

Dr. Sascha Liebermann
(aktualisiert Mai 2010)

Erfahrung ermöglichen oder Wissen vermitteln?¹

Weshalb problemlösendes Denken Bildung voraussetzt

Gegenwärtige Ziele: Vereinheitlichung, Standardisierung, Zentralisierung

Sehr geehrte Damen und Herren,

wer sich heute Gedanken über unser Bildungswesen macht, sieht sich sogleich mit einer Eigentümlichkeit konfrontiert. Wenig wird in der öffentlichen und politischen Diskussion gefragt, welche Möglichkeiten es für einen Wandel gibt, der an eine gewachsene Tradition und Kultur anknüpfen kann. Beherrscht wird die Diskussion von einem Blick darauf, was uns internationale Vergleiche angeblich zeigen, wie in anderen Ländern gelehrt und geforscht wird – kurz gesagt: wie wir nachmachen könnten, was andere uns vormachen. Ja, man hat den Eindruck, auch durch die geschäftige Reformiererei, als hätten wir keine Traditionen, von denen Bewahrenswertes bewahrt und Überholtes aufgegeben werden könnte. Nehmen Sie nur als ein Beispiel die Idee der Universität eines Wilhelm von Humboldt, die bis heute, bei allem Wandel seit dem 19. Jahrhundert, immer noch als innovativ gelten kann oder auch Überlegungen zu Bildungsprozessen aus der reformpädagogischen Bewegung. Beide setzten darauf, dem Individuum Möglichkeiten zu geben, damit es sich entwickeln und entfalten kann.²

Was aber, in Abkehr von diesen Ideen, ist im Hochschulwesen schon geschehen und geschieht immer noch? Wir erhalten gerade nicht Bewahrenswertes – nein, wir geben es auf. – Wir machen also mit einem Vorhaben ernst, das bislang eher mittelbar Resultat mancher Entscheidungen gewesen ist: der Abschaffung einer Idee von Universität, die Studenten Verantwortung und den ungewissen Weg eines Studiums zumutete, die ihnen zugleich aber auch Erfahrung eröffnete. Es ist nicht meine Absicht, die reelle Universität zu verherrlichen, bis Bologna, bei allen Erosionsphänomenen, galt aber die Zumutung von Verantwortung und Selbständigkeit als Ideal. Nun sind wir dabei, das Ideal zu erledigen.

¹ Überarbeitete Fassung meines im Auftrag des *Institut für pädagogische Diagnostik* (Rösrath) am 9. Februar 2008 gehaltenen Vortrags anlässlich der Tagung „Zukunft der Schule – Schule der Zukunft“ in Kall (Eifel). Für Anmerkungen und Kritik danke ich Anne Juhasz und Thomas Loer.

² In vielerlei Hinsicht erinnert die gesamte Diskussion an die 60er Jahre. Vgl. *Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4*, hrsg. von Heinrich Roth, Stuttgart 1968.

Wir geben diese Tradition für etwas auf, das in unserem Bildungswesen ein Fremdkörper ist. Bachelor und Master folgen einer anderen Idee, sie stammen aus einer anderen Tradition. Von der Einführung dieser Abschlüsse und dem Umbau der Studienordnungen wird viel erwartet, mehr wird noch erhofft. Zur Modernisierung von Universitäten und Fachhochschulen sollen sie führen, alte Zöpfe der Tradition sollen sie abschneiden. Der rhetorische Aufwand, mit dem für diese Reformen geworben wird, ist beträchtlich – in der *Bologna-Erklärung*, auf die sich hierzu oft berufen wird, ist von ihnen jedoch nicht einmal die Rede.

