

Gruschka | Erziehen heißt Verstehen lehren

Andreas Gruschka

Erziehen heißt Verstehen lehren

Ein Plädoyer für guten Unterricht

Reclam

2., erweiterte und aktualisierte Auflage

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 19593

2011, 2019 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: Kösel GmbH & Co. KG,

Am Buchweg 1, 87452 Altusried-Krugzell

Printed in Germany 2019

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken

der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-019593-2

Auch als E-Book erhältlich

www.reclam.de

Inhalt

Vorrede zur erweiterten und aktualisierten Neuauflage 7

I. Einführung – Die gegenwärtige Reform der Schule
aus dem Blickwinkel des pädagogischen Anspruchs
an Schule und Unterricht 11

Das Reformgewitter nach PISA 11

Der weiterhin geltende pädagogische Anspruch
an Schule und Unterricht 25

Wirkungsmächtige Umdeutungen von
»gutem Unterricht« 35

II. Einzeluntersuchungen über Probleme im
Zusammenhang der Reform der Bildung,
der Didaktik und der Erziehung 46

Die Umstellung des Unterrichts auf Bildungsstandards
und Kompetenzmodelle als Verzicht auf Bildung als
Verstehen 46

Die fortschreitende Didaktisierung anstelle
eines »Lehren des Verstehens« 73

Modelle der neuen Erziehung in und durch Schule 102

III. Neuansatz – Wie »Verstehen lehren« erlaubt,
die pädagogische Verantwortung und Aufgabe
wiederzugewinnen 140

Die Alternative zu Bildungsstandards:
fachliche Konzepte 144

Entdidaktisierung der Inhalte angesichts
ihrer Didaktisierung 161

Erziehung durch Methoden anstelle von
Methodentraining 178

Der Stufengang des Verstehens 192

Was bleibt von der Erziehungsaufgabe? 206

Literaturhinweise 211

Vorrede zur erweiterten und aktualisierten Neuausgabe

Die Halbwertszeit pädagogischen Schrifttums ist wohl eine der kürzesten. Das hängt vor allem mit den in ihrem Feld so beliebten Moden und Konjunkturen zusammen. Dabei wechseln die Krisendiagnosen wie auch die Heilsbotschaften entweder schnell einander ab, gehen auch ineinander über oder stehen sogar zueinander im Widerspruch. Man denke nur daran, wie stark die Erhöhung der Quote höherer Abschlüsse mit den Erfordernissen einer sich revolutionär innovierenden Industrie begründet wurde, während auf der anderen Seite nun laute Klage geführt wird darüber, dass der Wirtschaftsstandort Deutschland durch den Mangel an Facharbeitern gefährdet werde, denn der Nachwuchs sitze in überfüllten Vorlesungen ohne Aussicht auf eine entsprechende Beschäftigung.

Ähnlich ergeht es den pädagogischen Konzepten. Seit mehr als 200 Jahren schlägt das Pendel der unausgesetzten Reform des Bildungswesens mal zu der einen Seite der (allgemeinen) Bildung, mal zu der anderen Seite wirtschaftlich geforderter Qualifikationen aus. Ungefähr im Rhythmus von 20 Jahren geht es hin und dann wieder her. Gegenwärtig bewegt sich das Pendel wieder mehr zur Frage der Bildungsrelevanz schulischer Inhalte, nachdem es mit weitem Ausschlag zur Seite der nützlichen Kenntnisse oder Kompetenzen ausgeschlagen hatte.

Keineswegs aber ist damit bereits ausgemacht, dass wieder die Zeit für eine allgemeine Aufnahme der in diesem Buch entfaltenen Perspektive angebrochen ist. Man-

ches spricht zwar dafür, wenn man die Geschichte zu Rate zieht, in der sich immer wieder das Geltung verschaffte, was als Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens in unserer bürgerlichen Epoche bestimmt worden ist.

Gut denkbar aber ist auch eine Epochenwende, mit der endgültig verabschiedet werden könnte, was bislang immer wieder vorschnell als überholt ausgegeben worden war. In der beliebten Formel: »Humboldt ist tot!« oder: Wir brauchen nicht mehr allgemeine Bildung in veralteten und überflüssigen Wissensgebieten, sondern möglichst früh das Fitmachen des Nachwuchses für all das, was ihnen als Bewährung im Wirtschaftsleben einer sich beschleunigenden, veränderungswütigen, unsicheren, auf schnelle Wirkung und Effizienz ausgerichteten Welt der Konkurrenz droht. Wissen veraltet, Kompetenz ist die Fähigkeit der Anpassung an ständig wechselnde Aufgaben. Aus der Bildung der Person werde das »unternehmerische Selbst«!

