

Gerold Scholz

Verschulung

Eine kleine Rezeptionsstudie

Mustergültig ist die Definition von wikipedia: „Verschulung bezeichnet die Implementierung schulischer Charakteristika in nichtschulische Bildungsgänge“. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Verschulung>; 29.12.2011)

Die Definition behauptet zwei unterschiedliche Bildungsgänge, nämlich schulische und nichtschulische und sie unterstellt dem schulischen Bildungsgang bestimmte „Charakteristika“. Als Beispiele werden genannt:

- Vorgegebene Curricula ohne Wahlmöglichkeiten
- Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen
- Reduktion des Studiums auf Wissensvermittlung und Wissensabfrage

Wenn man wikipedia und die Suchergebnisse von „google“ als Beispiel für die Wahrnehmung einer Situation durch einen Begriff nimmt, dann fällt die Konzentration auf die Hochschule auf. Der wikipedia Artikel behauptet, dass das Phänomen der Verschulung oft im Kontext des Bologna Prozesses diskutiert wird (ebd.), und, dass die naturwissenschaftlichen Studiengänge in der DDR stärker verschult waren als heutige modularisierte Studiengänge. Diese letzte Bemerkung macht deutlich, dass der Begriff „Verschulung“ Unsicherheit verursacht, was sich nicht nur in der Kürze des Artikels ausdrückt, sondern auch in der Beliebigkeit der Beispiele.

Wenn man die ersten 50 Treffer zu dem Wort „Verschulung“ bei „google“ betrachtet, so wird der Schwerpunkt Hochschule deutlich. Dreißig der 50 Einträge beziehen sich auf die neuere Hochschulreform. Zwei Einträge beschäftigen sich mit der Berufsschule, drei mit dem Kindergarten und fünf beziehen sich auf die Schule. Es gibt 4 Hinweise zur richtigen Übersetzung oder Schreibung des Wortes Verschulung. Sehr schnell kommt man auch zur Baumschule, zur Nordmantanne, zum Imkerfachbedarf und zu „Meyers Großes Konversations-Lexikon“ aus dem Jahre 1905. Dort steht kurz und bündig in Band 20, auf S. 105: „Verschulung s. Pflanzenerziehung“ (<http://www.zeno.org/Meyers-1905/K/meyers-1905-020-0101>; 19. 12. 2011).

Verschulung ist außerhalb der Hochschule offenbar kein Problem. Es gibt eigentlich nur zwei Autoren, die sich mit der Verschulung der Schule auseinandersetzen, nämlich Ulrich Klemm und Heike Deckert-Peaceman, die in einem Vortrag nach der Verschulung der Lebenswelt durch die Ganztagschule fragt. Im Kontext der Diskussion um den Bildungsauftrag des Kindergartens berichtet Rainer Dollase anhand empirischer Untersuchungen vom Langzeitschaden früherer Verschulung (<http://www.zeno.org/Meyers-1905/K/meyers-1905-020-0101>; 29.12.2011), argumentiert Martin Textor für das Freispiel und gegen die Verschulung des Kindergartens (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1681.html>, 29. 12. 2011) und stellt der Autor dieses Artikels Lernen einer Verschulung gegenüber (Vgl. Scholz 2006)

Als Fazit lässt sich sagen, dass die Implementierung schulischer Charakteristika in Hochschule und Kindergarten Diskussionen hervorruft; dass aber Verschulung in der Schule (Ausnahme Klemm und Deckert-Peaceman) kein Thema ist. Das ist eine Aussage über den gegenwärtigen Zeitgeist, der Schule als Schule offenbar kaum in Frage stellt. Man kann Ulrich Klemm zustimmen, der schreibt: „Es geht also um den Mythos Schule, um die vielleicht stabilste und erfolgreichste kulturelle Institution des Abendlandes, die in ihren Strukturen extrem resistent gegen Reformen und Veränderungen geblieben ist und als Garant für Fortschritt und Wohlstand seit 400 Jahren gilt.“ (Klemm 2001, S. 15).

Dabei sah es einmal anders aus. Wolfgang Scheibe verweist auf die Kritik der Reformpädagogen an der alten, traditionellen Schule mit ihrer nicht bewältigbaren Stofffülle, ihrer Orientierung an Buchwissen, das mit der Lebenswelt der Schüler nichts zu tun habe und einer dogmatischen Methode. (Vgl. Scheibe 1999).

Nicht hundert, sondern etwa 30 Jahre zurück finden sich Buchtitel wie „Bemerkungen zum Verhältnis von Verschulung und Entschulung“ (Zimmer 1986) oder „Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung“ (Dauber/Verne 1976) und das Buch, das 1972 zum erstenmal in Deutschland erschien, „Entschulung der Gesellschaft“ (Illich 1984).

Dieser knappe Überblick erlaubt eine Reihe von Fragen. Sie laufen im Kern auf eine einzige hinaus, nämlich: Was macht eine Schule zur Schule? Definitiv lässt sich diese Frage kaum beantworten. Ich umkreise sie daher in dem folgenden Text.

Eine kleine Phänomenologie der Schule

Martin Textor führt eine ganze Liste von Veränderungen der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen auf, die er als Indiz einer zunehmenden Verschulung des Kindergartens interpretiert:

„In immer mehr Kindergärten werden von Wissenschaftlern entwickelte Programme oder "Koffer" eingesetzt, mit denen Kindern besondere Kompetenzen vermittelt werden sollen (z.B. im Bereich der mathematischen Bildung oder der Gewaltprävention).

Für Kleingruppen werden immer häufiger besondere Angebote gemacht, z.B. genau vorgegebene Experimente.

Immer häufiger wird auf die rasant ansteigende Zahl von "Rezeptbüchern" zurückgegriffen, in denen bestimmte "bildende" Aktivitäten mit Kindern - zumeist für bestimmte Altersgruppen - beschrieben werden.

Immer öfters werden Arbeitsblätter eingesetzt, die manchmal von Schulen empfohlen werden.

Die Kinder werden zunehmend und immer häufiger getestet bzw. systematisch beobachtet, um ihre "Leistung" auf verschiedenen Entwicklungsfeldern zu messen.

In vielen Kindertageseinrichtungen werden ausgefeilte Förderprogramme für Teilgruppen der Kinder durchgeführt (z.B. für Migranten- oder "Schulkinder").

In Bundesländern mit besonders umfangreichen Bildungsplänen, in denen beispielhaft bestimmte Aktivitäten beschrieben werden, werden diese "Wort für Wort" umgesetzt.“ (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1681.html>; 29.12.2011).

Die Frage, die Textor aufwirft, lautet wohl, welcher Logik die Handlungen im Kindergarten folgen (sollen). Ein detaillierter Zeitplan, das Ausfüllen von Arbeitsblättern, die Zerteilung komplexer Zusammenhänge in fachorientierte

Zugriffsweisen und die Verpflichtung des Personals und der Kinder von anderen entwickelten Programmen zu folgen – etwa von Wissenschaftlern entwickelte Koffer – beschreibt Aspekte der Schule: Das zu vermittelnde Wissen wird in seinen Inhalten und in seinem Verfahren der Wissensvermittlung nicht dem Erfahrungswissen der Erzieher überlassen, sondern von Experten geplant. Dem schulischen Regime unterworfen werden nicht (nur) die Kinder, sondern vor allem ihre Erzieherinnen. Ein zweites, ebenfalls grundlegendes Element von Schule findet sich in Textors Aufzählung. Es geht um das Konzept einer Passung zwischen vermutetem Entwicklungsstand der Lernenden und Schwierigkeitsgrad des curricularem Angebots. Von Schule lässt sich sprechen, wenn die Organisation der Schüler scheinbar nach Alter erfolgt - tatsächlich aber wohl eher entlang einer Fiktion einer curricularen vom Tal in die Gipfel des Wissens reichenden Wanderung, die vorab vom Gipfel aus geplant wurde.

