
Gerold Scholz

Die Lernschule - Aspekte einer Utopie der Schule

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

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

1 Eine kurze Beschreibung der Lernschule

Die Grundidee der Lernschule lässt sich mit einem Satz beschreiben:

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

Das klingt banal, aber beschreibt ungefähr das Gegenteil der gegenwärtigen Schule. Jedes Kind macht in der gegenwärtigen Schule die Erfahrung, dass viele seiner Lernwünsche blockiert werden. Für das, was das Kind interessiert, ist es immer gerade

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

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

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

Das Recht, die Lernunterstützung einzufordern, gründet sich auf einem Recht des Kindes auf Bildung. Die Aufgabe der Lehrer besteht darin, ihren Schülern zu helfen, in Kenntnis ihrer selbst und dessen, was man Welt nennen kann, für sich eine begründete Position in ihrem Verhältnis zu der Welt zu finden, in der sie leben. Lernen ist in dem Sinne Mittel zum Zweck, als es eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für Bildung ist. Bildungsprozesse, die nur Selbstbildungsprozesse sein können, bedürfen der

Auseinandersetzung mit anderem, mit anderen Lebens- und Weltentwürfen und mit stellvertretenden rücksichtsvollen Deutungen durch Lehrer, die in der Lage sind, ihren Schülern das Gelernte und den Prozess des Lernens als Moment ihrer Biographie nahe zu bringen.

In der Lernschule räumt der Lehrer keine Hindernisse aus dem Weg, sondern hilft, sie zu überwinden. Er wird auch wohl öfter Hindernisse aufstellen und dies den Schülern mitteilen. Man kann als Schüler auch einen Lernprozess abbrechen und dann wissen, dass man daran gescheitert ist. Bis zu dem Ende der Schulzeit – und die ist sehr lang – hat man allerdings als Schüler das Recht und die Möglichkeit, das Lernen an der abgebrochenen Stelle wieder aufzunehmen und fortzusetzen. Erst als Erwachsener sollte man verstanden haben, dass man manches nicht lernen kann, was man lernen will.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eine der deutlichen Veränderungen der Schulkultur in den letzten Jahren betrifft das Ausmaß des Einsatzes von Arbeitsmitteln. Wohl fast jeder Schüler hat eine Flut von Arbeitsblättern in seinem Schreibtisch, die sein Lehrer für ihn kopiert hat. Nur: aus

Arbeitsblättern und Lernspielen und manchem anderen Material kann man selten etwas lernen, weil nur selten die Materialien sich selbst erklären können. Zum Lernen braucht man jemanden, der helfen kann, der das Material einordnen kann. Das können andere Schüler sein oder auch ein Lehrer. Ein Lehrer kann die Einordnung anschaulich, praktisch vornehmen, er kann zu einem "learning by doing" auffordern oder den Prozess irritierend begleiten. Er kann aber auch einen (vielleicht nicht all zu langen) Vortrag halten. Vom "sich beschäftigen" ist das "üben" abzugrenzen. Ich übe, um in bezug auf etwas, was ich ansatzweise kann, Routine zu erlangen. Im Zuge dieser quantitativen Ausweitung kann es und kommt es vielfach auch zu einem qualitativen Sprung. Ein bestimmtes Fertigkeiteniveau ist Voraussetzung für bestimmte Einsichten. In der Lernschule üben die Schüler, was sie lernen wollen und die Lehrer halten sie zum Üben an. Was sie nicht tun, ist die Schüler zum sich beschäftigen anhalten. Denn die Beschäftigung der Schüler in der Schule der Gegenwart rührt daher, dass man so tut, als könne man nebenbei lernen, als sei Lernen keine Anstrengung und als würde "Lernen Spaß machen". Das macht m.E. die Schule deshalb, weil sie im übrigen mit dem Lernen droht.

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

Die Lernschule setzt voraus, dass ihre Schüler alle Informationen erhalten, die sie haben wollen. Denn alle Schüler – von der ersten Klasse an - verfügen über ein laptop oder ein smartphone, mit dem sie alles abfragen können, was sie wissen möchten. Das erfordert von der Schule Lehrpersonen, die in der Lage sind, Informationen einzuordnen, zu strukturieren und dies in einer Weise, die deutlich macht, wie ihr Wissen mit ihrer Person verbunden ist. Als Gegengewicht gegen die Fülle personenunabhängiger Information setzt die Lernschule die Präsentation von Wissen als Ergebnis eines Bildungsprozesses. Die Lehrer machen deutlich, dass ihr Wissen mit ihrem Leben und ihrer Lebenserfahrung verbunden ist. Einen großen Teil des Tages sind auch in der Lernschule die Schüler dabei zu üben. Dies meint nun, in ungefährer Kenntnis der Ausgangssituation und des Zieles Handlungen häufig zu wiederholen und sich dabei – mit Hilfe des Lehrers – selbst zu evaluieren. Das kann vieles betreffen: Lesen, Vorlesen, Vokabeln, Rechtschreibung, Rechenaufgaben, Sport, Musik, Astronomie, Buchbinden, Schreinern und so weiter.