Die erste Fassung dieser Schrift fand überraschenden und nachhaltigen Erfolg beim Publikum. Dies eröffnet nach mehreren Auflagen die Möglichkeit einer erweiterten und revidierten Neuauflage. Dass so viele Jahre nach dem ersten Erscheinen nun diese Neubearbeitung erfolgt, kann damit auch als Zeichen sowohl für eine Ausnahme von der eingangs betonten kurzen Halbwertszeit pädagogischer Schriften wie auch als Hinweis auf die Aktualität und Notwendigkeit betrachtet werden, sowohl die Kritik an der allein nur stiller gewordenen Reform des Bildungswesens weiterhin zu betreiben als auch eine Konkretisierung der Reformalternative vorzunehmen.

Die Reaktionen auf diese Kritik und Konkretisierung durch meine Leser haben mich dazu aufgefordert, ungleich

genauer zu bestimmen, was unter dem Leitbegriff des »Verstehen-Lehrens« zu verstehen ist. Deswegen hat der Verfasser versucht, am Ende der Darstellung zu zeigen, wie der Stufengang des Verstehens verlaufen kann. Dieser reflektiert die Erfahrungen, die in den letzten 20 Jahren bei der empirischen Rekonstruktion der realen alltäglichen Prozesse im Unterricht gemacht werden konnten (zusammenfassend etwa Gruschka 2013).

Die erste Auflage der Schrift erschienen unter dem Titel *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Der Sache angemessener ist, so ergab sich im Laufe der Zeit, *Erziehen heißt Verstehen lehren*, da der Erziehung sowohl ein kritisches als auch ein konstruktives Kapitel gewidmet wird und der Zusammenhang aller drei pädagogischer Bestimmungen die Sache des Unterrichts erst vollständig verständlich macht. Nun also erscheint die zweite Auflage mit dem ungleich passenderen Titel.

I. Einführung – Die gegenwärtige Reform der Schule aus dem Blickwinkel des pädagogischen Anspruchs an Schule und Unterricht

Das Reformgewitter nach PISA

So viel Reform von Schule wie in den ersten zwei Jahrzehnten dieses Jahrhunderts war wohl noch nie. Auch wenn sich viele Schulen von sich aus um die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit bemühten, kamen die meisten Veränderungen doch auf Anweisung von außen. Nach TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) verschärfte Politik und Schulverwaltung den Reformdruck auf die Schulen entscheidend, und auch die Zielrichtung der Bildungspolitik änderte sich gravierend. Bis auf absehbare Zeit sollen die großen Vergleichsstudien wie die ihr folgenden kleineren die Reform auf Trab halten.

Ging es in der vorhergehenden Reformphase des Bildungswesens vor mehr als 50 Jahren vor allem um die Modernisierung des Lehrplans durch »Curriculumentwicklung« sowie um die Integration von Schulformen und Bildungsgängen (Gesamtschule und Kollegstufe) und damit um Strukturfragen des Systems mit dem Ziel der Herstellung materialer Chancengleichheit für alle Schüler, so richtet sich die gegenwärtige Reform in erster Linie auf die Verbesserung der schulischen Ergebnisse selbst. Wissenschaft und Management sprechen von einem Paradigmenwechsel

der staatlichen Strategie: Sie stellte von der »Input-« auf die »Outputsteuerung« um. Den Schulen soll nicht mehr lehrplangläubig vorgeschrieben werden, was sie zu unterrichten haben, dafür aber, was die Schüler am Ende können müssen. Den zuerst festgelegten »Kompetenzen« folgen die schulischen Inhalte, nicht aber folgen aus Inhalten Kompetenzanforderungen. Den Schulen wird unausgesetzt zurückgemeldet, wo sie mit ihren Ergebnissen stehen. Der Staat verspricht, Bedingungen zu schaffen, unter denen die Schulen »selbstständig« die Entwicklungsziele verfolgen können, die aus den teils problematischen, als Ziffernmessungen kommunizierten, Resultaten ihrer Arbeit folgen (512 auf der PISA-Skala). Auch die Abläufe in den Schulen sollen kritisch evaluiert werden, so dass sich ein neuer Geist der Leistungsorientierung und professioneller Verantwortung ausbreitet. Durch eine Fülle von gleichgerichteten Maßnahmen will ein Konsortium aus Politik, Verwaltung und Wissenschaft die Schulen nachhaltig und nachdrücklich dazu bewegen, sich aus angeblicher Immobilität und Selbstgerechtigkeit zu befreien, so dass mehr und Besseres unternommen wird, damit die Absolventen qualifizierter ins Erwerbsleben treten können.