Die Schule organisiert Schüler und Lehrpläne

Diesem Konzept unterliegen drei Bilder. Das eine bezieht sich auf die Abfolge des Curriculums. Es behauptet die Notwendigkeit einer systematischen Abfolge. Das Gegenbild wäre Komplexität, nicht der Baum der Erkenntnis, sondern die Koralle als Beispiel eines Rhizoms. Die Logik des stufenweise Aufbaus orientiert sich zumeist an einer unterstellten Annahme eines Aufeinanderfolgens vom Leichten zum Schweren. Also erst das Kleine Einmaleins und dann danach das Große Einmaleins. Das zweite Bild unterstellt Entwicklung ebenfalls als Abfolge vom Einfachen zum Komplexen und bietet so die Grundlage für das dritte Bild, eines nun gelingenden Lehrprogramms, nämlich die Passung der Komplexität der curricularen Anforderung mit der Fähigkeit von Schülern mit Komplexität umzugehen.

John Holt hat sich darüber aufgeregt und geschrieben: "Wenn wir versuchen würden, Kindern das Sprechen zu lehren, würden sie es nie lernen." (Holt 1971, S. 57). Zuerst, so Holt, würde ein Sachverständigenausschuss gegründet. Die Sprache würde analysiert und in Sprachfertigkeiten zerlegt. Die Kinder müssten erst alle Laute einer Sprache lernen. Es würde eine Liste der Laute aufgestellt; die leichtesten und häufigsten würden zuerst gelehrt. Dann müsste das Kind das Zusammensetzen der Laute üben; danach würde mit den Worten der Wortliste angefangen. Gleichzeitig müssten die Kinder die grammatischen Regeln lernen, nach denen sie Sätze bilden könnten: "Alles wäre geplant, ohne daß irgend etwas dem Zufall ausgeliefert wäre; es würde jede Menge Drill, Wiederholungen und Tests geben, um sicher zu gehen, daß es nichts vergessen hatte. (...) Was geschehen würde, ist ganz einfach, daß die meisten Kinder, bevor sie sehr weit kämen, verstört, entmutigt, erniedrigt und eingeschüchtert sein würden." (Holt 1971, S.58).

Hier und heute ist Schule kaum denkbar ohne die drei genannten Elemente: Die Einteilung der Schüler in Gruppen, also die Erfindung der Schulklasse, die Sortierung der Klassen nach Alter und ein Unterricht, der versucht, eine Passung zwischen Curriculum und Schülergruppe herzustellen. (Vgl. Baker 2009)

Schule organisiert Wahrheit

Man kann mit Matthias Proske (2007) Unterricht als soziale Handlung lesen. Dann gibt es so etwas wie ein Unterrichtsgedächtnis. Dieses bildet einen Innenraum, der in einer Weise mit der umgebenden Kultur oder Gesellschaft verbunden ist, die Proske

in Anlehnung an Harald Welzer „Fiktionenvertrag“ nennt, nämlich die Vorstellung, dass das, was innen geredet wird von außen kommt und zutreffend ist. Der Fiktionenvertrag hat eine gemeinschaftsbildende Funktion, macht die Gruppe zu einer Einheit, zu einer „Wir-Gruppe“. Und er baut ein kollektives Gedächtnis über die Einigungen darüber aus, was für wahr und richtig erklärt worden ist. Die Tafelanschrift am Ende eines Lehrer-Schüler-Gesprächs markiert, was relevant ist, worauf sich Schüler und Lehrer geeinigt haben und was von nun an als Basis für weitere Erörterungen angesehen werden kann. Hinter diese Einigung kann man nun nicht zurück. Populär bekannt ist dieser Vorgang in der Anekdote von der Erstklässlerin, die zu ihren Eltern sagt: „Das M kann ich noch nicht, das haben wir noch nicht gehabt“. Existent im Unterricht und für Schüler im Sinne des genannten Beispiels auch außerhalb des Unterrichts ist nur das, was im Unterricht behandelt wurde. Und es gilt als richtig in der Weise, in der es vermittelt wurde. Proske weist zu Recht darauf hin, dass in dieser sozialen Praxis von Unterricht Schüler zu Wort kommen. Hier herrscht nicht das Diktat der Schulen wie in vielen Entwicklungsländern, in denen ein Lehrer eine Lautkette vorsagt und eine mehr oder weniger große Zahl von Schülern sie nachsagt. Die moderne Schule nimmt die Lebenswelt der Kinder, ihr richtiges oder falsches Vorwissen, argumentativ auf und organisiert einen von der Lehrerin bestimmten Aushandlungsprozess, an dessen Ende jeder vernünftige Schüler dem gefundenen Ergebnis zustimmen muss. Aus einer eigenen Unterrichtsbeobachtung in einer ersten Grundschulklasse ist mir der Satz eines Mädchens besonders in Erinnerung. „Heute ist das „Sch“ dran“, sagte sie. Auf die Frage, wie sie darauf käme, antwortete sie: „Weil heute Schnee gefallen ist“. In der Schule so viel lässt sich daraus lernen, werden Schüler nicht überwältigt. Sie werden vielmehr in Auseinandersetzung mit ihren Vorstellungen argumentativ und sozial auf die geltenden Sprachregelungen und zulässige Wissensvorstellungen eingestellt.

Die Schule konstruiert kontrafaktisch Homogenität

Die von Textor beschriebenen Diagnose- und Förderprogramme, die nun in Kindertagesstätten Einzug hielten, ließen sich ohne die skizzierte Logik kaum verstehen. Das Entwicklungskonzept arbeitet notwendig mit Normalitätsunterstellungen, mit der Fiktion der Gleichheit der Schüler. Empirisch beobachtbare Abweichungen von der Norm führen folglich zu verstärkten Anstrengungen der Homogenisierung. Die Sortierung der Schüler in Schulklassen nach Alterskohorten, statt nach curricularem Wissen, wie etwa in einer Volkshochschule, wo zum Beispiel in einem Fremdsprachenkurs junge und alte Teilnehmer zusammen sitzen könnten, zwingt die Organisation zur Durchsetzung von Homogenität innerhalb der Jahrgangsguppe, die, wie jede Lehrerin weiß, eine große Bandbreite an Wissen und Fähigkeiten aufweist.

Insofern fehlen mir in Textors Aufzählung entscheidende Elemente. Seit Jahren ist der Kindergarten dabei, die Altersheterogenität aufzugeben, zugunsten zumindest teilweiser altershomogener Gruppen. Zur Zeit geschieht dies vor allem mit den Kindern, deren Einschulung bevorsteht. Systematisch wird es in den Einrichtungen Einzug halten, in denen Kinder im Krippenalter zusammen mit Kindern im Kindergartenalter betreut werden. In den gleichen Zusammenhang gehört die Ausgliederung von Funktionsräumen in Kindergärten. Denn diese setzen nun eine

Planung der Benutzung der Räume und damit der Arbeitsorganisation der Erzieherinnen voraus, die zumindest rudimentär curricular geplant sein muss.

Die Schule richtet sich nach Plänen oder Konzepten

Jürgen Zimmer beschrieb 1986 eine Reihe von Aspekten dessen, was Proske „Wissensfiktionen“ nennt: „Die Lehrer (gemeint sind die Lehrer einer Gesamtschule – G.Sch.) sind nach Fachbereichen organisiert, jeder Fachbereich verfügt über eine Lehrerstation. So trifft Manfreds Chemielehrer zwar regelmäßig die anderen Chemielehrer, aber nicht den Deutsch- oder Sportlehrer, nicht die Lehrerin für Arbeitslehre oder bildende Kunst“. (Zimmer 1986, S.36)

Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen nicht der Schüler und dessen Lernprozess, sondern durch didaktische Theorien konstruiertes Wissen.

