglich 5 Prozent der allgemeinbildenden Schulen bieten diese Möglichkeit gegenwärtig an.

Selten ist ein bildungspolitisches Reformkonzept auf eine derart große Zustimmung in der Bevölkerung gestoßen, weil es eine Reihe von Problemen auf einen Schlag zu lösen scheint: Eltern - vor allem Mütter - könnten gelassener ihren beruflichen Pflichten nachgehen bzw. eine berufliche Tätigkeit aufnehmen, zumal ihren Kindern eine ordentliche Mittagsmahlzeit gesichert wäre; die Schüler – vor allem die weniger leistungsfähigen – könnten besser gefördert werden; die erweiterte Schulzeit würde allgemein zu höheren Schulleistungen führen.

Soviel partei- und verbandspolitische Harmonie – nur die meisten Schüler sind dagegen - muss jedoch auch misstrauisch machen. Gehört "Ganztagsschule" vielleicht zu jenen öffentlichkeitswirksamen Zauberworten, mit denen gegensätzliche Positionen nur verschleiert werden? Laut PISA-Studie ist das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler vor allem auf mangelhafte Qualität des Unterrichts zurückzuführen. Lediglich mehr von dem zu veranstalten, was nach den Ergebnissen von PISA offensichtlich versagt hat, kann keinen Sinn machen. Zudem gehen die Meinungen darüber, was unter Unterricht überhaupt zu verstehen sei, inzwischen so weit auseinander, dass sie kaum noch auf die gleiche Sache zu beziehen sind. Eine offene Debatte darüber würde aber aufdecken, dass der gesellschaftliche Konsens über Aufgaben und Ziele der Schule längst zusammengebrochen ist. Diese paradoxe Harmonie des Unvereinbaren mag Grund genug sein, genauer über die Sache nachzudenken.

Die Konjunktur des Themas begann nicht erst mit der im Dezember vergangenen Jahres erschienenen PISA-Studie, sondern schon Monate vorher. Den Stein ins Rollen brachte im Januar 2001 die in Rheinland-Pfalz regierende SPD, als sie versprach, bei einem Sieg nach der Landtagswahl im März flächendeckend Ganztagsschulen anzubieten. Die Einführung von 300 Ganztagsschulen vom Jahr 2002 an ist anschließend auch Teil des Regierungsprogramms geworden. Als es zu Beginn dieses Jahres umgesetzt wurde, bewarben sich mehr Schulen, als zunächst berücksichtigt werden konnten. Das Projekt erwies sich von Anfang an als ein Renner,

setzte auch die anderen Bundesländer und die politischen Parteien unter Zugzwang und führte schon im Sommer 2001 zu umfangreichen öffentlichen und fachlichen Diskussionen, denen die PISA-Studie später nur noch zusätzliche Munition lieferte.

Die breite öffentliche Zustimmung war noch vor wenigen Jahren keineswegs selbstverständlich. Als im Jahre 1996 der damalige sozialdemokratische Hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel vorschlug, das hessische Schulwesen auf ganztägige Öffnungszeiten umzustellen und den Unterricht künftig über den gesamten Tag zu verteilen, widersprachen nicht nur die Lehrerverbände, auch die politische Opposition verdächtigte den Minister der familienfeindlichen Verstaatlichung der Erziehung. Weil bis dahin Ganztagsangebote vor allem an Gesamtschulen eingerichtet worden waren, entstand zudem der Eindruck, hinter beiden Schulformen stünde dasselbe pädagogische Konzept, das Ganztagsangebot diene nur der weiteren Durchsetzung der Gesamtschulidee. Die alten bildungspolitischen Grabenkämpfe waren damals noch virulent und verhinderten eine hinreichende positive Mobilisierung der Öffentlichen Meinung in dieser Sache.

Das Misstrauen war jedoch so abwegig nicht; denn mit dem Begriff "Ganztagsschule" werden auch gegenwärtig unterschiedliche pädagogische und sozialpolitische Vorstellungen verbunden. Holzapfels Vorstoß war primär pädagogisch begründet und verstand sich in der Tradition der Reformpädagogik. Deren führende Köpfe in der Zeit der Weimarer Republik sowie die Landschulheimbewegung führten in erster Linie *erzieherische* Motive für die Notwendigkeit des ganztägigen Lernens ins Feld. Die Kinder sollten sich von ihrer schlechten Alltagspraxis befreien und überhaupt zu den grundsätzlich als erziehungsfeindlich betrachteten gesellschaftlichen Verhältnissen in Distanz treten können. Erziehung sollte nicht nur im Unterricht stattfinden, sondern auch während des ganzen Tagesablaufs in einer entsprechend geformten Lebensgemeinschaft von Lehrern und Schülern erlebbar werden. Es war das Ideal einer pädagogischen Provinz, von deren Kraft man sich auch Rückwirkungen auf die Qualität des allgemeinen gesellschaftlichen Lebens erhoffte - Pädagogik als generelle Tugendlehre. Weil aber dieses Konzept nicht nur ganztägig, sondern auch ganzheitlich gedacht war, also auch die Werte der allgemeinen Lebensführung jenseits der Schule einschloss, konnte es schon damals keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Dezidierte Erziehungsschulen dieser Art müssen für die Eltern wählbar bleiben. Erzieherisch gesehen vertreten die Lehrer einer solchen Schule nämlich entweder nur sich selbst, oder eine bestimmte politische, religiöse oder weltanschauliche Gemeinschaft. So oder so schränken sie damit jedoch den innerhalb der Gesellschaft gültigen Pluralismus ein. Deshalb taugen solche Konzepte gewiss für wählbare Privatschulen, nicht jedoch für die staatliche Schule, die ja allen Schülern unabhängig von der weltanschaulichen Position ihrer Eltern gerecht werden muss. An diesen Vorbehalt ist auch im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion zu erinnern;

auch heute noch werden mit dem Stichwort "Ganztagsschule" alle möglichen erzieherischen Wünsche und Hoffnungen verbunden. Auch wenn diese sich nicht ausdrücklich gegen bestimmte gesellschaftliche Teilgruppen richten und insofern nicht antipluralistisch erscheinen, beziehen sie ihre Begründung doch aus bestimmten kulturkritischen Annahmen, die keineswegs von vornherein konsensfähig sind. Dazu gehören Aussagen über die abnehmende oder gar zusammengebrochene Erziehungsfähigkeit der Familie, über typische gesellschaftliche Gefährdungen der gegenwärtigen Kindheit oder über die verderblichen Einflüsse der Massenmedien. Kulturkritische Fundierungen der öffentlichen Erziehung sind immer bestreitbar und werden auch in den Wissenschaften deshalb unterschiedlich gedeutet. Ganztagsschulen erzieherisch zu begründen ist also durchaus problematisch und bedarf einer genauen Überprüfung.