Fragt man nach dem gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Einzelmaßnahmen und Programme, so erhält man als Antwort, dass die *Effizienz* schulischer Bildung und Erziehung erhöht werden soll. Die Schere zwischen den Qualifizierungszielen und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, zwischen den Ansprüchen an eine professionelle Schularbeit und der alltäglich durchschnittlichen Praxis soll geschlossen werden.

Wie wenig zufriedenstellend die Effizienz schulischer

Bildungsarbeit ist, wird den Deutschen unausgesetzt anhand von internationalen Vergleichsstudien vorgeführt. Die Schulen sind nicht bloß ein wenig vom Erreichen ihrer Ziele entfernt. Ihr Defizit ist gewaltig, vergleicht man das erstrebte und als Qualitätsstandard ausgewiesene Kompetenzniveau mit dem tatsächlich durchschnittlich erreichten. Dabei verharmlosen Tabellen der PISA-Studien noch mittelbar den Befund, indem sie nationale Ergebnisse weniger mit dem eigenen Standard, dafür aber mit den Werten der konkurrierenden OECD-Staaten (OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development) vergleichen. Anscheinend kränkt die Deutschen vor allem das ihnen auf diese Weise attestierte Mittelmaß in der Weltliga oder die Tatsache, dass sie deutlich von Ländern wie Finnland und Südkorea abgehängt werden. In Wahrheit aber ist vor allem der große Abstand zwischen Norm und Realität das Schockierende; er ist in Finnland lediglich weniger groß. Es gilt aber auch dort: Nur eine Minderheit der Schüler erreicht hier wie dort, was eigentlich alle erreichen sollten, sofern die Schule ihre Verpflichtung auf allgemeine Bildung erfüllen würde.

Man stelle sich die Produktion von ähnlich wertvollen Gütern wie Bildung vor, bei der lediglich 20 Prozent den eigentlich angezielten Qualitätsstandard erreichen! Sieht man einmal von der weiterhin eine solide Reputation besitzenden Grundschule ab, so leistet keine der Schulformen auch nur annähernd das, was von ihnen erwartet werden muss, nicht nur und nicht erst mit Blick auf die Messskalen. Die Hauptschulen produzieren in erschreckendem Umfang die inzwischen als »Risikogruppe« ausgezeichneten Schüler der PISA-Ergebnisse. Die beherrscht nach der

Sekundarstufe erschreckend oft nicht einmal das »Rechnen auf Grundschulniveau« und fällt fachlich wie motivational als zukünftige Facharbeitergruppe aus. Den Gesamtschulen mangelt es durchschnittlich an der Leistungsfähigkeit, die man von einem integrierten System verlangen muss. Und auch die Gymnasien liefern nicht genügend Spitze in der Breite. Ein Land wie die Bundesrepublik, deren natürliche Ressource vor allem der hoch qualifizierte Nachwuchs sein soll, kann es sich aber nicht leisten, im Mittelfeld der OECD-Länder herumzudümpeln.

Vor diesem Hintergrund werden insistierende Rückfragen hinsichtlich der richtigen Struktur des Schulwesens von der Politik weithin als überholte Glaubensfragen abgewehrt. Die Struktur soll bleiben, wie sie sich regional und historisch darstellt, bzw. wie sie sich gegenwärtig chaotisch mit allerlei neuen Schulbezeichnungen entwickelt, darunter solch schönen und zugleich irreführenden wie der »Stadtteilschule«, die nicht als Schule für alle Schülerinnen und Schüler in einem Stadtteil misszuverstehen ist. Etwa in Hamburg heißt es: Entweder Gymnasium oder Stadtteilschule. Das Modell untermauert also den elitären Charakter des Gymnasiums gegenüber allen anderen Schulformen, wirkt gerade nicht verbindend, wie ihr Name aber irreführend nahelegt. Jede der bestehenden Schulformen habe sich auf ihre innere Verfassung in der Weise zu konzentrieren, dass sie die allgemeinen Qualitätsmaßstäbe der Messungen erfüllt. Man solle also anders sein und doch besser vergleichbar. Von der Schulstruktur als der Grundlage für die Lösung der Probleme soll nicht mehr die Rede sein.