Jeder Schüler kann jeden Lernzusammenhang auswählen. Er wird dabei, wie oben erklärt, seine Kultur und Gesellschaft berücksichtigen müssen, aber auch seine konkrete Umgebung, seine Mitschüler und seine Lehrer. Wer unbedingt lernen will, wie man

Ferkel groß zieht, hat das Recht dies zu tun. Er wird nur einen Modus finden müssen, der seine unmittelbare Umgebung nicht mit dem Gestank belästigt und er wird jemanden finden müssen, der ihm dabei hilft zu lernen, wie man Ferkel groß zieht. Und er wird sich mit der Anforderung seiner Mitschüler und Lehrer auseinander setzen müssen, etwas lernen zu wollen, was auch andere interessiert. Er wird aber – am Ende der Debatte – auch das Recht haben, eventuell der einzige zu sein, der lernen will, Ferkel groß zu ziehen.

An dem Beispiel wird deutlich, dass nur ein Teil der Lehrenden in der Lernschule hauptamtliche Lehrer sind. Die Mehrzahl der Lehrenden in der Lernschule sind Experten, die nur auf Anfrage lehren. Eine wichtige Aufgabe der hauptamtlich Lehrenden besteht darin zu verhindern, dass die Experten glauben, sich wie Lehrer verhalten zu müssen. Für die Rückmeldung über den Lern- und Bildungsprozess der Schüler sind die Lehrer verantwortlich. Die Experten sollen zeigen und sagen, was sie wissen und können und nicht versuchen, den biographischen Lernprozess der Schüler zu steuern. Die Experten werden von den Schülern akzeptiert, weil sie – im Unterschied zu den Lehrern – etwas wissen und können. Lehrer wissen und können selbst nichts, was man lernen kann. Was sie können und wissen, darüber verfügen allerdings Experten nicht. Lehrer können aufgrund von Beobachtung Schülern im Sinne einer stellvertretenden Deutung Angebote machen in bezug auf ihren biographischen Lern- und Bildungsprozess. Die Experten sind für das externe Wissen zuständig; Lehrer für die Verarbeitung des Wissens in Bildung. Lehrer fragen die Schüler: “Was möchtest du lernen?”. Die Experten zeigen den Schülern, was sie dazu können sollten.

Die Lernschule ist radikal vielfältig und heterogen. Sie begreift Heterogenität nicht nur als Ausgangsbedingung für Lernprozesse, sondern auch als Ziel und als Struktur des zeitlichen Ablaufes. Es gibt keine für den einzelnen Schüler verbindlichen Standards. Es gibt nicht die Spur eines Versuches, Homogenität herzustellen. Es gibt harsche Kritik. Sie bezieht sich aber immer auf die Differenz zwischen dem von dem Schüler formulierten Lernwunsch und seiner gezeigten Lernpraxis. Es gibt keinen Vergleich mit anderen Schülern, keine Rangreihe, keine Zeugnisse, keine Klassenarbeiten, keine Normalverteilungskurve. Und es gibt das Recht, früher Versäumtes nachzuholen. Die Lernschule ist keine Institution für nur eine Lebensphase. Das Bildungsrecht eines jeden Menschen besteht darin, immer wieder in seinem Leben eine Schule besuchen zu können – auch noch im hohen Alter. Die Lernschule ist eben ein Ort, an dem man etwas lernen kann.

Man wird sich allerdings fragen können, ob die Schule der geeignete Ort ist, das zu lernen, was man lernen möchte. Es gibt ja auch die Möglichkeit des außerschulischen informellen Lernens. Und es gibt für Erwachsene die Universitäten. Dies sind die Institutionen, die ihr Wissen entlang von Fächern anbieten. Die faktisch vorhandene

Vielzahl an Angeboten ist die Begründung dafür, dass die Studenten in der Universität sich aus den Angeboten die aussuchen können, die sie interessieren. Und da sie als Schüler gelernt haben, Wissen biographisch zu Bildung zu verarbeiten, sollten sie auch in der Lage sein, die Distanz der wissenschaftlichen Fächer zu Lebenszusammenhängen an der Universität nicht als Problem, sondern als Herausforderung zu verstehen.