Dieser Einwand gilt nicht für die bloße Ausdehnung des Unterrichts auf den Nachmittag. Unterricht ist vielmehr die Kernaufgabe der Schule, und es ist im Wesentlichen eine praktische Frage, ob er auch am Nachmittag stattfinden soll. Die Vorteile dafür liegen auf der Hand: Unterrichten und Lernen lassen sich besser verteilen. Arbeits- und Erholungsphasen können sich abwechseln, Hausaufgaben effektiv und kompetent betreut und bereits in der Schule erledigt werden. Besser als in einem dicht gedrängten Stundenplan am Vormittag lassen sich einzelne Schüler fördern. Für die einen kann der schulische Stoff vertieft, für die anderen wiederholt werden. Die Befürworter sprechen zudem von der Möglichkeit eines Aufbruchs in eine moderne Pädagogik mit neuen Unterrichtsmethoden, Projektarbeit, überfachlichem Lernen, Öffnung der Schule nach außen und einem abwechslungsreichen, intensiven Schulleben – einschließlich einer stärkeren Betonung des Musischen, des Sports und der Kreativität. Die reformpädagogische Vision von der Schule als einem "Haus des Lernens" und einem "Ort der Begegnung" scheint zum Greifen nahe.

Auch dabei spielen *erzieherische* Erfolgserwartungen eine Rolle, aber diese sind im Unterschied zur früheren pädagogischen Euphorie begrenzt und werden deshalb lieber mit dem Stichwort des "sozialen Lernens" beschrieben. Ganz ohne Erziehung kann keine Schule funktionieren, und niemand erwartet das von ihr. Sie muss zumindest zu denjenigen Verhaltensweisen erziehen, die für die erfolgreiche Durchführung des Unterrichts unentbehrlich sind: Disziplin, Gewaltfreiheit, Toleranz und Argumentationsbereitschaft. Erzieherische Wirkungen gehen auch von den Schulstoffen aus, insofern sie sinnhaltig sind und sich auf Werte und Normen beziehen. Nicht zuletzt spielen die sozialen Beziehungen und ihre Gestaltung eine Rolle. Diese, der Schule und dem Unterrichten selbst innewohnenden erzieherischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten können zweifellos durch einen Ganztagsbetrieb vertieft werden. Die frühere Reformpädagogik hatte die Sache jedoch umgekehrt verstanden: Sie wollte von ihrem ganzheitlich verstandenen Erziehungskonzept her die Schule entwerfen und *von daher* die Inhalte des Unterrichts auswählen.

Im Übrigen gehört auch der Begriff "soziales Lernen" zu den in der gegenwärtigen Diskussion häufig verwendeten Zauberworten; ein plausibles Konzept der Sozialerziehung verbirgt sich dahinter nicht. Meist wird lediglich die so genannte "Teamfähigkeit" ins Feld geführt, aber dabei kann es sich ja wohl nur um eine Verhaltens*variante* handeln, die in bestimmten Situationen angebracht oder sogar notwendig ist, in anderen wiederum nicht. Teamfähigkeit darf nicht als Persönlichkeitsmerkmal angestrebt werden, sie ist nur *eine* der für das Leben nötigen Verhaltensstrategien mit folglich beschränktem Sinn und Nutzen. Das kann man jedoch nur erkennen, wenn man auch die anderen Verhaltensweisen in den Blick nimmt, welche die Schüler lernen müssen; eine solche Gesamtvorstellung der Sozialerziehung ist aber in der gegenwärtigen Schulpädagogik nicht zu finden. Selbstverständlich steigen die sozialen Lernmöglichkeiten mit der Zahl unterschiedlicher Situationen, die es zu bewältigen gilt, und diese Zahl ist beim Ganztagsbetrieb größer als in den Vormittagsstunden. Aber diese zusätzlichen Chancen sollte man auch nicht überschätzen, weil wichtige Sozialsituationen in der Schule aus faktischen oder aus rechtlichen Gründen gar nicht herstellbar sind. In der Schule gibt es keine Diskothek - jedenfalls nicht unter Realbedingungen -, kein Kaufhaus, keine Straßenclique, weder einen Markt noch eine Fernsehberieselung. Es fehlen also wichtige Bewährungssituationen und damit Orte des sozialen Lernens, die die Schule nicht nachbilden kann.

Gegen eine Ausdehnung des Unterrichts auf den Nachmittag können ebenfalls Argumente ins Feld geführt werden. Wie die PISA-Studie gezeigt hat, ist das, was im Allgemeinen heute am Vormittag in den Schulen betrieben wird, kaum wert, zeitlich ausgedehnt zu werden. Unreflektierter Aktivismus könnte wie eine Flucht nach vorn die wirklichen Probleme der gegenwärtigen Schule noch mehr aus dem Blick geraten lassen. Zudem darf die für schulisches Lernen nötige Anspannung und Konzentration nicht einfach erhöht werden, auch wenn dafür gelockerte Formen wie Projekte, Wahlfächer und Interessengruppen angepriesen werden. Dass die Schule auf den Vormittag beschränkt ist, hat von daher auch seinen guten Sinn; die Schüler müssen auch ihr Ende im Blick haben können. Die begrenzte Zeit muss andererseits die Lehrer dazu anhalten, ihre Unterrichtsarbeit auf das Wesentliche zu konzentrieren; mehr Zeit verspricht per se noch keine bessere Qualität. Die Ausdehnung der Schulzeit wäre im Bewusstsein der Schüler ebenfalls Schule - wie auch immer ihre Veranstaltungen genannt und gestaltet werden mögen. Die freieren Formen des schulischen Lernens können weitaus anstrengender sein als der klassische Frontalunterricht. Aus diesen Gründen sollte man die Beliebtheit von Schule und Lehrern bei den Schülern nicht überschätzen. Aus der Sicht der Schüler macht es einen erheblichen Unterschied, ob sie sich unter den Bedingungen der Schule oder

der Freizeit Anstrengungen zumuten; im Rahmen der Schule bleibt der Lehrer immer Lehrer, weil er die Leistungen der Schüler letzten Endes in der typischen Form von Zensuren zu bewerten hat.
Pädagogische Begründungen für die generelle Ganztagsschule, wie sie der ehemalige hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel im Sinne hatte, stehen also auf tönernen Füßen. Da darf man sich nicht von Wunschbildern darüber blenden lassen, was die Schule alles leisten könnte, wenn man ihr nur mehr Zeit gewährte.
Die aktuelle Beliebtheit des Themas beruht denn auch nicht auf pädagogischen, sondern auf sozialpolitischen Argumenten: Es geht um verlässliche *Versorgung* und *Betreuung* von Schülern über den Vormittag hinaus. Daran sind konservative Politiker interessiert, weil sie sich davon mehr Geburten versprechen; viele Frauen wünschen, dass sie wegen der Versorgung der Kinder nicht auf eine Berufstätigkeit verzichten müssen oder diese weniger eingeschränkt wahrnehmen können. Der wohl entscheidende Druck auf die Politik kommt jedoch von der Wirtschaft. Viele Betriebe wollen nicht mehr auf ihre hoch qualifizierten Mitarbeiterinnen verzichten, bloß weil die ihre Kinder zu Hause versorgen müssen. In dieser Frage ist ein bemerkenswerter Sinneswandel in der Bewertung durch die öffentliche Meinung eingetreten. Noch bis vor wenigen Jahren galten erwerbstätige Mütter auch dann als pädagogisch verdächtig, wenn sie aus wirtschaftlicher Not berufstätig sein mussten; denn ihre Kinder fanden als so genannte "Schlüsselkinder" nach Schulschluss zu Hause niemanden vor, der sich um sie kümmerte. Zu erinnern ist hier etwa an die Nachkriegszeit, als die Väter gefallen oder noch in Gefangenschaft waren und die Mütter den Unterhalt für sich und ihre Kinder verdienen mussten. Erinnert sei auch an die teilweise beschämende Debatte über die so genannten "Tagesmütter" in den siebziger und achtziger Jahren, als es darum ging, mit staatlicher Unterstützung auch solchen berufstätigen Frauen eine Entlastung zu gewähren, die sich eine Kinderfrau finanziell nicht leisten konnten. Solange die Mehrzahl dieser Frauen eine wenig qualifizierte Tätigkeit ausübte, waren sie leicht austauschbar und deshalb ökonomisch nicht von besonderem Interesse. Erst mit der massenhaften Höherqualifizierung von Mädchen und Frauen in den letzten Jahrzehnten änderte sich auch die öffentliche Meinung in dieser Sache .