Und auch die altehrwürdige Debatte über die Ziele und Inhalte schulischer Erziehung und Bildung gilt in den Au-

gen der Reformer als überwunden mit dem nunmehr weltweit geltenden Konzept einer auf »Literacy« ausgerichteten Kompetenzentwicklung. »Literacy« hat dabei nichts mit Literatur zu tun: Das Konzept teilt mit den »Wissensdomänen«, versammelt um den muttersprachlichen, fremdsprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich, mit, was man mindestens können muss, um in die fortgeschrittene Wirtschaftsgesellschaft integriert werden zu können. Die als unverrückbar ausgegebene Auskunft der Politikberater aus der Bildungsforschung lautet: Was die PISA-Studien messen, enthält faktisch bereits das Curriculum der Zukunft, es ist das der allgemeinen Kompetenzorientierung (vgl. Klieme 2003). Folglich kommt es zukünftig darauf an, die Schüler zur Lösung der Leistungstestaufgaben zu befähigen, sie entlang den Stufen der Kompetenz weiterzuentwickeln und zu fördern. Unterricht wird auf diese Weise auf ein »Training on the Test« ausgerichtet.

Da die Reformmanager in operationabler Formulierung anzugeben wissen, was schulisch erreicht werden soll, kann es in der Diskussion dementsprechend lediglich um die Mittel gehen, mit denen die Schule auf die Straße des Erfolges geführt werden soll. Aber auch hier kann keine Rede von einer Vielfalt der Ideen sein. Die Agenda ist weltweit die Gleiche, was man als einen bemerkenswerten Erfolg der Globalisierer deuten kann.

Die Bildungspolitik des letzten Jahrzehnts »kannte keine Parteien mehr« bei der kollektiven Anstrengung, dem deutschen Bildungssystem (wieder) einen Spitzenplatz im globalisierten Kampf der Volkswirtschaften zu verschaffen. Die vergleichsweise besser abschneidenden Bundesländer müssen sich genauso auch weiterhin sputen, besser zu

werden als die abgehängten. So verwundert es auch nicht, dass Unterschiede in der Reformagenda nur noch schwer auszumachen sind. Alle Länder hängen am selben Tropf der Rezepte, diese werden als alternativlos herausgestellt und somit zu den sattsam bekannten Sachzwängen hochstilisiert. Der Föderalismus degeneriert zum Wettbewerb, bei dem es nur noch darum geht, wer schneller umsetzt, was alle tun wollen, wer die Medizin dabei geschickter den Patienten verordnet und wem hoffentlich bei der nächsten Messung vergleichsweise größere Fortschritte nachgewiesen werden können. Solche Fortschritte freilich sind bislang ausgeblieben, so dass man es langsam leid wird, sich von der Bildungsforschung zu wirkungslosem Aktionismus verdammen zu lassen.

Das schreckt die »empirische Bildungsforschung« auf, weil es sie um die erwartete fortschreitende Expansion ihres Geschäftsbetriebes fürchten lässt. Noch schaffen es die jeweils neuen PISA-Daten und andere »Studien« auf die ersten Seiten der Printmedien. Zugleich ist jedoch eine Abstumpfung zu beobachten, denn das Erregungspotenzial einer Veränderung der Punktwerte etwa von 489 auf 495 ist gering. Die Politikberatung ist weit davon entfernt, die bislang ausbleibende Eigeneffizienz der Kur, die sie den Schulen verordnet hat, sich selbst zuzuschreiben.

Freilich zeigt die Kritik am Konzept der Kompetenzentwicklung und vor allem ihrer heillosen Umsetzungen eine gewisse Wirkung. So verlautet aus den Kreisen der Reformen, dass man nun doch wieder stärker auf die Inhalte der Fächer und das achten solle, was an ihnen nicht einfach als »Literacy« gemessen wurde. Ein Eingeständnis eigenen Irrtums ist aber bisher ausgeblieben.