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

2 Einige Gründe für die Lernschule

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

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

Routinen und über ein Wissen über ihre Erfahrungen. Im Unterschied zum Computerlaien verfügen sie über Strategien, Probleme zu erkennen, zu diagnostizieren und zu lösen. Gelernt werden Strategien des Umgehens mit Herausforderungen. Und je intensiver die Lernprozesse waren um so besser sind die Strategien.

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

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

Organisiert wird dieser Prozess – unabhängig davon, wen es trifft, ob katholische Mädchen oder türkische Jungen – nicht durch die Eigenschaften der Schüler, sondern durch das System Schule. Das Mittel dazu ist die Gauß’sche Normalverteilungskurve. Deren Anwendung in Zeugnissen, Klassenarbeiten, standardisierten Vergleichsarbeiten, allen Arten von Intelligenz- und Leistungstests hat zum Ergebnis, dass unabhängig von

jeder Leistung der Individuen einem bestimmten Prozentsatz bescheinigt werden wird, "bildungsfern" zu sein.

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

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

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

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

Staaten, Völker, also alle Menschen gemeinsam in einem Boot sitzen, ist es für die Lernschule entscheidend, ob alle begreifen, dass in einem Boot alle zusammen halten müssen.

Schließlich gibt es politische Gründe für die Lernschule. Politisches Handeln als Gestaltung einer Zukunft aus der Gegenwart heraus in der Kenntnis der Vergangenheit hat die Schule immer auch zu einem Ort gemacht, in dem der Stand des kulturellen und gesellschaftlichen Wissens an die nächste Generation weiter gegeben wird. Es gehört zu den Grundfunktionen von Schule sowohl zu vergesellschaften, wie zu individualisieren. Die gegenwärtige propagandistische Betonung der Individualisierung von Lehrangeboten folgt hier einem neoliberalen Gesellschaftsbild, das den Markt und das Recht des Preises als Grundlage hat und nicht die Frage nach einem guten Leben für alle. Die Lernschule ist bei aller Freiheit des einzelnen Schülers kein Hort des Individualismus, weil dort die Freiheit mit Verantwortung verbunden ist. An der Aufgabe der Vergesellschaftung kommt keine Schule vorbei. Für die Lernschule stellt sie sich nur anders, als dies bisher der Fall war. An die nächste Generation weiter zu geben ist nicht der Stand des kulturellen Wissens, sondern der der kulturell erworbenen Handlungs- und Lernstrategien. Der Begriff des "Kulturellen Wissens" arbeitet mit der in der Gegenwart als Fiktion zu bezeichnenden Vorstellung einer Abgrenzung von Kulturen, Staaten oder Völkern von anderen. Unabhängig davon, wie sehr Wirtschafts- oder Finanzströme global miteinander vernetzt sein mögen, gilt, dass durch moderne Techniken, wir von den anderen wissen oder wissen können. Und nicht nur dies, wir können unsere Leiber oder unsere Aktivitäten auch an andere Orte bringen. Kurz: wir leben in einer globalisierten Welt, aber wir verfügen nicht über eine Weltkultur, sondern nur über eine Vielzahl unterschiedlicher Kulturen, die miteinander vernetzt sind und miteinander konkurrieren. Das alte Bild, dass sich Bildung sowohl auf den einzelnen, wie auf das Volk beziehen sollte (Schleiermacher) gilt im Prinzip immer noch. Nur gibt es kein Volk mehr, sondern eine Vielzahl von Regimen. Dazu gehören Völker, Nationen, Militärbündnisse, Finanzverwaltungen, Großkonzerne etc.

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

Das zweite mit der Globalisierung zusammenhängende politische Ziel der nächsten Generationen besteht m.E. darin, eine Reihe von Fragen zu beantworten, die heute erst in Umrissen erkennbar werden und für die niemand und keine Kultur eine Antwort hat. Und genauer: von denen sich vermuten lässt, dass die bisher in den unterschiedlichen Gesellschaften entwickelten Strategien zur Lösung der Probleme nicht tauglich sind. Die

Erwachsenen der Zukunft werden als Kinder gelernt haben müssen, Probleme zu bewältigen, für die keine Problemlösungsstrategien vorhanden sind. Sie benötigen vor allem Kreativität. Einige dieser Fragen deuten sich ja an. Wie etwa lässt sich der berechnete Wunsch nach einem guten Leben von 8 bis 10 Milliarden Menschen so erfüllen, dass es nicht zu einer Umweltkatastrophe kommt?