Die Vernünftigkeit der sozialpolitischen Motive wird niemand in Abrede stellen wollen, aber sie haben von sich aus weder etwas mit Pädagogik noch mit Schule zu tun. Betreuen und versorgen kann man Kinder auch außerhalb der Schule, z.B. durch Träger der Jugendhilfe. Da lohnt sich ein Rückblick in die DDR. Obwohl dort die überwiegende Zahl der Frauen berufstätig war, gab es - von Spezialschulen abgesehen - keine Ganztagsschule, auch keine Ganztagsbetreuung, wohl aber für jeden Schüler bei Bedarf ein Mittagessen. Daran anschließend hatten nur die Grundschüler bis zum

10. Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Platz im Schulhort - eine Regelung, die z.B. das Land Thüringen bis heute aufrechterhalten hat.

Jedenfalls muss für eine realistische Einschätzung der eigentlichen Sachlage in der gegenwärtigen Diskussion zwischen Ganztags*schule* und Ganztags*betreuung* unterschieden werden. Im ersten Fall - der Ganztags*schule* - wird die gesamte zur Verfügung stehende Zeit für schulische Zwecke genutzt, also im Wesentlichen durch Unterricht bzw. durch damit zusammenhängende Projekte oder Arbeitsgemeinschaften. Diese Variante ergibt nur Sinn, wenn die Teilnahme der Schüler verbindlich ist, weil sie ja sonst Unterricht versäumen würden. Deshalb spricht man in diesem Falle auch von einer *gebundenen* Ganztagsschule. Sie erfordert etwa 30 bis 40 Prozent mehr Lehrer und dürfte deshalb schon aus Kostengründen nicht zur Normalschule werden – abgesehen davon, dass mittelfristig gar nicht genug Lehrer zur Verfügung stehen würden.

Bei der Ganztags*betreuung* jedoch - auch "offene Ganztagsschule" oder "Schule mit Ganztagsbetreuung" genannt - findet der Unterricht wie üblich am Vormittag statt, die Nachmittagsangebote bestehen dann neben der Hausaufgabenhilfe aus eher freizeitpädagogischen Projekten. Die können den Schülern bzw. deren Eltern nur als *freiwilliges* Angebot angedient werden - was allerdings nur funktionieren kann, wenn die Zustimmung für einen längeren Zeitraum erfolgt. Der versorgungsgerechte Kernpunkt ist offenbar das verlässliche Mittagessen, und das sollte endlich für jeden Schüler, der das wünscht, auch ermöglicht werden - auch wenn es sich um eine Halbtagsschule handelt bzw. auch wenn der Schüler anschließend an den weiteren Angeboten nicht mehr teilnimmt. An den Kosten für das Essen könnten die Eltern in angemessener Weise beteiligt werden, weil sie dabei schließlich auch etwas sparen. Schon aus organisatorischen Gründen sollte dafür die Schule zuständig sein. Allerdings dürfte der Bedarf je nach den örtlichen Bedingungen unterschiedlich sein - in ländlichen Gebieten wohl erheblich geringer als in den großen Städten.

Aber warum soll darüber hinaus für die Gestaltung des Nachmittags ebenfalls grundsätzlich die Schule zuständig sein? Weil sich in Deutschland seit über 100 Jahren die Vormittagsschule als Normalschule durchgesetzt hat, hat sich hier im Unterschied zu anderen Ländern eine breite außerschulische Kultur für Kinder und Jugendliche entwickelt, die unter dem Stichwort "Jugendarbeit" zusammengefasst ist. Vielfältige Angebote der Jugendverbände, Sportvereine und kirchlichen Einrichtungen wären hier beispielhaft zu nennen; sie werden getragen von zahllosen ehrenamtlichen und nebenamtlichen Mitarbeitern, zu denen übrigens auch viele Lehrer gehören. Hinzu kommen die nicht weniger breiten Angebote des Bildungsmarktes - von den Reitschulen über die Musikschulen bis zum Balletttanz. Nicht selten wird Hausfrauenmüttern vorgeworfen, dass

sie ihre Kinder unermüdlich von einer Veranstaltung zur nächsten chauffieren und sie nicht genügend zum spontanen Spielen und Verabreden mit anderen Kindern kommen lassen. Vermutlich ist für die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen die sinnvolle Gestaltung des Nachmittags auch in den Augen ihrer Eltern kein Problem. Würde man nun die Ganztagsschule verbindlich einführen, stünde diese Kultur auf dem Spiel, und es ist sehr die Frage, ob in allen Fällen die Angebote der Schule wirklich die bessere Alternative wären. Diese Frage wurde schon Ende der sechziger Jahre diskutiert, als die Debatte um die Gesamtschule begann, die im Idealfall als Ganztagsschule gedacht und gerade deshalb für viele Eltern interessant war. Schon damals kritisierten die Verbände der außerschulischen Bildung und Erziehung den Monopolanspruch der Schule, die sich übernehme, wenn sie sich auch noch die Freizeitpädagogik einfach einverleiben wolle. Die Vertreter der Gesamtschule reagierten mit dem Konzept der "Offenen Schule", einer Schule also, die sich in ihre Umgebung hinein öffnen und Anregungen von dort aufgreifen sollte. Daraus ist aber nicht viel geworden.