Viele derjenigen, die in den neu gegründeten IQs (Instituten für Qualitäts- und Kompetenzentwicklung) die Basis mit der Reformagenda verwickeln sollten, haben resigniert und sind schon wieder abgeschafft worden (wie etwa die angelernten Schulentwickler, die die Schulprogrammarbeit der Schulen evaluieren sollten). Herolde der Reform klagen einmal mehr: Der Misserfolg liege an der halbherzigen Umsetzung des Richtigen, die Widerstand, Schlendrian und ersatzweise Reformrhetorik begünstigen.

Die Politik und Kultusadministration reagieren demgegenüber auf die schlechten Evaluationsdaten nun schon seit Jahren mit hektischer Betriebsamkeit. Sie fühlen sich als von den Daten Gejagte und als Opfer einer Agenda, die blühende Schullandschaften versprach, die sich anhaltend als marode, fehlgeleitet, desorientiert erweist bzw. als solche von außen wahrgenommen wird. Nach außen gemeldete Erfolge werden nicht als Fortschritt bewertet und mit Anerkennung belohnt. Von einem professionellen Reformmanagement ist allein in den Verlautbarungen der Modernisierungsphilosophie weiterhin vollmundig die Rede, doch sie steht bloß auf dem Papier. In der Praxis lassen sich als Kehrseite enthemmter Dilettantismus, Erklärungsnot, Hilflosigkeit und die Flucht in Leerformeln und Allgemeinplätze beobachten. Der sowieso geringe Kredit der Reformer ist längst bei denen aufgezehrt, die umsetzen sollen, was ihnen verordnet wird. Auch wenn bislang niemand sagen kann, was jenseits allgemeiner Postulate Bildungsstandards in der alltäglichen Unterrichtsarbeit sein sollen oder wie auf die diesen zugrunde liegenden Kompetenzen und die zu entwickelnden Stufen reagiert werden soll, verlangt die Politik schnellstmögliche Umsetzung. Die von durchweg

überforderten Landesinstituten für Qualitätsentwicklung in Lehrerkommissionen gestrickten Konzepte sind mehr ein Stochern im Nebel, als dass sie dazu geeignet wären, die Revolution der Kompetenzorientierung zu verwirklichen. Kein Wunder, dass bei so viel Zwang und Undurchsichtigkeit keine Begeisterung mehr aufkommen will.

Die Politik setzte in den letzten Jahren nicht auf die homöopathische Dosierung oder eine dosierte Schritt-für-Schritt-Umsetzung von Reformen, um den Schulen angemessen Zeit zu geben, sich auf bestimmte Maßnahmen zu konzentrieren und zuallererst zu lernen, wie man nachhaltig und kontrolliert umlernen kann. Aufgelegt wurden stattdessen als »systemisch« intellektualisierte, angeblich zusammenhängende Reformkonzepte, die möglichst an allen Problemstellen des Systems Baustellen zu errichten verlangten. Man nannte diese enthemmte Selbst- und Fremdüberforderung gerne ein »strategisches Gesamtkonzept«. Die hinter diesen stehende Perfektibilitätsphantasie war indes nur rhetorisch als Nachweis von Verantwortungsübernahme durchzuhalten. Manche Schulminister trieben ihre Ungeduld so weit, dass sie quasi jede Woche zur Komplettierung der Agenda eine neue entscheidende Reformidee verkündeten; jede neue stellte dabei natürlich die Relevanz der vorhergehenden, längst noch nicht praktisch verankerten Reform in den Schatten, wenn nicht gar infrage. Der ideelle Reichtum der ministeriellen Ratgeber schien grenzenlos zu sein, und nur die Älteren unter den Betroffenen vermerkten verwundert, wie nicht selten alter Wein in neue Schläuche geschüttet wurde bzw. man auf Maßnahmen setzte, die bereits in der Vergangenheit ihr Scheitern erleben mussten.