Die Schule vermittelt Schulwissen

Es geht um bestimmtes Wissen. Man kann vielleicht grob zwischen drei Arten von Wissen unterscheiden: Alltags- oder pragmatisches Wissen, wissenschaftliches Wissen und Schulwissen. Zum Alltagswissen eines Schülers mag das Wissen gehören, wie man heimlich Silvesterknaller herstellt. Im Alltag benötigt man Kompetenzen im Sinne der Fähigkeiten, Fertigkeiten, des Wissens und der Macht bestimmte Vorgänge in Gang zu setzen. Wenn es nicht funktioniert, so interessiert nicht die wissenschaftliche Begründung dafür, sondern die Möglichkeiten einer pragmatisch erreichbaren Lösung. Wissenschaftliches Wissen gilt heute – außer bei Unbelehrbaren - als abhängig von der Methode seiner Erzeugung. So gesehen lauten die meisten wissenschaftlich korrekten Antworten auf einfache Fragen, das es dafür keine vollständig befriedigende wissenschaftliche Antwort gäbe. Das Schulwissen gibt Antworten und – wie oben beschrieben – organisiert ein Verfahren, das den Zweck hat, die Antworten als richtig auszuweisen. Dies durch Wiederholung und Tests oder Klassenarbeiten. Das Schulwissen vermittelt eine Art von Wissen, das sich von anderen Wissensarten unterscheidet. Um es an einem Beispiel aus einer Beobachtung zu veranschaulichen:

Die Lehrerin besucht mit den Kindern der dritten Grundschulklasse einen Bauernhof. Der Mathematiklehrer versucht am nächsten Tag an den Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen und stellt als Sachrechenaufgabe: Bauer Klein hat 6 Kühe. Jede Kuh frisst 20 kg Heu am Tag. Wie viel Heu braucht er in einem Jahr? Zwei Jungen, die ich beobachte, kommen mit der Aufgabe nicht zurecht. „Die sei nicht lösbar“ sagen sie mir. Der Bauer hatte erzählt, dass er nur dann Heu braucht, wenn die Kühe nicht auf der Wiese stehen und das sei vom Wetter abhängig. Und, so die Jungen, „in der Aufgabe ist vom Wetter keine Rede“.

Die Sachrechenaufgabe ist typisch für Schulwissen. Es geht nicht um Heu und auch nicht um Kühe, sondern um das Üben einer Multiplikation. Es geht in der Schule selten um das, was behandelt wird. Es geht fast immer um die dahinter liegende Ordnung. Der dargebotene Gegenstand ist Exempel – selten eines Allgemeinen – zumeist einer Regel. Der Apfel im Sachunterricht steht für die Unterscheidung von Kern- und Steinobst; der Grammatikunterricht für die Differenz zwischen Verb und Substantiv; der Rechtschreibunterricht für die Einsicht in die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen „b“ und „p“ usw. Die Schule ist prinzipiell von dem getrennt, was man „Welt“ nennen kann. In der Schule wird nicht gearbeitet, sondern gelehrt – und wenn es gut geht – gelernt. Das ist theoretisch ein großer Vorteil, denn

nichts passiert wirklich, wenn ein Schüler einen Fehler macht. Er kann einhundertmal falsch rechnen ohne dass es zu einem Unglück kommt oder er sich oder andere betrogen hat. Erst durch die Selektionsfunktion der Schule, die Normalität konstruiert, um von da aus Differenzen dem einzelnen Schüler zurechnen zu können, haben Fehler Konsequenzen: Man bekommt schlechte Noten, keine Anerkennung, kommt auf dem Weg zum Wissensberg nicht weiter etc.. Lässt man die Selektionsfunktion weg, besteht die Funktion des Fehlers darin, den stufenweisen Aufbau des Curriculums zu legitimieren und/oder auf das zu verweisen, was zu lernen sei. Konsens dürfte die Vorstellung sein, dass Didaktik Komplexität zugunsten von Lehrbarkeit reduziert. Mein Argument ist darüber hinaus, dass mit der Umwandlung von Wissen in Schulwissen eine grundsätzliche Umorientierung verbunden ist.

Schulwissen meint eine Form der Denotation von Begriffen. Nur in diesem, im Prozess des Unterrichts erarbeiteten Sinn, ist ein Begriff relevant. Nur in diesem Sinne gilt er als prüfbar, wird er geprüft und folgt damit den Regeln zugelassener bzw. nicht erlaubter Kommunikation. Cäsars Geliebte spielen im Geschichtsunterricht so wenig eine Rolle wie die von Kennedy. Liebe hat kaum etwas im Sexualkundeunterricht zu suchen. Wenn ein Erstklässler aus einem Buch das Wort „Vater“ nachschreibt, dann, um zu lernen, dass man „Vater“ am Anfang nicht mit „F“ schreibt, sondern mit „V“ und am Schluss nicht mit „a“, sondern mit „er“. Sonst geht ihn sein Vater bei dieser Art von Textproduktion nichts an. Ein drastisches Beispiel dafür sind die sog. Kapitänsaufgaben. In diesen Aufgaben führen Schüler seit Jahren unzählige Rechnungen durch. Die Aufgabe „Auf einem Schiff befinden sich 26 Schafe und 10 Ziegen. Wie alt ist der Kapitän?“ beantworten sie mit „36“. Es gehört zu den Irrtümern von Mathematikdidaktikern zu glauben, dass eine bessere Lehrerausbildung diesen Unfug verhindert (vgl. Dambek 2012). Vielmehr machen die Schüler genau das, was sie gelernt haben: nach der Denotation einer Aufgabenstellung zu suchen.

Die Schrift ist die Voraussetzung der Schule, Literalität aber nicht ihr Ziel

Die Schule ist ein Kind der Schrift. Ivan Illich schreibt: „Erst wenn Texte von Lehrern vermittelt und von Schülern gelernt werden können, konstituiert sich historisch jenes `Wissen`, das wir Schulwissen nennen können“ (Illich 1984 b, S. 17). Das Schulwissen, so Illich, ist losgelöst vom Gebaren, von der Rede und vom Tun. Für das Jahr 1984 malte er als Schreckgespenst an die Wand „... daß jene persönliche Vermittlung eines Wissens, das durch die Schriftlichkeit und Text entstanden und eben Schule war, durch eine neue Haltung zum `Wissen` abgelöst werden könnte: die schreckliche, die Schule vernichtende Illusion, daß Wissen ganz unmerklich ins Elektronengehirn gespeichert und dort weiter entwickelt werden kann.“ (Illich 1984 b, S.17)

Aus meiner Sicht irrte Illich hier. Wir sind heute technisch zu dem in der Lage, was Illich nur phantasieren konnte. Manche Wirtschaftswissenschaftler, Journalisten, Lehrer, und Politiker scheinen tatsächlich zu glauben, dass Wissen in den Datenbanken gespeichert sei und nicht Informationen und dass es sich dort, in den Elektronengehirnen, weiter entwickle. Das hat die Bedeutung von Schule, zumindest bislang, nicht wesentlich tangiert. Dies hängt m.E. mit der Form der Erzeugung von Schulwissen zusammen.