Durch einen schulischen Ganztagsbetrieb würde aber nicht nur die außerschulische Bildung, sondern auch die Familienerziehung tangiert. Deshalb wird befürchtet, dass durch Ganztagsangebote die erzieherische Verantwortung der Eltern weiter gemindert statt gestärkt würde. Aber man sollte die Rolle der Familie in diesem Zusammenhang nicht idealisieren. Ihr pädagogischer Wirkungsradius ist unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen nun einmal begrenzt und bedarf der Ergänzung nicht nur durch die Schule, sondern auch durch außerschulische Angebote. Unsere Familienförderung ist viel zu sehr auf den Binnenraum der Familie konzentriert - etwa in Form des Kindergeldes. Mindestens genauso wichtig wäre jedoch, pädagogisch gut durchdachte Angebote für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen *zwischen* Familie und Schule bereit zu stellen. Darum geht es im Grunde, wenn von Ganztagsbetreuung die Rede ist. Dieser pädagogische Zwischenraum hat in der modernen Gesellschaft einen eigenständigen Wert bekommen, der weder von der Schule noch von der Familie wieder übernommen werden kann. Die Möglichkeiten des sozialen Lernens zum Beispiel sind in der Kinderkrippe oder im Jugendverband ganz andere, als sie im Rahmen der Familie oder der Schule gegeben sind; hier wie dort dominieren ganz unterschiedliche rechtliche und soziale Anforderungen. Die Jugendarbeit beruht zum Beispiel auf der Freiwilligkeit der Teilnahme und dem Verzicht auf Leistungskontrollen, was die Beziehungen zwischen Pädagogen und Kindern und der Kinder untereinander in besonderer Weise charakterisiert. Unter schulischen Bedingungen kann das nicht kopiert werden. Wenn also die Schule von sich aus Nachmittagsangebote macht, begibt sie sich in den Augen der Schüler auf den freizeitpädagogischen Markt, und ihre Angebote werden entsprechend bewertet und mit anderen verglichen.

Deswegen wäre es durchaus sinnvoll, normalerweise die Schulzeit mit dem Mittagessen zu beenden. Danach entsteht dann eine neue rechtliche Situation für alle Beteiligten. Für die Nachmittagsangebote müssen die Eltern ihre Kinder jeweils für eine gewisse Laufzeit verbindlich anmelden, weil sonst nicht vernünftig geplant werden kann. Als hauptamtliche, ehrenamtliche oder nebenamtliche Mitarbeiter können Lehrer ebenso gewonnen werden wie andere Personen aus dem lokalen Umfeld der Schule. Verträge werden mit ihnen für eine begrenzte Laufzeit geschlossen. An den Angeboten können nicht nur die eigenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch andere interessierte Gleichaltrige – etwa Freunde - teilnehmen, wenn sie bestimmte Voraussetzungen z.B. hinsichtlich der Vorbildung erfüllen. Aus einer solchen Konstruktion könnte sich wirklich eine "Offene Schule" entwickeln, die ihre Ressourcen vom Schwimmbad über den Computerraum bis zur Bibliothek zur Verfügung stellt und zudem brachliegendes pädagogisches Kapital aus ihrem Umfeld zu mobilisieren vermag. Aus praktischen Gründen müssten Hausrecht und Aufsichtspflicht gegenüber Minderjährigen grundsätzlich bei der Schule bzw. Schulleitung liegen, könnten aber auch zum Beispiel an einen Schulverein als Träger des Nachmittagsangebotes übertragen werden; an manchen Schulen haben solche Vereine bereits entsprechende Aufgaben übernommen, sorgen zum Beispiel für das Mittagessen. Das Programm am Nachmittag sollte jedenfalls nicht dem Schulrecht unterliegen, das nur überflüssige Probleme schaffen würde, weil es eben auf das Schulehalten im engeren Sinne begrenzt ist. Im Vergleich dazu sind das Vereinsrecht und das übliche Vertragsrecht, wie es auch sonst im Freizeitbereich gilt, viel flexibler zu handhaben. Vor allem können dann die örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnisse viel besser berücksichtigt werden; sie ließen sich ermitteln und gegebenenfalls korrigieren im Rahmen eines informellen runden Tisches, der nicht zuletzt auch die Aufgabe hätte, den Schülern die vorhandenen außerschulischen pädagogischen Möglichkeiten bekannt zu machen.

Eine solche Konstruktion hätte den Vorteil, dass alle Lösungen der Nachmittagsbetreuung, die es bereits gibt, aufgenommen werden können, ohne durch neue bürokratische Vorgaben behindert zu werden. Die Erziehungsverantwortung der Eltern bliebe erhalten, insofern sie für die Gestaltung des Nachmittags ihrer Kinder eine Entscheidung treffen und außerdem mit dafür sorgen müssen, dass ein vertretbares pädagogisches Angebot dafür zu Stande kommt. So können sie zum Beispiel darauf dringen, dass Hausaufgabenhilfe und gezielte Förderprogramme für ihre Kinder dabei realisiert werden.

Nachmittagsangebote durch die Schulen bzw. in deren Rahmen sollten vor allem für jüngere Jahrgänge, etwa bis zur 6. Klasse, eingerichtet werden - diskutiert werden sie ohnehin nur für die Sekundarstufe I. In diesem Alter ist die Chance noch recht groß, das Feizeitinteresse auf bildungsorientierte Gegenstände zu lenken. Je älter die Schüler sind, umso schwieriger wird es,

ihnen ein Programm vorzulegen, das nicht nur von Minderheiten angenommen wird; das zeigen Erfahrungen aus der Jugendarbeit. Andererseits sind die Angebote weniger für solche Kinder von Bedeutung, die keine nennenswerten Schulprobleme haben und von sich aus pädagogisch akzeptable Freizeitinteressen verfolgen. "Ganztagsbetreuung" sollte also weniger eine schulpädagogische als vielmehr eine sozialpädagogische Tendenz verfolgen – als attraktives Gegenangebot zu einem oft tristen Fernsehalltag und Straßenmilieu. Schulen in so genannten "sozialen Brennpunkten" sollten deshalb bevorzugt mit entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen ausgestattet werden. Der oft zu hörende Einwand, dies diskriminiere bestimmte Kinder bzw. soziale Schichten, ist abwegig. Das kulturelle Kapital ist in der Gesellschaft nun einmal sehr ungleich verteilt, und es kann nicht ehrenrührig sein, denjenigen, die von Hause aus zu wenig davon mitbekommen haben, zusätzlich etwas zu vermitteln, ohne - wie beim Kindergeld - auch diejenigen zu berücksichtigen oder gar zu nötigen, die das nicht brauchen. Im Gegenteil sollte man die betroffenen Eltern nachdrücklich in die Pflicht nehmen, dass ihre Kinder diese Chance auch ergreifen. Das ist mit "Betreuung" allein allerdings nicht zu leisten, hinzukommen muss vielmehr ein pädagogisches Konzept, in dem Spiel und Entspannung ebenso zum Zuge kommen wie interessante Anreize, in einem entspannten sozialen Klima etwas Neues zu lernen. Auf jeden Fall bewegen sich pädagogische Nachmittagsangebote in einem Wettbewerb mit anderen und somit auf unsicherem Terrain; die Schüler müssen dafür geworben und gewonnen werden – für die Schulen und ihre Lehrer ist das eine neue Erfahrung.

F 44. Schlechte Noten für Lehrer und Schulen – Versagen die Universitäten? (2005)

Gesendet in: NDR-Info / Das Forum / 09.11.2005

Sprecher:

So wie die Medizin die Berufswissenschaft für Ärzte ist die Erziehungswissenschaft diejenige für Lehrer. Sie soll die Lehrerstudenten mit den Grundlagen ihres künftigen Berufes vertraut machen und ihnen beibringen, was sie später für einen erfolgreichen Unterricht und für eine angemessene Erziehung der Schüler brauchen. Weil Experten, Politiker und die öffentliche Meinung diese Aufgabe für besonders wichtig hielten, ist die Zahl der Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter in diesem Fach in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen, auf etwa 700 habilitierte Hochschulpädagogen und etwa 1500 wissenschaftliche Mitarbeiter.