Nach so vielen Jahren eines unausgesetzten Reformgewitters macht sich in den Schulen bleierne Erschöpfung breit. Man wurde unausgesetzt auf Trab gehalten, hat ungezählte Stunden in Konferenzen beraten, bereitwillig Konzepte entwickelt und erprobt. So manche Aktivität erwies sich als ähnlich nachhaltig wie die Zeitung von gestern, weil heute schon wieder anderes verlangt wurde. Nicht wenige der Engagierten fühlen sich regelrecht verheizt, die Altklugen dagegen fühlen sich in ihrer Abwehr von Neuerungen bestätigt: Gut, dass die Schule sich so oft resistent verhalten und nicht jede unausgelegene Idee angenommen hat. Nichts scheint durch die Reformen tatsächlich besser, vieles dafür schlechter geworden zu sein. Das Hypertrophe der Versprechungen rächt sich vielfach mit der Resignation an der Basis. Das Fatale daran ist: Zwischen die fraglos gegebene Notwendigkeit, die Schulen wieder mehr zu dem zu machen, was sie pädagogisch sein sollten, und dem schlechten Fortgang der Dinge schiebt sich die Erfahrung der entfremdeten Getriebenheit. Bis heute wird ungebrochen ein technokratischer Reformdiskurs geführt, der, mit Plastikwörtern und Leerformeln angefüllt, sich zunehmend als unfähig erweist, die pädagogische Substanz der Probleme zu erfassen.

Das meiste, was zur Durchsetzung der Optimierung des Systems durch Reformen ersonnen worden ist, kommt nicht aus dem genuinen Ideenhaushalt der Pädagogik. Es baut nicht auf der abrufbaren Erfahrung mit der pädagogischen Denk- und Handlungsform auf, sondern kann als Import aus der angewandten Betriebswirtschaftslehre und den Forschungskonstrukten einer »pädagogischen« Psychologie angesehen werden. Mit beidem werden aber frem-

de Universalrezepte und -konzepte auf die spezifischen Voraussetzungen der Schule übertragen. Die Sprache der Reform ist weitgehend die des Business: Es geht um Qualitätsentwicklung und -kontrolle, um Organisations-, Produkt- und Personalentwicklung, um Schulmarketing und Intrapreneurship (d. h. die Schulen sollen möglichst viel Geld einwerben und hinzuverdienen). Man hat sich im konkurrierenden Umfeld »aufzustellen«, dafür an erweiterten Programmen zu arbeiten und sich in Wettbewerben um Preise oder mehr Aufmerksamkeit durchzusetzen.

Neben das Kerngeschäft des Unterrichts sind längst zahlreiche Event-bezogene Aktivitäten getreten. Mit Austauschprogrammen, Projektwochen, Festen und Feiern lässt sich Marketing, »Kommunikation« entfachen, mit der die Schule in der Öffentlichkeit besser dasteht. Dank der »Schulprogrammarbeit« lassen sich »Stärken stärken und Schwächen schwächen«, »Alleinstellungsmerkmale« identifizieren und nach innen und außen so kommunizieren, dass Formeln Wirklichkeit werden. Man soll in allem nicht nur besser werden, sondern auch die sich neu stellenden Aufgaben übernehmen. Dabei hat jeder immer und überall nach »Exzellenz« zu streben. Die Idee dahinter ist leicht zu fassen: Will jeder Meister werden, strengen sich alle mehr an, so in der Wirtschaft, so nun auch in der Schule. In kürzerer Zeit (vgl. die Kürzung des Gymnasiums bzw. G 8, die schon wieder kollabiert ist) sollte bei grundsätzlich konstanten Ressourcen und einer erweiterten Leistungspalette in jeder Hinsicht zu besseren Ergebnissen gekommen werden. Ziele werden zu Zauberformeln: Sie sind vom pädagogischen Indikativ geprägt, d. h., sie stellen ein Sollen so dar, als wäre es schon ein Sein, damit es

bald Wirklichkeit werde. »Selbstenthusiasmierung« könnte man das nennen.

Das neue effiziente Lernen und Lehren verlangt nach neuen Beschreibungsformeln: »Selbstwirksamkeit« soll bewirkt werden, als gäbe es im Moment nur die alte bisherige Fremdwirksamkeit ohne Eigenaktivität. Das optimistische Selbst wird zur Ressource seiner eigenen Wirksamkeit. »Adaptive Lernumwelten« sollen geschaffen werden, als wären die bisherigen durchweg ohne Impulse zur Aneignung. Die Adaptation geschieht dabei durchweg nicht über ein konkretes inhaltliches Interesse, dafür aber über sekundäre Weisen der Motivation. Jetzt seien Kompetenzen zu vermitteln, weil vordem nur Wissen vermittelt worden sein soll. Diese Kompetenzen sind dabei so zu bestimmen, dass sie auf beliebige Inhalte bezogen werden können. Am Ende liest sich das als die Beschwörung von allem und jedem noch so Trivialen und Unbestimmten als Kompetenz. Pragmatisch hilft man sich mit Umetikettierung: Man nehme Hochspringen oder das Verfassen von Korrespondenzbriefen, nenne es nun Hochspringkompetenz und Korrespondenzbriefschreibekompetenz, und man hat aus Wissen oder Handeln eine Kompetenz gemacht.