Sehen wir darauf, was tatsächlich passiert: Vereinheitlichung, Standardisierung, Zentralisierung – statt Vielfalt und Pluralität herrscht Einförmigkeit. Mittlerweile hat die Kritik zugenommen, doch bislang ist es bei einzelnen Wortmeldungen dagegen geblieben. Folgenlos waren sie, weil meist Verantwortung externalisiert wird, Verantwortliche für die Entwicklung werden außerhalb der Universität gesucht – und gefunden: in Politik und Wirtschaft.³ Vor der eigenen Türe kehrt man nicht. Wer aber hätte denn, bei allem öffentlichen Druck, mehr Möglichkeiten, sich gegen eine solche Entwicklung zu wehren, als auf Lebenszeit verbeamtete Professoren? Wenn sie es nicht tun, von wem sollten wir dann ein solches Engagement erwarten können? Offenbar scheint die Selbstverwaltung der Universität nicht zu funktionieren, es mangelt an Kollegialität, die die beste Voraussetzung dafür wäre, sich für eine Erneuerung der Universität einzusetzen. Doch nicht Engagement ist zu beobachten, sondern Selbstentmachtung durch Verzicht auf konstruktive Gegenvorschläge. Vorseilender Gehorsam ist offenbar auch hier die Erklärung, denn wer entwickelt die neuen Studiengänge? Selbstverständlich die Fachbereiche und Fakultäten.

Was bedeutet die geschilderte Entwicklung für das Studium? Studenten wird nichts mehr zugestanden: Ihnen werden *Stundenpläne* verordnet, *Workloads* müssen abgearbeitet werden, mit Prüfungsverpflichtungen werden sie überhäuft. Als habe all das den Zweck, den Studenten die Möglichkeit zu nehmen, links oder rechts zu schauen. Individualität und schöpferische Fähigkeit werden dadurch – obwohl das ja ein Ziel sein soll – nicht gestärkt, sie werden geschwächt, sie sollen wohl verhindert werden. Nicht mehr werden Studenten herausgefordert, sich auf Unbekanntes mit ungewissem Ausgang einzulassen, das aber wäre eine Selbstverständlichkeit für eine Universität, die den Namen noch verdiente. Nein, ihnen wird alles abgenommen, nichts Unvorhergesehenes soll mehr geschehen können. In einem Fort wird von Freiheit und Verantwortung, von Innovation geredet, doch gefördert wird tatsächlich Anpassung und Stromlinienförmigkeit. Den Studenten ist nicht zu verübeln, angesichts dieser Widerigkeiten den besten und einfachsten Weg des Durchkommens zu suchen.

Was wir an den Universitäten beobachten können, finden wir in vergleichbarer Weise auch an öffentlichen Schulen. Freiräume werden kaum genutzt, die bei aller Neigung zu regulieren dennoch bestehen. Frau Resch ([Grundschule Brückenstrasse, Eitorf](#)) und Herr Hövel ([Grundschule Harmonie, Eitorf](#)) haben eindrucksvoll dargelegt, was möglich ist, wenn man nur will, und wenn man weiß, wozu Freiräume genutzt werden sollen. Besinnung auf den

³ Vgl. Sascha Liebermann/ Thomas Loer (2005), „[Soziologie – Betrachtungen zu Gegenwart und Zukunft einer Wissenschaft](#)“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H 34-35, S. 23-29. Ders. (2007), „Krise der Kritik. Die Misere der Universität, eine Krise der Kollegialität“, in: Andreas Franzmann/Barbara Wolbring (Hrsg.): *Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945*, Akademie-Verlag, S. 195-215, ders. (2008), „[Erforschung der Welt und Befreiung des Geistes. Thesen für eine Universität der Zukunft](#)“, in: *Forschung & Lehre*, 15. Jg., 08/08 und ders. (2009) „Technokratisierung durch Selbstentmachtung. Anmerkungen zum Versagen der wissenschaftlichen Profession und eine alternative Antwort auf die Probleme der Hochschule heute“, in: Manfred Boni, Reinhard Blomert, Paul Kellermann & Elisabeth Meyer-Renschhausen (Hrsg.): *Kritik der aktuellen Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-93.

Zweck von Bildung tut Not, erst dann ist eine andere Schule und auch eine andere Universität möglich.