Sprecherin:

Nun werden jedoch Zweifel daran laut, ob die Erziehungswissenschaft diese Aufgabe tatsächlich noch erfüllt. Besonders pointiert wurden sie formuliert im März in der Zeitung DIE ZEIT. Unter der Überschrift "Nur bedingt wissenschaftlich" lautete das Urteil kurz und bündig: Die deutsche Erziehungswissenschaft habe in der Forschung und in der Lehrerausbildung versagt. Im internationalen Vergleich sei sie provinziell, sie werbe zu wenig Drittmittel ein, das Lehrpersonal publiziere nicht genug, und das meiste von dem, was veröffentlicht werde, sei nicht empirisch fundiert.

Sprecher:

Nun könnte man ein solches Urteil auf sich beruhen lassen, wenn es sich um irgendeine spezielle Wissenschaft handelte, deren Ergebnisse für das gesellschaftliche Leben nicht so interessant wären. Hier geht es aber um unsere Schulen, die bei internationalen Vergleichen wie bei den PISA-Studien verhältnismäßig schlecht abschneiden. Ein leichter Aufwärtstrend ist zwar erkennbar - alle deutschen Bundesländer haben sich inzwischen

verbessert - , aber bis zur internationalen Spitze ist nur Bayern vorgestoßen. Es gibt also Grund genug, diese Kritik ernst zunehmen und sorgfältig zu prüfen.

Sprecherin:

Die Kritik ist nicht unberechtigt, geht aber am Kern des Problems vorbei. Man wird sich gewiss schnell darüber verständigen können, dass nicht alle Erziehungswissenschaftler herausragende Vertreter ihres Faches sind, ein Gefälle der Kompetenz ist hier wie auch bei anderen Berufen nicht zu übersehen. Zudem sind in der Vergangenheit viele Lehrer an die Hochschulen berufen worden, von denen man zwar eine praxisnahe Ausbildung der Studenten, aber von vornherein keine eigenständigen Forschungen erwartet hat. Die erwähnte Kritik ist jedoch grundsätzlicher formuliert. Sie geht nämlich wie selbstverständlich davon aus, dass die empirische Forschung - die sich an beobachtbare und messbare Daten hält - das Kernstück der erziehungswissenschaftlichen Tätigkeit zu sein hat und dass nur sie letzten Endes zur wissenschaftlichen Reputation des Faches führt. Das ist nun eine sehr verkürzte Auffassung von den Aufgaben der Erziehungswissenschaft, die zudem den Problemen der Schulpraxis nicht gerecht wird.

Sprecher:

Es ist Mode geworden, die Höhe der für Forschungsprojekte eingeworbenen Drittmittel zum Maßstab für die Qualität einer Wissenschaft zu machen. Mit Drittmittel sind Finanzierungen gemeint, die im normalen Etat der Hochschulen nicht zur Verfügung stehen, sondern von Fall zu Fall von außerhalb - z.B. aus der Wirtschaft - besorgt werden müssen. Wer zahlt, kann natürlich auch darüber mitbestimmen, welche Themen erforscht werden sollen und welche nicht. Aber ein normal besetztes pädagogisches Institut an einer Universität oder Fachhochschule ist weder personell noch materiell im Stande, neben der in der Regel sehr aufwändigen Lehr- und Prüfungstätigkeit auch noch ein solide begründetes Forschungsprojekt zu entwickeln und das dafür nötige Geld zu beschaffen. Empirische Bildungsforschung, deren Resultate etwas taugen sollen, ist längst zu einer hoch spezialisierten und entsprechend teuren Aufgabe geworden, die nicht zufällig zu einem erheblichen Teil außerhalb der Hochschulen stattfindet wie etwa im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin oder im Deutschen Jugendinstitut in München. Nur wenige Einrichtungen an den Hochschulen können da noch mithalten.

Sprecherin:

Bedeutsamer ist jedoch die Tatsache, dass die bisherigen Ergebnisse der einschlägigen empirischen Forschungen für die pädagogische Praxis wenig erbracht haben. Deshalb sind diese Forschungen auch nur sehr begrenzt von Nutzen für die Ausbildung von Lehrern. Mit dem, was uns zum Beispiel die PISA-Untersuchungen an Einsichten beschert haben, lässt sich keine einzige Unterrichtsstunde verbessern.
Die Öffentlichkeit erwartet jedoch von der kostspieligen Bildungsforschung gerade möglichst konkrete Handlungsanweisungen - sowohl für die Pädagogen als auch für die Bildungspolitiker. Insbesondere die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat die Vorstellung entstehen lassen, nun wisse man doch, worauf es ankomme, jetzt müsse eigentlich nur noch gehandelt werden, der Erkenntnis nur noch die Anwendung folgen.

Sprecher:

Der Ertrag der bisherigen empirischen Forschung für die unmittelbare pädagogische Praxis ist aber, wie erwähnt, sehr gering. Das liegt im Kern daran, dass jede solche Untersuchung ihren Gegenstand - z.B. die Unterrichtssituation - erst einmal für ihre Zwecke herrichten muss. Die einzelnen Aspekte, die sie untersuchen will - Variablen genannt - wie zum Beispiel die Redezeit des Lehrers oder die Wortmeldungen der Schüler müssen aus dem Gesamtzusammenhang herausgelöst und so definiert werden, dass man mit ihrer Hilfe zu messbaren Tatsachen gelangt, die sich in Tabellen und Statistiken umsetzen lassen. Auf diese Weise entsteht eine künstliche und auf den Forschungszweck hin konstruierte Wirklichkeit, die mit derjenigen, in der Lehrer tatsächlich handeln müssen, nicht mehr viel zu tun hat.

Sprecherin:

So hat die PISA-Studie, um überhaupt unterschiedliche nationale Bildungssysteme miteinander vergleichen zu können, den Maßstab der "Kompetenz" eingeführt. Nachweisen sollten die befragten Schüler ihre Kompetenz durch die Lösung *anwendungsorientierter* Aufgaben. Dabei wurden verschiedene Schwierigkeitsgrade vorgegeben, weil man ja auf ein Ranking im Vergleich der Nationen hinaus wollte. Geprüft wurde also nicht, was vorher gelernt wurde, wie es etwa bei Klassenarbeiten die Regel ist, sondern was das Gelernte wert ist, wenn damit bestimmte Anwendungsaufgaben gelöst werden sollen. Von der Fähigkeit dazu wird auf die Wirksamkeit des vorangegangenen Unterrichts zurückgeschlossen. Das nennt man Output-Orientierung, die also lediglich das

Ergebnis im Blick hat. Warum der Unterricht nur teilweise zu einem guten Ergebnis führt, und wie man ihn verbessern könnte, war jedoch nicht das Thema der Untersuchung.