Zu den Gewinnen der Literalität gegenüber der Oralität gehört die Möglichkeit, einsam zu lesen und zu schreiben. Die Intimität und Abgeschiedenheit dieser Situation enthält einen Bruch gegenüber der realen Welt, wie gegenüber dem geschriebenen Text. Wer lesen kann, ist in einer anderen Weise frei, als ein Mensch, der sein gesamtes Wissen aus Handlungen, Erzählungen und Mimik und Gestik seiner Mitmenschen erworben hat. Wer lesen kann, kann sich distanzieren: "In einer literalen Gesellschaft ... bedeutet die bloße Tatsache, daß Lesen und Schreiben in der Regel einsame Aktivitäten sind, daß sich das Individuum der dominanten kulturellen Tradition, sofern sie literal ist, sehr leicht entziehen kann" (Goody/ Watt 1986, S. 110).

Worauf Goody und Watt nicht eingehen, ist die Tatsache, dass Lesen und Schreiben erst dann einsame Tätigkeiten sein können, wenn man sie beherrscht, wenn man nicht mehr in die Schule geht. Im Unterricht gibt es keine einsamen Aktivitäten. Alles ist öffentlich, alles wird von den Lehrern und den Mitschülern beobachtet und schließlich lernt der Schüler sich selbst zu beobachten. In einer oralen Kultur bestimmt der situative Kontext darüber, was unter einem bestimmten Begriff zu verstehen ist. In einer Schriftkultur geht es um die Einbettung eines Begriffes in die Welt der Texte auf die sich dieser eine Text bezieht. In der Schule geschieht die Denotation des Begriffes im Unterricht durch den Prozess der klassenöffentlichen Deutung. Deshalb gibt es Wissen in der Schule nicht ohne die Schulklasse und die – nur für die Schule – produzierten Texte.

Die Schule ist ohne Schrift kaum denkbar. Die Existenz eines kollektiven Gedächtnisses, das nicht an Personen gebunden ist, ist Voraussetzung einer Wissensvermittlung, die nicht begleitend zum alltäglichen Handeln verläuft. Das bedeutet aber nicht, dass in der Schule die schriftlich – oder heute könnte man sagen – digital aufbewahrten Texte gelehrt werden. Die Schriftlichkeit der modernen Gesellschaft ist eine hinreichende Voraussetzung der Schule, erklärt sie aber nicht.

Drei Beispiele für Irrtümer über die Schule

Ivan Illich

Die Verengung der Diskussion über die Schule auf ihre Rolle als Wissensvermittler, in der bis heute die reformpädagogische Diskussion um die „Buchschule“ fortgeführt wird, lässt sich an drei Folgediskursen zeigen.

Im Jahre 1970 schreibt Ivan Illich im Vorwort zu dem in New York herausgegebenen Buch „Deschooling Society“:

Durch Schulung ist allgemeine Bildung nicht erreichbar. Sie wäre eher erreichbar, würde der Versuch mit alternativen, im Stil auf den jetzigen Schulen aufbauenden Einrichtungen unternommen. Allgemeine Bildung ist weder durch eine neue Einstellung der Lehrer zu ihren Schülern noch durch die Vermehrung von Lernmitteln und Lehrstoffen (im Klassen- oder Schlafzimmer) noch auch durch den Versuch zu erreichen, die Verantwortung des Erziehers auszuweiten, bis sie das ganze Leben seiner Schüler umspannt. Die heutige Suche nach neuen Bildungstrichtern muß in die Suche nach deren institutionellem Gegenteil umgekehrt werden: nach Bildungsgeflechten, die für jeden mehr Möglichkeiten schaffen, jeden Augenblick seines Lebens in eine Zeit des Lernens, der Teilhabe und Fürsorge zu verwandeln“. (Illich 1984 a, S. 15).

Ein Kerngedanke lautet, dass aus Trichtern Gewebe werden sollen; Beziehungsgeflechte, Haltepunkte, Kreuzungen, Marktplätze. Illich hat die

Großstadt New York vor Augen und damit eine Konzentration von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und großem Wissen. Es käme nun aus seiner Sicht darauf an, diese Menschen miteinander zu vernetzen, damit sie sich gegenseitig bilden können. Wer eine Sprache lernen möchte, wird jemanden finden, der sie lehren kann und es wird kaum jemanden geben, der nicht etwas kann oder weiß, was nicht für einen anderen Menschen sinnvoll zu lernen sein mag. Für ihre Bildung, so Illich, brauchen Menschen Zugang zu Dingen und zu anderen Menschen und vor allem Kritik, sowohl von den Älteren wie von den Gleichaltrigen. Illich unterscheidet zwischen beiläufigem und selbst beabsichtigtem Lernen. Er hebt einerseits die Bedeutung des beiläufigen Lernens hervor, besteht aber andererseits auch darauf, dass das beabsichtigte Lernen nützlich sein kann. Wer sich in ein Netzwerk begibt, wer nach Lehrpersonen sucht, beabsichtigt zu lernen. Illich wollte dafür Bildungsgutscheine bereitstellen:

„Schon heute ließen sich für Menschen aller Altersstufen, und zwar nicht nur für die Armen, in begrenztem Umfang Bildungsgutscheine bereitstellen, die in jeder Ausbildungsstätte eingelöst werden können. Ich stelle mir solche Gutscheine in Form eines Bildungspasses oder einer Bildungskreditkarte vor, die jeder Bürger bei seiner Geburt erhält“ (Illich 1984 a, S. 29).

Diese Ausbildungsstätte ist keine Schule, weil – mit den jeweils effektivsten Methoden, zu den Illich auch das alte Pauken zählt – nur gelehrt wird, was der Lernende lernen will. Man könnte statt von einer Schulpflicht von einem Recht auf Bildung sprechen. Mit dem Bildungsgutschein kann sich nun jeder an eine Ausbildungsstätte wenden oder an „Nachweisdienste für Bildungsgegenstände“, oder „Börsen für Fertigkeiten“ oder eine „Partnervermittlung“: „Eine der Kommunikation dienende Anlage, die es Menschen ermöglicht, für die Suche nach Partnern ihre Lernwünsche anzugeben“. (Illich 1984 a, S. 86 f). Nicht der Lehrwunsch der Lehrer steht im Zentrum, sondern der Lernwunsch der Schüler. Folglich gibt es auch keine Beschreibungen der Schülercharakteristika, sondern eine der Lehrer. Illich konkretisiert:

„Nachweisdienste für Erzieher aller Art. Diese können in ein Verzeichnis aufgenommen werden, das Adressen und nähere Angaben von hauptberuflichen, halbberuflichen und freiberuflichen Ausbildern sowie die Bedingungen enthält, zu denen ihre Dienste zur Verfügung stehen. Die Auswahl solcher Erzieher könnte durch freie Wahl oder durch Anfragen an frühere Schüler erfolgen.“ (Illich 1984 a, S. 87)

Das faszinierende ist, dass heute jene technischen und organisatorischen Bedingungen existieren, die es vor gut 40 Jahren nicht gab. Was Ivan Illich noch als relativ kompliziert entwerfen musste, nämlich die Organisation komplexer Vernetzung, ist heute ein Kinderspiel. Die flächendeckende Computerisierung würde heute alle logistischen Probleme lösen. Es gibt eine Vielzahl an Datenbanken, es ließen sich ohne weiteres Plattformen einrichten, die alle „Erzieher“, erfassen, ebenso „Börsen für Fertigkeiten“ oder Partnervermittlungsplattformen. Die Datenbanken gibt es und auch die Möglichkeiten, sich durch Videokonferenzen oder ähnliches nicht nur zu schreiben oder zu hören, sondern auch zu sehen. Die absehbare Entwicklung der Computer zu smartphones, noch ergänzt durch eine software, die tatsächlich Sprache erkennt und tatsächlich gute Übersetzungen in Echtzeit liefert, macht jeden möglichen Ort dieser digitalisierten Welt zu einem Lernort.