»Metakognitionen« sollen das Lernen des Lernens befördern, wo schon die Bestimmung der Kognitionen nicht leichtfällt, die beim Lernen von etwas Bestimmtem wesentlich werden. »Lernen des Lernens« geschieht mit Lernen als Inhalt, also ohne einen solchen! Forschung soll zeigen, welche Stellschrauben angezogen oder gelockert werden sollen, um in einem durch ungezählte Variable zergliederten Zusammenhang des schulischen Unterrichts bessere Wirkungen zu erzielen.

Angesichts der Unzahl von Detailstudien zu Wirkungszusammenhängen des Unterrichts soll dann »evidenzbasierte« Metaforschung zeigen, was durchschnittlich sich bewährt hat. Die Auskünfte berücken mit ihrer Schlichtheit und Abgehobenheit von jedweder Möglichkeit, aus ihnen für die Praxis einen Nutzen zu ziehen. Man weiß danach, dass es vor allem auf den Unterricht, den Lehrer und seine Kompetenzen ankommt. Der soll fachlich, sozial und didaktisch kompetent sein. Wer hätte das (nicht) gedacht? Für die Antwort auf die Frage, was das denn beim Unterricht eines konkreten Inhaltes bedeute und wie auf eine bestimmte Konstellation in einer Klasse zu reagieren ist, fühlt sich aber keiner der Experten zuständig. Die Antworten sind entsprechend nichtssagend. Wird lediglich die Sprache umgestellt, mit der das Unterrichtsgeschehen erfasst werden soll, wird zunehmend unkenntlich, um was es pädagogisch in der Schule eigentlich geht.

Diese Umschreibung zeigt zwei Dinge, zum einen, dass die hausgemachten Konzepte der Pädagogik augenscheinlich nicht verhindern konnten, was als negatives Ergebnis der Schule mit den Evaluationsdaten auf dem Tisch liegt. Es handelt sich hier augenscheinlich um ein Versagen der Pädagogik, und als solches wird PISA auch weitgehend wahrgenommen. Zu erinnern ist aber daran, dass PISA keineswegs die Fähigkeit von Lehrern misst, wirkungsvoll zu unterrichten. Auch wurden die Schulen nicht als solche untersucht. PISA unterwirft ausschließlich und allein die Schüler einem Leistungstest. Anders als dies sonst in der Schule üblich ist, wird aber das Versagen der Schüler nicht diesen selbst zugeschrieben. Eindeutig wird es als Folge der professionellen Unfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer kommuniziert.

Nicht einmal die ansonsten geläufige Entschuldigung durch die schlechten Rahmenbedingungen für Schulen vermag zu verfangen, produzieren doch vergleichbare schulische Umstände und Herkunftsmilieus stark unterschiedliche Ergebnisse. Letztlich wird mit den Testleistungen der Schüler der Arbeit der Pädagogen ein schlechtes Zeugnis ausgestellt. Man kann über diese urteilen, ohne dass man deren Arbeit genauer studiert haben muss. Der Output sagt in diesem Punkt nichts und doch bereits alles aus.

Zum anderen, mit dem Entwicklungsprogramm der OECD für die Schulen ist noch keineswegs ausgemacht, dass betriebswirtschaftliche Modelle der Produkt- und Prozessoptimierung (in Begleitung mit allgemeinen psychologischen Wirk- und Handlungsmodellen) als Universal Schlüssel dabei helfen können, die Wirkungen herbeizuführen, die mit genuin pädagogischen Mitteln empirisch bislang nicht erzielt werden konnten. Zugleich haben Pädagogen allen Grund, Asche auf ihr Haupt zu streuen: Sie sind nachdrücklich dazu aufgefordert, radikal danach zu fragen, was in ihrer Praxis für das aufsummierte schlechte Ergebnis mitverantwortlich ist.