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

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

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

Damit stellt sich die Aufgabe der Schule darin, dass sie das Wissen über die Vergangenheit in einer Weise zu lehren hat, die es den Kindern ermöglicht, eine – in Kenntnis der vorhandenen – eigene und eigenständige Problemlösung zu entwickeln. Dies setzt voraus, dass der Lehrer bei jedem einzelnen Kind an dessen Möglichkeit anknüpft, sich selbst als lernendes Wesen zu denken, sich selbst als in der Entwicklung befindlich zu verstehen.

Man kann argumentativ an Schleiermacher anknüpfen. Er sah die Aufgabe der Erziehung darin, beim Kind ein Bewusstsein für die menschlichen Entwicklung als Prozess zu schaffen und - so lässt sich anfügen - beim Kinde den Willen, an diesem Prozess gestaltend teilzunehmen. Als pädagogischer Prozess formuliert geht es darum, dem Kind bewusst zu machen, dass das kindliche Spiel zwei Momente enthält: die Lust am Spiel und die Übung. Es ist Aufgabe des erziehenden Erwachsenen, dem Kind die Unterscheidung zwischen Spielen und Lernen bewusst zu machen und damit Lernen als jene menschliche Handlung und jenes Selbstverständnis auszuweisen, dass dem eigenen Leben einen Sinn gibt.

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

Für das vormoderne Wissen konstatiert Benner:

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

Dagegen:

“... die neuzeitliche Wissenschaft gründet sich nicht auf einer vorausgesetzten zweckmäßigen Ordnung der Welt, sondern, wie die Himmelsbewegungen zeigen, sind sie “... Resultate einer rechnenden Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit der

Erscheinungen nach von unserem Verstand ausgedachten hypothetischen Gesetzmäßigkeiten ordnet” (S. 50).

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

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

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

Um dies an einem Beispiel zu erläutern.

Kindergartenkinder würde ich fragen: „Was möchtest Du können?“ Schulanfänger würde ich fragen: „Was möchtest Du lernen?“ Um dieser Frage auch Substanz zu verleihen, würde ich die Kinder am ersten Tag ihres Schulbesuches in einen völlig leeren Raum führen, in dem es keinen Teppich gäbe, keine Tafel, keine Stühle, keine Tische, keine Bücher und keine Bilder. Und ich würde fragen: „Warum seid ihr in der Schule?“ Ich kenne die Antwort. Sie lautet: „Weil wir lernen möchten!“ Und ich würde fragen: „Was wollt ihr lernen und was braucht man dazu?“ Und ich würde die Kinder zwingen, mir ihre Wünsche und Argumente plausibel zu machen. Und dann würden wir gemeinsam die Dinge besorgen, die man zum Lernen braucht. Vielleicht eine Tafel, vielleicht ein Telefon, vielleicht aber auch ein Planschbecken und eine Rutsche.

Literatur

- Baker, Bernadette (2011): Borders, Belonging, Beyond? In: Heike de Boer/Heike Deckert-Peaceman/Kristin Westphal (Hrsg.): Irritationen – Befremdungen – Entgrenzungen. Fragen an die Grundschulpädagogik. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 19-60.
- Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989, S. 46-55.

-
- Comenius, Johann Amos (1993): Große Didaktik. Übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett (8. Aufl.)
- De Haan, Gerhard (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim und Basel: Beltz.
- De Haan, Gerhard/Rülcker, Tobias (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage der Pädagogik. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Scriptor, 2. Aufl..
- Giel, Klaus (1985): Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7, Stuttgart: Klett, S. 21-50.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt/M. : Scriptor, 2. Aufl. S. 19-45.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. In: Michelle Borelli/Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 85-98.
- Nießeler, Andreas (2010): Weltbücher und Herzensschriften. Zur Geburt des Sachlernens aus dem Geist der Hermeneutik. Berlin: Lit.
- Rademacher, Sandra (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rorty, Richard (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Scholz, Gerold (2008): Der Sprung über die Bank. Oder: Lernen kann man beobachten. In: Konstantin Mitgutsch/Elisabeth Sattler/Kristin Westphal/Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart, S. 78-96.(Unter Mitarbeit von Wei-Chi-Chen).
- Scholz, Gerold (2010): Lernen als kommunikative Haltung. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: Gerd. E. Schäfer, Roswitha Staeger (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 51-68.
- Scholz, Gerold (Hrsg.) 2006: Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja – Verschulung nein. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- Safranski, Rüdiger (2003): Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch? München/Wien: Carl Hanser.
- Schleiermacher, Friedrich (1983): Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, u. Mitwirk. v. Th. Schulze hrsg v. E. Weniger, Frankfurt/Berlin/Wien: Klett.