Sprecher:

Der Maßstab für "Kompetenz" hat Kritik in mancherlei Form auf sich gezogen: Erstens seien für die darauf bezogenen Tests nur solche Aufgaben geeignet, die eines geringen Maßes an Interpretation bedürfen, weil sonst die Antworten bzw. Lösungen nicht mehr miteinander verglichen werden können; Interpretationen von Gedichten oder anderen literarischen Texten z.B. seien so nicht zu beurteilen. - Zweitens sei keineswegs erwiesen, dass die auf diese Weise propagierte Anwendungsorientierung des Lernens im späteren Berufsleben von Vorteil ist, wie unterstellt wird; in der Tat erscheinen manche Testaufgaben reichlich konstruiert und lebensfremd, in der beruflichen Praxis stellen sich Probleme selten in dieser Form. - Drittens hätten diejenigen Schüler, die im Unterschied zu den deutschen an regelmäßige Tests gewöhnt seien, eine größere Chance, die für eine solche Untersuchung typischen Testaufgaben zu lösen; das könne man also trainieren.

Sprecherin:

Solche Einwände zeigen jedoch nur *Grenzen* eines solchen Verfahrens auf. Wenn andererseits fast ein Viertel der deutschen Schüler - wie PISA festgestellt hat - nur mangelhaft über eine so wichtige "Basiskompetenz" wie richtiges Lesen verfügen, dann fehlt ihnen eine notwendige Voraussetzung für alle darüber hinaus gehenden Bildungsansprüche - daran kann gar kein Zweifel bestehen. Aber wie Lehrer, in deren Klasse z.B. kaum ein Schüler der deutschen Sprache mächtig ist, diesen Mangel in den Griff kriegen sollen, sagt die Untersuchung nicht.

Ein anderes Beispiel: Jahrzehntelang hat die pädagogische Psychologie - national wie international - in zahllosen empirischen Untersuchungen herauszufinden versucht, ob es Regeln des erfolgreichen Lernens und Lehrens gibt, die für alle Unterrichtssituationen gültig sind und im Sinne einer Technik immer wieder erfolgreich benutzt werden können. Das Ergebnis ist ernüchternd. Keineswegs gibt es hier bereits ein hinreichendes Wissen, das nur auf seine Anwendung wartet.

Sprecher:

Franz E. Weinert, der auch international renommierteste deutsche Forscher auf diesem Gebiet, hat mehrfach darauf hingewiesen, dass die hohen Erwartungen nicht erfüllt worden sind. Man habe alle möglichen Gesichtspunkte für den Unterrichtserfolg einzelner Schüler oder ganzer Schulklassen in Verbindung zu bringen versucht. Aber generell gültige Zusammenhänge seien dabei nicht zum Vorschein gekommen. Fast alles, was man untersucht habe, sei in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig; was in manchen Fällen erfolgreich funktioniere, versage unter anderen Bedingungen. Fazit: Man weiß nicht, was guter Unterricht ist und schon gar nicht, wie er zustande kommen könnte.

Sprecherin:

Wenn wir uns also die empirischen Forschungen genauer ansehen, machen wir eine merkwürdige Entdeckung: Was Lehrer mit ihren Schülern in Schulen tun, ist trotz einer unübersehbaren Fülle von Forschungsresultaten von archaischer Unaufgeklärtheit geblieben. Je näher diese Forschung der Unterrichtssituation kommt, um so bedeutungsloser scheint sie dafür zu werden. Was in der Schule wirklich geschieht und warum es so und nicht anders geschieht, ist trotz aller bisherigen Bildungs- und Lernforschung immer noch weitgehend unbekannt. Was hat also ein Lehrer davon, wenn er deren Ergebnisse zur Kenntnis nimmt? Erhält er Hinweise darauf, was und wie er unterrichten soll oder seinen bisherigen Unterricht verbessern kann?

Was uns die Lernforschung anzubieten vermag, sind allgemeine Hinweise wie: Der Lehrer soll seinen Unterricht gut strukturieren, so dass die Schüler erkennen, an welchem Punkt des Lernprozesses sie gerade stehen. Er soll gelegentlich die Methode wechseln, also etwa vom Frontalunterricht zur Gruppenarbeit übergehen. Er soll die Schüler motivieren und Disziplinprobleme vermeiden. Das weiß ein erfahrener Lehrer eigentlich auch ohne Lernforschung, aber die Frage bleibt, wie er unter seinen Bedingungen solche Ziele erreicht.

Sprecher:

Es geht bei solchen Vorbehalten nicht darum, die Bedeutung der empirischen Bildungs- und Lernforschung in Frage zu stellen, aber doch ihre Grenzen ins Bewusstsein zu heben. Was am pädagogischen Handeln und seinen Resultaten zu messen ist, sollte selbstverständlich auch gemessen werden. Die Stärke etwa der PISA-Studien liegt zweifellos darin, für bildungspolitische Entscheidungen und für die Überprüfung von

Ergebnissen des pädagogischen Handelns nützliches Datenmaterial zur Verfügung zu stellen. Problematisch jedoch werden empirische Forschungsergebnisse dann, wenn das, was gemessen wird, nur *weil* es gemessen werden *kann*, auch schon für das Ganze gehalten wird. Eine solche Fehleinschätzung darf jedenfalls nicht zum leitenden Motiv für die politische und administrative Führung der Schule werden. Dann droht die einfache Frage zu verschwinden, wozu wir eigentlich Kinder und Jugendliche solange in die Schule schicken.

Sprecherin:

Die Erziehungswissenschaft kann für sich nicht in erster Linie zum Maßstab machen, wie viel Drittmittel sie an Land zu ziehen vermag oder welche Position sie auf dem Markt des internationalen Ranking einnimmt. Die wichtigere Frage ist, welchen Beitrag sie für die Ausbildung von Lehrern und für die Aufklärung schulischen Handelns leistet. Unter diesem Gesichtspunkt stellt sich die Sache ganz anders dar, als die Kritiker meinen.

Sprecher:

Da nun die Erziehungswissenschaft eine richtige Wissenschaft geworden ist, bewegt sie sich auch in diesem Rahmen. Was dort getan und geschrieben wird, richtet sich vor allem nach den internen wissenschaftlichen Maßstäben und weniger danach, ob es auch für die Schulpraxis von Bedeutung ist.

Sprecherin:

Dafür ein Beispiel: An der Universität lassen sich fast beliebig viele und verschiedene Schuldidaktiken - also Theorien des schulischen Lehrens und Lernens - erfinden, sie müssen nur halbwegs logisch aufgebaut sein. Ob sie für den Schulunterricht etwas taugen, ist dabei belanglos. Die Lehrerstudenten lernen diese verschiedenen Didaktiken für die Prüfung, aber welchen Stellenwert diese in ihrem künftigen Beruf haben, erfahren sie oft nicht. Dabei ist die Sache ganz einfach: Wer einem anderen etwas erklären will, hat ein didaktisches Problem. Wenn zum Beispiel ein Ortsfremder nach dem Weg zum Bahnhof fragt, überlegt der Einheimische, wie er es ihm am einfachsten erklären kann. Im Prinzip ist das auch das Problem des Lehrers, wenn er seinen Stoff unterrichten will. Befragt der Lehrer also die Erziehungswissenschaft, wird er feststellen, dass viele Forschungsergebnisse für den Unterricht untauglich sind.