Kein Zweifel, diese Ansätze gibt es und Illich' Ideen wären auch ohne Computer möglich gewesen, aber sie wurden nicht realisiert und die Chance ihrer Realisierung scheint mir auch in der Gegenwart sehr gering. Im Wesentlichen dient die Computerisierung der Unterhaltung und dem Kommerz, ergänzt durch die Erleichterung der Kommunikation in und außerhalb von Arbeitsprozessen. Eine nicht schulförmige Nutzung der Computer ist auch in jenen Projekten eher die Ausnahme, die sich genau dieses vorgenommen haben, nämlich die universitäre Lehre. Die technischen Möglichkeiten, die genutzt werden, erweisen sich dort, ebenso wie in der Schule, in der Regel als Instrumente schulischen Lehrens. Inwiefern Plattformen wie „wikipedia“ davon abweichen, scheint mir schwer zu beurteilen. Dies auch vor allem deshalb, weil „wikipedia“ nicht als Lernpartnervermittlungsplattform verstanden wird – was sie durchaus ist – sondern als bessere Enzyklopädie.

All dies sind Hinweise darauf, dass die Schule ihre Funktion bislang nicht eingebüßt hat, eben deshalb, weil diese nicht wirklich in der Vermittlung von Wissen besteht.

Gerhard de Haan

Auch wenn er mehrfach darauf verweist, dass Aussagen über Zukünfte riskant sind, riskiert Gerhard de Haan doch die Skizze eines Szenarios für das Jahr 2040:

„Aus dieser Perspektive betrachtet, scheint es wenig aussichtsreich, in der heutigen Schule mitsamt den aktuellen Reformprogrammen und –initiativen jene Anstalt zu identifizieren, die als Lokalität, in Hinblick auf die dort erwerbbaeren Kompetenzen, in der Konkurrenz zu anderen (virtuellen) Lernorten und in der Konkurrenz zum lebenslangen selbst regulierten Lernen in einer alternden Gesellschaft ein Attest mit dem Prädikat 'zukunfts-fähig' ausgestellt werden kann.“ (de Haan 2011, S. 231).

In dem Zitat tauchen knapp jene Gedanken auf, die de Haan als Aspekte einer Erosion der Schule auflistet. Es handelt sich um sieben Thesen, die jeweils für sich plausibel sind. Ich nenne einige:

Die Schule leidet unter internem Aufmerksamkeitsverlust. Die subjektive Bedeutung der Schule nimmt mit zunehmender Schulbesuchsdauer eher zu als ab.

Die Schule ist nicht mehr zeitgemäß, weil sie an fachlichen Kompetenzen festhalte statt überfachliche zu vermitteln.

Die Trennung zwischen Schule und (beruflicher Praxis) wird zunehmend aufgegeben und damit der Gedanke, dass in der Schule für die Welt außerhalb der Schule gelernt wird.

Der demographische Wandel marginalisiert die Bedeutung von Schule, weil im Zuge eines längeren Lebenslaufes und einer geringeren Zahl junger Menschen sich das Verhältnis zwischen arbeitender Bevölkerung und beschulter Bevölkerung nachhaltig verschiebt.

Standardisierte Kompetenzen kann man auch andernorts erwerben, etwa bei privaten Anbietern, wie sie auch Illich vorgeschwebt haben.

Die Massenmedien okkupieren die Wach- und Lernzeit. Es gibt kaum ein Lehrplanthema, das nicht auch massenmedial abgehandelt wird und de Haan fragt etwas polemisch, ob das recht gute Abschneiden der Grundschülerinnen und –schüler bei den länderübergreifenden Tests nicht auf die *Sendung mit der Maus* zurückzuführen sei. (vgl. de Haan 2011, S.226)

Schließlich: Das selbstregulierte Lernen entwertet Curricula und Lehrkräfte. De Haan schreibt: „Die Bedeutung dieser Lernform (des selbstregulierten Lernens –

G.Sch.) ist auch der Tatsache geschuldet, dass das informelle, massenmediale und lebenslange Lernen zur Existenzsicherung des Individuums in der Zweiten Moderne alternativlos ist – und selbsttätiges Lernen erforderlich macht“ (de Haan 2011, S. 230).

Wer sich nur ein wenig mit den Veränderungen des Wissens in der Moderne und Postmoderne beschäftigt hat, kann der letzten These von de Haan wohl nur zustimmen. Dennoch wird der „Zwang zur Selbstbestimmung“ (de Haan 2011, S. 230), der, wie de Haan zutreffend schreibt, kein Akt der Freiwilligkeit ist, nicht primär aus der Veränderung des Wissens gespeist, sondern aus der Veränderung des Verhältnisses von Wissen und Macht.

Es gibt einen Grund für die Annahme eines Bedeutungsverlustes der Schule, den de Haan nicht aufführt. Man könnte sagen, dass sie an ihrem Erfolg leidet. Für Deutschland gilt, dass der Anteil der Schüler mit einer sogenannten höheren Bildung seit der Proklamation der Bildungskatastrophe enorm zugenommen hat. Im Kontext mit technischen, sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen ist die Hauptschule faktisch abgeschafft worden und das Gymnasium mitsamt der ihm ähnlichen Formen gewissermaßen zur der Schule geworden, die die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler aufnimmt. Dies führt zu der Paradoxie, dass einerseits der Wert des Bildungsabschlusses des einzelnen sinkt und andererseits individuell das Erreichen eines möglichst hohen Bildungsabschlusses unabdingbar als Voraussetzung für einen erfolgreichen Status und eine berufliche Karriere gilt. Dies wird besonders dann sichtbar, wenn man die Kinder und Jugendlichen in Deutschland in Beziehung setzt zu ihrer Alterskohorte in anderen Ländern. Die sog. Schwellenländer zeichnen sich zunehmend dadurch aus, dass sie an immer mehr Kinder und Jugendliche jenes Wissen vermitteln, dass für den weltweit geltenden Stand des Produktionswissens als unabdingbar gilt. Die Aufregung um G 8, die Diskussion um „burn out“ von Kindern und Jugendlichen, der Ausbau der frühkindlichen Erziehung, wie der der Ganztagsbetreuung sind nur einige Hinweise auf die Konkurrenz zwischen deutschen Schülern und denen aus anderen Ländern. Wer Elternabende beobachtet und die Argumente von Lehrerinnen bzw. Eltern kann schnell erkennen, dass es fast nie darum geht, was ein Schüler gelernt hat, sondern fast immer nur darum, ob er mit der Bewertung des Gelernten in einem realen und virtuellen Ranking vor oder hinter anderen Schülern steht. Schon Fünfjährige wissen, warum sie zum Musikunterricht gehen: „Um die anderen zu überholen.“

Die Schule bezieht ihre Existenzberechtigung nicht daraus, dass sie Wissen vermittelt oder Kompetenzen oder ähnliches, sondern daraus, dass sie – bislang – das einzige Instrument ist, mit dem sich gesellschaftlicher Status unter Verweis auf Leistung statt auf Abstammung verteilen und legitimieren lässt. In dem Beitrag von de Haan finden sich dazu zwei Hinweise, die ich nun etwas anders lese, als sie der Autor vielleicht gemeint hat. De Haan schreibt "... dass die Selbstregulation spezifische, bildungsnahe Milieus privilegiert“ (de Haan 2011, S.230). Dem kann man gut beipflichten. Dies gelingt aber eben nur deshalb, weil es sich in Abgrenzung zur Schule darstellen kann. Das gleiche Phänomen lässt sich bei Eltern kleiner Kinder beobachten. Bildungsferne Eltern schicken ihre Kinder in die Hausaufgabenbetreuung; bildungsnahe Eltern haben mittlerweile verstanden, dass es die weichen Fähigkeiten sind, die die Differenz ausmachen. Deshalb pauken sie mit ihren Kindern nicht vor Schulbeginn das Einmaleins, sondern lassen sie Gitarre lernen.