Nach Jahren rasender Reform besteht kein Anlass mehr dafür, vertrauensvoll die »Sanierung des Betriebes« weiterhin in die Hände einer Gruppe wissenschaftlich aufgerüsteter Modernisierer zu legen, die mit dem Versprechen, über universell einsetzbare Heilmittel zu verfügen, Schulen heimsuchen (ähnlich, wie sie das bereits mit Kirchen, Krankenhäusern, Verwaltungen, Vereinen gemacht hatten).

Die eingesetzte Mischung aus Betriebswirtschaftslehre und pädagogischer Psychologie zeigt heute bereits eine Fülle von pädagogischen Kollateralschäden, sie kommt

nicht ans messbare Ziel, und vor allem vermag sie nicht, die spezifischen Probleme des »Systems« zu begreifen und entsprechend praktisch zu bearbeiten: Sie verfehlt die pädagogische Substanz der Aufgabe der Schule, insbesondere ihre Erziehungsaufgabe und Bildungsfunktion. Das, was die Reformen von Schulen und Lehrern verlangen, erlaubt Schulen und Lehrern gerade nicht, ihre Aufgabe besser zu erfüllen.

Zu der hier eher kursorisch vorgetragenen Kritik an der Reform sind in der jüngsten Zeit einige ungleich ausführlichere und detailliertere Schriften erschienen. Sie wurden von einem der Kritisierten, dem Anführer der »empirischen Bildungsforschung« Manfred Prenzel, als »Gift der Pädagogen« gebrandmarkt. In ihnen wird von den Philosophen Christoph Türcke (2016) und Konrad Paul Liessmann (2014) sowie vom Fachdidaktiker Hans Peter Klein (2016) mit einer Vielzahl von empirischen Belegen gezeigt, in welcher konkreten Form und in welchem Ausmaß durch die Reformen Schaden angerichtet wurde. Es ist bedenkenswert und bezeichnend, dass von angeblichen »Empirikern« diese auf Tatsachen gestützte, erschließende Kritik entweder als Polemik, als Feuilleton oder eben als »Gift der Pädagogen« abgetan wird. Auch so kann man den Kredit der Wissenschaft verspielen. Den alten Pädagogen wurde zu Recht vorgehalten, sie würden mit hehren und wuchernden Bestimmungen und Forderungen eine Wirklichkeit einhüllen, statt diese aufzuklären. Doch genau dies fällt in Form dieser präzisen, wirklichkeitsgesättigten Kritik den aktuellen Reformern auf die Füße: als von ihnen anfänglich gegebene, nun aber ungehaltene und letztlich schon immer unhaltbare Forderungen und Versprechen.

Der weiterhin geltende pädagogische Anspruch an Schule und Unterricht

In diesem Buch sollen die Kritik an einer misslingenden Reform mit drei Fallstudien zu den zentralen pädagogischen Begriffen der Bildung, der Didaktik und der Erziehung belegt und die pädagogische Alternative einer Erziehung als Verstehen lehren begründet werden. Die Studien beziehen sich auf die vielleicht wichtigsten Reformbaustellen der gegenwärtigen Vergangenheit. Aus der immanenten Kritik der Maßnahmen lässt sich nicht nur erschließen, was hier falsch ins Werk gesetzt worden ist. Es wird auf diese Weise auch möglich, mit dem empirischen Tatsachenblick (also nicht bloß mit dem Austausch von bloßen Schlagwörtern und Postulaten) aufzuweisen, wie auf die eigentlich anstehenden Herausforderungen reagiert werden müsste. Das Misslingen beruht wesentlich darauf, dass die Maßnahmen keine Rücksicht auf die »Eigenstruktur des Pädagogischen« (so Herwig Blankertz 1982) von Schule und Unterricht nehmen. Was diese ausmacht, sei einleitend grundsätzlich näher erläutert und in den Kontrast zu den gegenwärtig gängigen Beschreibungen gebracht. Im Anschluss an die Fallstudien, die den zweiten bzw. den Hauptteil des Bandes ausmachen werden, soll abschließend exemplarisch konkretisiert werden, wie eine Reform der Schule und des Unterrichts erfolgen könnte, die nicht mit der Eigenstruktur des Pädagogischen bricht, sondern ihr erfolgreich zu neuer Geltung verhilft.

Der Titel des Bandes weist die Richtung der Auflösung des Unbehagens über den gegenwärtigen Zustand von Schule und Unterricht. In ihm werden die drei Zentral-