Sprecher:

Das hat durchaus einleuchtende Gründe. In der Erziehungswissenschaft muss sich immer mehr Personal wissenschaftlich profilieren, also etwa Doktorarbeiten schreiben. Das führt zu immer mehr Publikationen. Aber die dafür benötigte Themenfülle gibt die pädagogische Praxis nicht her, sie muss also anderswo gefunden werden. Dafür bieten sich die Nachbarwissenschaften wie Psychologie, Soziologie und neuerdings auch Hirnforschung an. Man übernimmt deren Erkenntnisse und Konstruktionen und deren für den Laien meist unverständliche Fachsprache und wendet sie auf pädagogische Themen an. Beispiele dafür aus der letzten Zeit sind etwa "Neurolinguistik", "Systemtheorie" und "Konstruktivismus". Außer vielleicht aus Gründen der Allgemeinbildung muss kein Lehrer wirklich wissen, worum es dabei geht, denn für die Qualität seines Unterrichts hat sich dies alles als weitgehend irrelevant erwiesen. Solche Theorien treten - den Gesetzen des Marktes gehorchend - gewissermaßen als Stein der Weisen für einen erfolgreichen Unterricht auf, hinterlassen aber wenig mehr als eine gespreizte Begriffsdogmatik, die nichts erklärt, was man nicht auch ohne sie bereits wusste. Die Probleme des pädagogischen Handelns werden ja nicht dadurch leichter gelöst, dass man sie immer wieder in neuen Fremdsprachen zum Ausdruck bringt. Was an solchen Moden teilweise vernünftig ist, lässt sich einfacher aus der pädagogischen Tradition oder aus überlieferter Berufserfahrung entnehmen. Für die Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft können solche theoretischen Konstruktionen durchaus interessant und sogar notwendig sein, aber vom Standpunkt des schulischen Handelns aus gesehen wird die Erziehungswissenschaft auf diese Weise vielfach selbst zum Problem, dessen Lösung sie eigentlich sein will: Sie hilft der Schulpraxis nicht, sondern belastet sie nur zusätzlich.

Sprecherin:

Damit sind wir auf den Kern unseres Problems gestoßen. Erziehung und Bildung sind als eine besondere gesellschaftliche *Praxis* anzusehen wie auf andere Weise Wirtschaft, Politik und Rechtsprechung. Erziehung und Bildung verdanken ihre Existenz nicht wissenschaftlichen Konstruktionen oder Anwendungen, sondern allein der biologischen Tatsache, dass der Mensch bei seiner Geburt nicht fähig ist, in seiner gesellschaftlichen Umgebung so aufzuwachsen, dass er an deren Regeln und Chancen optimal teilhaben kann. So gesehen, beruht zumindest die öffentliche Erziehung etwa in unseren Schulen auf einem *politischen* Willen, um nämlich in geeignet erscheinender Weise den

Nachwuchs in die bestehenden sozialen Formationen zu integrieren; gelingt das nicht, droht politische Instabilität, wie sie gegenwärtig etwa am Beispiel der Parallelgesellschaften unter Immigranten diskutiert wird. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind in diesem Zusammenhang lediglich Hilfsmittel, die bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Nutzen sein können, aber aus ihnen lässt sich keine gute oder richtige Praxis ableiten.

Sprecher:

Die pädagogische Praxis hat ihre eigene Logik, weil sie auf Handeln beruht. Der empirische Forscher muss nicht pädagogisch handeln, deshalb kann er das Handlungsfeld in beliebig viele Variablen zerlegen. Der Lehrer dagegen kann so nicht agieren, ohne zu scheitern. Wie jedes soziale Handeln eröffnet auch das Unterrichten Freiheiten für alle Beteiligten, die keine wissenschaftliche Logik gänzlich voraussehen kann. Die Schüler können mitmachen, abschalten oder stören, einige mögen den Lehrer, andere nicht, die einen verstehen schnell, die anderen brauchen dafür mehr Zeit. Anders gesagt: Der Schulunterricht ist immer auch ein Stück gemeinsamen Lebens, das von Klasse zu Klasse, von Lehrer zu Lehrer, je nach Region, Milieu oder Altersstufe erheblich variieren kann. Daraus entsteht ein komplizierter Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen, der nicht auf einen einzigen Nenner zu bringen ist, so dass man dem Lehrer sagen könnte: Wenn du das oder jenes so oder so tust, wirst du Erfolg haben.

Sprecherin:

Die wissenschaftliche Forschung - mag sie empirisch, historisch oder philosophisch sein - ist also für sich genommen für die pädagogische Praxis bedeutungslos. Sie wird vielmehr erst dann im Schulunterricht umgesetzt werden können, wenn der Lehrer die Ergebnisse der Forschung verknüpft mit seinen Einsichten und Erfahrungen, auch wenn diese in den wissenschaftlichen Untersuchungen gar keine Rolle gespielt haben; er kann also nicht einfach nur anwenden, was die Forschung ihm sagt. Was in der Praxis zu nutzen ist oder nicht, kann nicht an den Schreibtischen der Hochschulen entschieden werden. Vom Standpunkt des pädagogischen Handelns aus können Forschungsresultate nichts weiter als Hilfsmittel sein, die je nach pädagogischer Situation erheblich, teilweise oder auch gar nicht von Nutzen sind.

Sprecher:

(Bestimmte Lehrer unterrichten bestimmte Schüler an einer bestimmten Schule - das ist das einfachste Grundgerüst für das Verständnis der schulischen Praxis. Der Lehrerstudent bringt darüber bereits Vorstellungen mit, weil er Lehrer, Unterricht und Schule viele Jahre selbst erlebt hat. Diese Grundstruktur lässt sich in zentrale Themen aufteilen, die Gegenstand des Studiums sogar mehrerer Fächer werden können. Zu denken ist etwa an Themen wie Sozialisation, Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen, Kindheit, Jugendalter usw.. Nun kommt es darauf an, die bei den Studenten schon vorhandenen Vorstellungen mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse zu präzisieren und dabei immer auch die eigenen Einstellungen und Erwartungen einer Prüfung zu unterziehen. Das ist ein Lernprozess, der mit dem Studium beginnt und bis zum Ende der Berufstätigkeit dauert.

Sprecherin:

Ferner muss man die unterschiedlichen Lernorte bedenken: An der Hochschule kann man nicht lernen, wie man mit Kindern umgeht, die gibt es dort nicht. Hier geht es unter anderem darum, die Fächer gründlich zu studieren, die später unterrichtet werden sollen. Nur mit einer guten Fachausbildung ist der Lehrer in der Lage, didaktische und methodische Fantasie in seinem Unterricht zu entfalten. Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist, den Studenten dabei zu helfen, wissenschaftlich fundierte Vorstellungen über das künftige Berufsfeld zu entwickeln. Dafür eignen sich - man glaubt es kaum - in besonderem Maße pädagogische Klassiker, also Autoren, die selbst pädagogisch tätig waren oder sind und darüber systematisch nachgedacht haben; hier steht nämlich die Handlungssituation im Mittelpunkt der Überlegungen. In der kritischen Auseinandersetzung mit ihnen lässt sich auch vorzüglich das wissenschaftliche Handwerk lernen, und in diesem Rahmen hätten auch empirische Forschungsergebnisse ihren Sinn. Vieles kann man jedoch nur im Berufsfeld selbst lernen - vor allem in den ersten Berufsjahren.)