Ähnlich weist auch de Haan's Kritik an dem Umgang mit Standards auf die eigentliche Funktion der Schule hin. Er kritisiert – zutreffend – dass die Standards so differenziert ausgefallen sind, „... dass sie sich von einem Lehrplan kaum unterscheiden – womit man die Hoheit über das jeweilige Fachgebiet wiederum für die Schule reklamieren kann.“ (de Haan 2011, S. 226) Das ist zutreffend, aber lässt sich eben anders lesen. Wenn es wirklich um Standards ginge, dann gibt es nur zwei Möglichkeiten: entweder ein Schüler hat sie erreicht oder nicht. Außerhalb der Schule gibt es keine Möglichkeit, „ein wenig schwanger“ zu sein. Ich bestehe die Führerscheinprüfung oder nicht; ich werde eingestellt oder nicht; ich kann eine gestellte Aufgabe bewältigen oder nicht. Nur die Schule differenziert das Können oder Nichtkönnen, weil sich nur so Rankings bilden lassen. Die deutsche Diskussion um den Kompetenzbegriff unterschlägt, dass zu dem Kern dieses Begriffes die Fähigkeit gehört und die Macht, etwas in Gang zu setzen. Und ob jemand die Fähigkeit und die Macht dazu hat oder nicht, lässt sich nur in der Praxis überprüfen, aber nicht durch die Simulation einer Praxis in Form von Aufsätzen, Tests oder mündlichen Prüfungen. Begriffe wie „Standard“ und „Kompetenz“ verdecken, dass es nach wie vor darum geht, Differenzierungen in den Bewertungen schulischer Leistungen zu ermöglichen.

Sandra Rademacher

„Statt daß die Erziehung das Individuum und sein Interesse als einziges und hauptsächliches Ziel hat, ist sie vor allem das Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert.“ (Durkheim 1984, S. 37). Diese Grundformel Durkheims zeigt sich in unterschiedlichen Ausprägungen und sie gilt auch für die fünf immer wieder zitierten Funktionen der Schule: Qualifikation, Sozialisation, Selektion, Allokation, Legitimation. Gefragt wird eben danach, was die Schule zur Reproduktion der Gesellschaft beiträgt. Im Kern geht es in unterschiedlichen soziologisch orientierten Studien um die Konkretisierung dessen, was Durkheim „Schuldisziplin“ genannt hat: „Durch die Anwendung der Schuldisziplin wird es möglich, dem Kind den Geist der Disziplin im allgemeinen beizubringen“ (Durkheim 1984, S. 189)

In einer neueren Studie zum Schulanfang kommt Sandra Rademacher zu dem Ergebnis dass die strukturellen Merkmale von Schule die gesellschaftliche Funktion erfüllen, die Schüler im Sinne einer modernen Gesellschaft zu sozialisieren, um sie auf ihre zukünftige Rolle als Erwachsene vorzubereiten (vgl. Rademacher 2009, S. 125). Sie beschreibt die moderne Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung, die mit dem Anspruch auftritt, frei von Emotionen und Bindungen die Rationalität moderner Formen des Zusammenlebens zu vermitteln. In diesem Sinne moderne Prinzipien sind Universalismus, Spezifität, Achievement und Neutralität (vgl. Rademacher 2009, S.123),.

Diese Prinzipien erscheinen als kulturübergreifend, insofern sie auf gleichen oder ähnlichen Modernisierungsprozessen aufrufen. Dagegen kann man fragen, warum die PISA Studien ihre Ergebnisse entlang staatlicher Grenzen organisieren, obwohl man wissen kann, –dass die Differenzen innerhalb der in den PISA Studien gewählten Einheiten größer sind als zwischen den Einheiten. Anders formuliert: Wie verhalten sich Gesellschaft und Kultur zueinander. Sandra Rademacher geht dieser Frage entlang eines Vergleichs des ersten Schultages in Deutschland und den U.S.A. nach. Der Untertitel der Dissertation lautet: „Pädagogische Berufskulturen im

deutsch-amerikanischen Vergleich.“ Ihre Frage lautet „... ob es sich bei den Widersprüchen, Inkonsistenzen und Verwerfungen der pädagogischen Praxis um pädagogisch-handlungsimmanente oder um berufskulturelle und insofern kulturspezifische Erscheinungen handelt“ (Rademacher 2009, S.9) Es geht darum, ob die Paradoxien und Antinomien pädagogischer Praxis weltweit dem Bildungssystem eingeschrieben sind – was die deutsche Debatte um pädagogische Professionalität unterstellt – oder ob die Schule als Institution nicht im Widerspruch zur Durchsetzung moderner Rationalitätsvorstellungen das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft sehr unterschiedlich in Praxis umsetzt, was wiederum kulturell und nicht professionslogisch zu erklären wäre. Ihr Ergebnis des Vergleiches ist, „... dass widersprüchliche Verstrickungen systematisch im deutschen Datenmaterial rekonstruiert werden können, während sie im amerikanischen typischerweise ausbleiben ...“ (Rademacher 2009, S.9). Während die Einschulungsfeiern in Deutschland immer misslingen, weil die Institution sich an diesem Tag nicht entscheiden kann, wessen Rolle sie einnehmen will, die der Kinder oder der Institution gelingt es der amerikanischen Schule, Widersprüche zwischen Kind und Institution oder zwischen Solidarität und Konkurrenz nicht als solche erscheinen zu lassen. Indem Rademacher eine kulturelle Perspektive einnimmt, gelingt ihr die Beobachtung einer Praxis, die zumindest für die deutsche Situation mehr als erhellend ist. Damit handelt sie sich jedoch gleichzeitig das Problem ein, Kultur als Nationalkultur bestimmen zu müssen. Was in der älteren pädagogischen Literatur „Volk“ heißt oder „Staat“ wird hier als kultureller Ort bestimmt. Aber, was ist „deutsch?“ oder was ist „amerikanisch?“ ² ?

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

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

Es ist auch unbestreitbar, dass am Beginn der Durchsetzung der Schulpflicht etwa in Deutschland nicht nur internationale Faktoren, wie die Entwicklung von Arbeitsteilung oder die Durchsetzung einer protestantischen Ethik eine Rolle gespielt haben, sondern auch kulturpolitische Tendenzen der Bildung eines Nationalstaates (vgl. Giel 1995). Die durch Bildung organisierte Vergemeinschaftung führt in Zeiten der Nationalstaaten zu nationalstaatlichen Formen und Inhalten. Bildung organisiert Einheiten, die über die Klärung der Frage, wer „wir“ sind und wer „ihr“ seid, Ein- und Ausgrenzungen vornimmt. Von daher ist Bildung Teil politischer, symbolischer und ökonomischer Konkurrenz zwischen Nationalstaaten und wird so auch deklariert. Wer wissen will, wie es um die Einheit Europas steht, sollte sich die Reden von Politikern über Bildungsinvestitionen anhören. Bildungsinvestitionen werden öffentlich vor allem als Mittel im Kampf zwischen als national konstruierten Ökonomien legitimiert.

Aus der Dissertation von Rademacher kann man neben vielem anderen lernen, dass Schule die Funktion hat, einen diffusen Zusammenhang von Volk, Raum und Staat zum Träger eines kollektiven Gedächtnis zu machen. Nun könnte man zwischen der symbolisch und emotional aufgeladenen Einheitsidee und den an Rationalität

orientierten Prinzipien der Moderne einen Gegensatz konstruieren. Folgt man Rademacher, so leistet die Schule mehr oder minder gut beides gleichzeitig.

Es ließe sich auch argumentieren, dass angesichts globaler Verflechtungen die Idee einer Schule, die vor allem nationale Einheiten konstituieren soll in Widerspruch zu ökonomisch-politischen Anforderungen gerät. Man kann aber sagen, dass die Funktion von Schule gerade darin besteht, den Widerspruch nicht deutlich werden zu lassen, indem sie beide Ansprüche stellt, sowohl den nach der Rationalität der Argumente, der Notwendigkeit der Steuerung des eigenen Lebens im Sinne fortwährender Investitionen in die eigene Bildung, wie den emotional gefärbten Glauben an den Zusammenhang zwischen der Leistung des Einzelnen und der der Gesellschaft.

Wir leben in einer globalisierten Welt, in der jeder einzelne informiert sein kann über Bestrebungen, Werte, Normen und Gefühle in anderen Weltgegenden und der jeder einzelne von Entscheidungen betroffen wird, auf die er keinen Einfluss hat. Wenn Rüdiger Safranski fragt „Wie viel Globalisierung verträgt der Mensch?“ – so ein Buchtitel – so wird man wohl eher fragen müssen, wie kann man lehren und lernen mit der Globalisierung umzugehen. Denn die technisch, ökonomisch, politische Entwicklung, die zu einem globalen Informationsaustausch, Warenaustausch und zu politischen Abhängigkeiten führt, lässt sich nicht wegdenken. Dies gelingt nicht mehr durch eine Vermittlung dessen, was allgemein als „kultureller Bestand“ beschrieben wird.

Die allgemeine Durchsetzung von Rationalität als Grundstruktur der modernen Schule ist m.E. nur ein Aspekt der Außendarstellung der Schule, mit der sie sich als anschlussfähig an gesellschaftliche Entwicklung erklärt. Man kann aber auch sagen, dass diese Art der Rationalität nichts anderes ist, als die eines Umganges mit Waren. Wer mit Waren handelt statt mit Dingen, muss quantifizieren und damit von dem je Besonderen des Dinges Abstand nehmen. Statt von Rationalität ließe sich also von Ökonomisierung sprechen.

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 auf Friedrich Schleiermacher zurückgehende Gedanke, dass das kulturelle Erbe so zu lehren ist, dass es als kontingent erfahren wird: als eine – von vielen möglichen – Antworten – der vergangenen Generationen auf deren Probleme. Man kann die Steuerungsversuche im Bildungssystem vielleicht im Sinne Gerd de Haans als Rückzugsgefechte der Schule ansehen, man kann aber auch, wofür meiner Ansicht nach mehr spricht, davon ausgehen, dass es deshalb ein mehr an Steuerung gibt, weil dies den Kern der Schule ausmacht.

Schule macht Macht

Heinrich Dauber und Etienne Verne schrieben 1975:

„Lernen für jedermann und allzeit zugänglich zu machen, Lernprozesse in ihrer inhaltlichen und organisatorischen Dimension in die Verantwortung der Lehrenden

zu stellen, ist kein pädagogisch-didaktisches Programm: Weder bürgerliche Chancengleichheit noch revolutionäres Klassenbewußtsein können mit den Mitteln der Schule verwirklicht werden. (...) Die Herrschaftsmechanismen schulischer Unterweisung sind nicht nur kritisch zu analysieren und in ihren negativen Grenzwerten zu bestimmen, sondern auch durch die Entwicklung positiv formulierter Kriterien und realisierbarer Modelle 'entschulten' Lernens zu überwinden. (Dauber/Verne 1976, S. 12).

Aus der Sicht der dogmatischen Kommunisten war dies das Programm der haltlosen linksintellektuellen Bürgerkinder. Aus heutiger Sicht kann man feststellen, dass es nicht recht gelungen ist, realisierbare Modelle entschulten Lernens zu entwickeln. Es ist nicht gelungen, jenes Wissen, mit dem Herrschaft beansprucht und legitimiert wird, auf eine Weise zu lehren, die zugleich das Wissen vermittelt, wie die Fähigkeit, dieses Wissen als Herrschaftswissen zu durchschauen. Andre Gorz gibt in seinem Beitrag in dem oben zitierten Buch auch bereits zwei Gründe an. Subjektiv haben die Lernenden eben Schulerfahrungen, die Lernen als Unterwerfung unter fremde Autoritäten ausweist und objektiv gerät die pädagogisch-politische Avantgarde in eine Beziehungsfalle: „Hört endlich auf mich und befreit euch aus meiner Beziehungsfalle“ (Gorz 1976, S. 95) Folglich kommt Andre Gorz zu der These, dass Entschulung nur dann gelingen kann, wenn auch die Gesellschaft zur gleichen Zeit entschult wird. Das hieße selbst über die Werkzeuge zu verfügen, d.h.: „... als Einzelne und als Gruppe die Freiheit und Kraft wiederentdecken, ihr Leben, ihre Umwelt, das Wesen und den Zweck ihrer Arbeit zu gestalten.“ (Gorz 1976, S.77). Das wäre ein rationales Programm zur gemeinsamen, demokratischen Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen in der Gegenwart und in der Zukunft. In einer solchen, zweifellos utopischen Weltgesellschaft, würden in der Schule Lernen und Leben wieder zusammen kommen.

Verschulung

So lange dies nicht der Fall ist, ändern sich die Mittel und Methoden der Schule, mit denen sie sich am Leben erhält. Das ist die Vermittlung eines Weltbildes, das bei aller Reform und Änderung seiner Inhalte und Methoden die Funktion hat, den Zusammenhang von Gebrauch der Werkzeuge und Besitz der Werkzeuge nicht bewusst werden zu lassen. Ulrich Klemm, greift ebenso wie andere Autoren zu kurz, wenn er in vielen Aspekten das Auseinanderfallen von Demokratie und Herrschaft, System und Lebenswelt, Subjektorientierung und Unterordnung usw. als Kennzeichen der Schule beschreibt. (Vgl. Klemm 2001). Sicher ist die These zutreffend, dass „die klassische schulische Instruktionsdidaktik versagt bei dem Versuch der Vermittlung demokratischer Werte“ (Klemm 2001, S. 41). Aus meiner Sicht ist aber keine Didaktik denkbar, der die Vermittlung demokratischer Werte gelingt. Im Sinne von Andre Gorz als Aushandlung zwischen gleichberechtigten Besitzern von Werkzeugen. Die gesellschaftliche Funktion der Schule besteht eben nicht nur darin, die nachkommende Generation gesellschaftsfähig zu machen, in die Gesellschaft zu integrieren, sondern vor allem darin, gesellschaftlichen Wandel in einer Weise mit zu gestalten, die die grundlegenden Regeln unangetastet lässt. Die Schule übernimmt in der bürgerlichen Gesellschaft die Aufgabe, gesellschaftliche Positionen zuzuschreiben und zu legitimieren. Sie konstruiert dafür Leistung und nicht Abstammung als Kriterium. Auch wenn man empirisch immer wieder feststellen kann, dass sie faktisch dieses Kriterium konterkariert, gibt es für die

Aufgabe der Schule, Positionen zuzuschreiben, keine andere Legitimation. So lange es der Schule gelingt, Leistung bei den Schülern zu verorten und nicht bei sich, wird sie nicht nur weiter existieren, sondern sich auch ausbreiten. Denn die wesentliche „Leistung“ der Schule besteht eben darin, dass sie den einzelnen Schüler erleben lässt, dass das, was geleistet wird, von ihm abhängt. Die vielen Beispiele der „Implementierung schulischer Charakteristika in nichtschulische Bildungsgänge (wikipedia) in den Kindergarten und die Hochschule haben m.E. genau damit zu tun. Die Verschulung des Kindergartens oder der Hochschule konstruiert ein Weltbild, wonach ein objektiv gegebenes Maß an Leistung subjektiv erreicht werden kann oder auch nicht. Wer scheitert, hat Schuld.