Sprecher:

Ob die Erziehungswissenschaft ihren Status als Berufswissenschaft für angehende und tätige Lehrer wird aufrechterhalten können, hängt davon ab, ob sie flexibel genug ist, ihr Wissen *auch* auf die Bedürfnisse berufsorientierter Studiengänge und auf die damit verbundenen Tätigkeiten hin zu organisieren. Gelingt ihr dies nicht, wird sie wie Psychologie, Soziologie oder Hirnforschung zu einem Fach, das sich mit vielem beschäftigt und dabei irgendwie *auch* mit pädagogischen Problemen. In welchem Ausmaß

sie empirisch arbeitet, ist für ihre praktische Funktion nicht ausschlaggebend - es sei denn, sie findet dafür Formen, die der pädagogischen Praxis zum Beispiel in den Schulen unmittelbar von Nutzen sein können. Zu denken ist etwa an die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen oder an eine wissenschaftlich kontrollierte Unterstützung einzelner Schulen, um deren Probleme aufzuklären und das Handeln der Lehrer erfolgreicher zu machen. Derartige Forschungen gibt es längst, aber sie sind unspektakulär und werden wegen der lokalen Begrenztheit ihrer Ergebnisse international kaum Furore machen.

Sprecherin:

Die lediglich am Ergebnis orientierten groß angelegten empirischen Untersuchungen wie PISA lassen die Lehrer im Stich. Die Schulbehörden verzichten auf präzise Lehrpläne und legen statt dessen Standards fest, die der Unterricht erreichen soll. Diese Ergebnisorientierung kümmert sich wenig um die Probleme der Lehrer. Sie werden allein gelassen und leicht zum Prügelknaben für Eltern, Kultusbürokratie und öffentliche Meinung, wenn die Arbeit in der Schule nicht von Erfolg gekrönt ist. Siehe PISA. An dieser Art von Forschung muss sich die Erziehungswissenschaft nicht unbedingt beteiligen, die kann sie getrost den anderen Sozialwissenschaften überlassen.

Sprecher:

Auch wenn es durchaus auch schlechte Lehrer gibt, steckt in jedem Lehrerkollegium ein erhebliches Potenzial an pädagogischer Erfahrung, das genutzt werden sollte. Eine Ahnung davon bekommt man bei der Lektüre von Texten, die Lehrer über ihre Tätigkeit geschrieben haben. Deshalb könnte eine praxisbezogene Forschung durchaus ergiebig sein, wenn sie von den Problemen derjenigen ausgeht, die die Arbeit tun, nämlich der Lehrer. Daran ist die Politik als Auftraggeber und Hausherr der Schulen offensichtlich wenig interessiert, wohl weil sie dann viele Federn lassen müsste. Bei derart betriebsnahen Untersuchungen würden nicht nur Lehrer, Schüler und Eltern in die Kritik geraten, sondern selbstverständlich auch Politik und Bildungsbürokratie. Nur auf den ersten Blick gewährt nämlich die bildungspolitische Ergebnisorientierung den Lehrern neue didaktische und methodische Autonomie. Andererseits stiehlt sich dabei die Politik aus der Verantwortung für die Bedingungen, unter denen Lehrer arbeiten müssen. So wird

das Desinteresse vieler Schüler und Eltern oft einseitig als pädagogisches Manko der Lehrer betrachtet, für dessen Beseitigung Fortbildung nahegelegt wird.

Sprecherin:

Das Desinteresse ist aber über weite Strecken auch Ergebnis der Demontage der Schule als staatlicher Institution. Diese fordert zwar Leistungen von den Lehrern, unterstützt sie aber kaum, wenn sie entsprechende Forderungen an Schüler oder Eltern richten; Lehrer müssten eben zur freiwilligen Mitarbeit *motivieren* können, heißt es dann. "Motivieren" ist zu einem pädagogischen Zauberwort geworden, das die Rücknahme staatlicher Forderungen an Schüler und deren Eltern kompensieren soll. Die Ergebnisse der großen empirischen Untersuchungen wie PISA würden eine ganz andere Farbe erhalten, wenn Lehrer öffentlichkeitswirksam beschreiben könnten, warum es gegenwärtig nach ihren Erfahrungen kaum möglich ist, bestimmten Gruppen von Kindern die Basiskompetenzen wie Lesen und Schreiben beizubringen.

Sprecher:

Eine praxisnahe Forschung kann aber nicht nur am Widerstand der Schulverwaltung, sondern auch an der Einstellung der Erziehungswissenschaftler scheitern. Groß ist nämlich die Versuchung, die Schulpraxis lediglich als Rohstoff für wissenschaftliche Arbeiten zu benutzen, die im wesentlichen nur innerhalb der Hochschulen von Bedeutung sind. Wird das vermieden, können daraus jedoch *Hilfen* für die pädagogische Praxis entstehen, aus denen sich auf Dauer vielleicht eher praktikable Faustregeln für erfolgreichen Unterricht finden oder bestätigen lassen als aus den verbissen auf Allgemeingültigkeit erpichten empirischen Großuntersuchungen.

Sprecherin:

Die Entwicklung von der Pädagogik zur modernen Erziehungswissenschaft wird sich nicht rückgängig machen lassen. Vermutlich wird sich die Distanz zwischen ihr und der pädagogischen Praxis noch weiter verschärfen. Man spricht bereits von zwei pädagogischen Kulturen, die einander fremd gegenüberstehen, die immer mehr auseinander driften und sich immer weniger zu sagen haben. Aufgegeben werden muss jedenfalls die Hoffnung, Erziehungswissenschaft sei die Lehre vom pädagogisch Machbaren, durch direkte Anwendung ihrer Forschungsergebnisse könne man lernen, wie man erfolgreich Schule macht.

Sprecher:

Die primäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist im weitesten Sinne die Erforschung, Beschreibung und kritische Sondierung der Erziehungswirklichkeit. Dabei geht es in erster Linie um *Kritik* der Praxis, aus der aber nicht im Umkehrschluss auch deren erfolgreiche *Konstruktion* abgeleitet werden kann. Pädagogisch konstruiert werden kann nur dort, wo auch gehandelt wird, und dann bleibt die Praxis letztlich selbst das wichtigste Erfolgskriterium - ob es geklappt hat oder nicht. Empirische Forschungsmethoden sind nicht die einzigen, auf die es ankommt. Im Augenblick wäre eher nötig, durch eine gründliche historische und philosophische Kritik die Banalität der gegenwärtigen Bildungsdebatte aufzuzeigen oder doch die Akteure wenigstens zum Nachdenken zu bringen. Auch dafür gibt es längst Veröffentlichungen auf hohem Niveau - es fehlt nur das Publikum dafür. Der Zeitgeist, dem auch die eingangs zitierten Kritiker den Hof machen, wehrt sich noch gegen die notwendige Einsicht. - Aber das wird sich ändern, wenn der inhaltsleere Formalismus der aktuellen Bildungspolitik offenkundig und die einfache Frage wieder gestellt wird: Wozu ist die Schule eigentlich da - und auf welche Weise soll sie dem Bildungsgang der Schüler nützen?