Schlussbilder

Empirisch

Nach einem Kreisgespräch fordert die Lehrerin die Erstklässler auf, etwas zu schreiben“. Es ist „Arbeitszeit“ in der zweiten Schulwoche. Die Lehrerin schreibt Said auf einem Blatt eine Linie vor, die er nachschreiben soll und sagt ihm, dass er dies mit verschiedenen Farben machen könne. Said zieht Linien, spricht mit einem Mitschüler, malt auf seiner Hand, zeigt einem anderen Kind sein Radiergummi, schreibt und schaut Kindern zu, die Waffeln herein bringen. Ein Kind: „Ich esse 12 Stück“. Said: "Ich esse 20 Stücke";

schreibt wieder, hat 2 Reihen fertig; zeigt einem Mädchen wie man eine große 8 malt; schreibt wieder, beteiligt sich an einem Gespräch und schreibt wieder und wird von der Studentin gelobt: "Toll, Said kann so toll schreiben". Said klappt das Heft zu. Wenig später malt Jan mit Filzstift einen Strich auf Said's Heft. Der wehrt sich, tut so, als ob er mit Wachsmalstiften Jan's bemalen würde, begnügt sich aber mit einem einzigen Strich, wobei für den Beobachter der Streit vorbei ist.

Die Lehrerin kommt an den Tisch und sagt: "Said, ich möchte sehen, was du gearbeitet hast". Said: "Was du mir gezeigt hast". Er denkt nicht daran, das Heft aus der Tasche zu holen. Lehrerin: „Wie viel Du gearbeitet hast“. Nun holt er das Heft heraus und beginnt, noch eine Reihe zu schreiben. Später sagt die Lehrerin zu ihm: „Du hast nicht sehr fleißig gearbeitet, du hast mit Jan Unsinn gemacht“.¹

Um mit dem letzten Satz zu beginnen: Wie der Protokollauschnitt zeigt, ist die Behauptung nicht ganz abwegig, aber auch nicht zutreffend. Ich möchte aber nicht die Bedeutung von Wahrnehmungseinstellungen von Lehrerinnen diskutieren, sondern die Ursituation Schule. Said geht davon aus, dass er das tut – so gut er kann – was die Lehrerin ihm sagt. Er denkt weiterhin, dass dies auch die Lehrerin wüsste. Deshalb braucht er das Heft nicht aus der Tasche zu holen. Nun sagt sie ihm, dass es hier – in der Schule - nicht darum ginge, was und wie er lerne, sondern darum, dass seine Leistung vorweisen müsse und dass sie beurteilt wird.

¹ Das Protokoll stammt aus der Langzeitstudie von Gertrud Beck und Gerold Scholz aus den Jahren 1989 bis 1993 in einer Grundschule in der Nähe von Frankfurt am Main. Es ist 15. September 1989.

Literarisch

Gerd de Haan schreibt: „Heute noch über ein Schulportal zu schreiben, wie dieses in den fünfziger Jahren zu lesen war: `Die Schule ist das Tor zur Welt´ kann man in Anbetracht der massenmedialen Welterschließung kaum noch aufrecht erhalten wollen“ (de Haan 2011, S. 227).

Das ist ein Problem, denn ich kenne nur zwei Erzählungen, in denen die Schule gut wegkommt. Das ist „Der erste Mensch“ von Albert Camus und „Der erste Lehrer“ von Tschingis Aitmatow. In beiden Erzählungen ist die Schule das Tor zur Welt. Sie bietet den einzelnen Kindern den Blick auf ein anderes Leben als das ihrer Eltern und erlaubt den Kindern ein Blick in eine für sie fremde und faszinierende Welt.

„Ohne sich dessen bewußt zu sein, vollbrachte er (Düischen, der Lehrer – G.Sch.) eine Heldentat. Ja, das war es, denn uns kirgisischen Kindern, die nie aus ihrem Ail herausgekommen waren, eröffnete die Schule – wenn man sie so nennen konnte, die Lehmhütte, durch deren Spalten die Schneegipfel der Berge zu sehen waren – plötzlich eine neue, die ungesehene, ungeahnte Welt“ (Aitmatow 1989, S. 37).

Und Camus schreibt:

„Nein, die Schule bot ihnen nicht nur eine Ausflucht aus dem Familienleben. In Monsieur Bernards Klasse jedenfalls nährte sie ~~ih~~n ihnen einen Hunger, der für das Kind noch wesentlicher war als für den Mann, den Hunger nach Entdeckung“ (Camus 1998, S. 127)

Wenn die Schule angesichts der massenmedialen Verbreitung von Bildern schon nichts zeigen kann, was die Schüler nicht schon kennen, so könnte sie es doch auf eine andere Weise zeigen.

Bibliographie

- Aitmatow, T. (1990): Der erste Lehrer. München
- Baker, B. (Ed.) (2009): New Curriculum History. Rotterdam/Boston/Taipei
- Camus A. (1998): Der erste Mensch. Reinbek bei Hamburg
- Dambeck, H. (2012): Je mehr Löcher, desto weniger Käse – Mathematik verblüffend einfach. Köln
- Dauber, H./Verne, E. (1976) Einleitung der Herausgeber. In: : H. Dauber/E. Verne (Hg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek bei Hamburg, S. 10-14
- De Haan, G. (2011): Sieben Thesen zur Erosion der Schule. In: H. de Boer/ H.Deckert-Peaceman/K. Westphal (Hrsg.): Irritationen – Befremdungen – Entgrenzungen. Fragen an die Grundschulforschung. Frankfurt am Main, S. 217-234.
- Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Entstehung und Folgen der Schriftkultur (1986). Von Jack Goody, Ian Watt und Kathleen Gough; mit. E. Einleit. v. Heinz Schlaffer. Frankfurt a.M.
- Giel, Klaus (1985): Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7, Stuttgart, S. 21-50.
- Gorz, A. (1976): Der heimliche Lehrplan der Erwachsenenbildung. In: H. Dauber/E. Verne (Hg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek bei Hamburg, S. 75-83
- Holt, J.: Wie Kinder lernen, Weinheim/ Basel 1971, S. 57
- Illich, I. (1984 a): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg
- Illich, I. (1984 b): Schule ins Museum. Phaidros und die Folgen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Klemm, U. (2001): Lernen ohne Schule. Argumente gegen Verschulung und Verstaatlichung von Bildung. Neu-Ulm
- Langeveld, M.J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig
- Prose, Matthias (2007): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, September 2009, S. 796-814

- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden
- Rauterberg, M./Scholz, G. (2008): Außerschulisches Lernen – erkenntnistheoretische Aspekte. In: K. Burk/M.Rauterberg/G. Schönknecht (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main
- Safranski, Rüdiger (2003): Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch? München/Wien
- Scheibe, W. (1999): Die reformpädagogische Bewegung. Eine Einführung. Weinheim
- 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
- Scholz, Gerold (2006): Die Aufgabe der Grundschule: Systematisierung des Lernens. In: Scholz, Gerold (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja – Verschulung nein. Mülheim: Verlag an der Ruhr, S. 9-31.
- Welzer, H. (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München
- Zimmer, J. (1986): Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Verhältnis von Verschulung und Entschulung. Weinheim
- Internetadressen:
<http://de.wikipedia.org/wiki/Verschulung>; 29.12.2011)
<http://www.zeno.org/Meyers-1905/K/meyers-1905-020-0101>; 19. 12. 2011).
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1681.html>; 29. 12. 2011
http://grundschulforschung.de/GSA/html/gerold_scholz1.html#Bildungsarbeit; 29. 12. 2011
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1681.html>; 29.12.2011