Ich übertreibe, werden Sie insgeheim denken, doch fragen Sie am besten nach. Fragen Sie Studenten, die die Freiheit haben möchten, sich im Studium mit einer Sache auseinanderzusetzen – diese Studenten werden von der neuen Welt des Bachelors abgeschreckt. Fragen Sie andere, die gerne an die Hand genommen werden wollen, die eine solche Bevormundung angesichts des ungewissen Ausgangs eines Studiums alten Stils begrüßen. Ihnen war die Verantwortung, herauszufinden, was sie interessiert, ohnehin eine Last. Endlich, so ihre Haltung, klare *Strukturen*, wie man heute gerne sagt, eigentlich müsste von detaillierten *Vorgaben* oder gar *Anweisungen* gesprochen werden. Bildungsprozesse werden durch die Reformen zu Routineabläufen nach genormtem Maßstab erklärt, so als könnte Bildung am Fließband produziert werden wie Flaschenverschlüsse in einer hochautomatisierten Fabrik.⁴

Wenn doch all das so klar ist, weshalb ist es dann überhaupt dazu gekommen? Weshalb stören uns die offenkundigen Widersprüche zwischen den Sonntagsreden und der Realität wenig?

Erstaunen muss einen, wie wenig wir unserer Erfahrung trauen. Trauten wir ihr, dann würden wir die Chancen für eine Umgestaltung nicht in der Ferne suchen, in anderen Ländern und ihren Traditionen, sondern dort, wo unsere Probleme entstanden sind. Jedes Problem in seiner Geschichte, seinem Gewordensein, zu begreifen, eröffnet auch eine Möglichkeit seiner Lösung.

Wie aber sind Lösungen in den vergangenen Jahren erdacht worden?

Internationale Vergleiche – sie gelten als Maß aller Dinge. An ihnen soll abgelesen werden, wo wir stehen, wozu wir taugen im Verhältnis zu anderen. Uns mit anderen zu vergleichen liegt uns näher, als uns zu fragen: Was könnten wir angesichts der Schwierigkeiten und Befunde, die jedem erfahrenen Pädagogen vertraut sind, tun? Und: Weshalb haben wir so wenig geändert? Wie könnten Lösungen aussehen, die von dort aus entwickelt werden, wo auch die Probleme entstanden sind?

Wir anerkennen nicht das konkrete Problem in seiner Eigengestalt, sondern bevorzugen Vergleiche und Ranglisten, nicht Lösungen streben wir an, sondern Sieger und Verlierer wollen wir sehen. Diese Ranglisten messen, zählen und wiegen – sie erfassen nur, was sich in Zahlenwerten ausdrücken, was sich berechnen läßt. Der Wettbewerb, von dem immer die Rede ist, ist einer zwischen Äpfeln und Birnen. Als stünde unser Bildungswesen mit dem Frankreichs im Wettkampf – man fragt sich unweigerlich: ja, inwiefern denn, jagen wir unseren Nachbarn etwa Schüler ab oder gar Staatsbürger, denn auch die Staaten sollen ja, so eine verbreitete Auffassung, im Wettbewerb stehen. Wird der „Laden“, also unser Land, etwa dicht gemacht, wenn wir im Wettbewerb unterliegen? – Alles scheint möglich.

Solche Vergleiche, die nur auf die Ergebnisse schauen, auf den *output*, wie es heute heißt, übersehen, dass der Weg das Ziel ist, dass Bildungsprozesse und nicht Bildungsabschlüsse entscheidend sind. Wir erfahren aus diesen Tests also nichts über die Lehrkultur, wo es hakt, was genau schief läuft in der Lehrer-Schüler-Interaktion, wie das Lehrerkollegium als Kollegium gestärkt werden könnte usw.

⁴ Ganz in diesem Sinn spricht Hinrich Lüthmann vom „[Betrieb Schule](#)“, Tagesspiegel vom 28. Oktober 2007

Widerspricht nicht jeder Vergleich schon dem Ziel und Zweck von Bildung? Sicher können wir hinsichtlich allgemeiner Fragen Vergleiche anstellen, z.B. zwischen den Graden von Autonomie, die Schüler erreichen. Auch können wir vergleichen, welche Leistungen sie schon zu erbringen im Stande sind. All das wären eher analytische Befunde. Was aber folgte aus ihnen hinsichtlich der praktischen Herausforderung, den Schüler in seinen Eigenheiten zu berücksichtigen? Wir erlangten eine Sensibilisierung für Problemlagen, das wäre hilfreich. Unterwürfen wir allerdings den Schüler einfach diesem Maßstab, würden wir seine Individualität übergehen – wir würden ihr nicht gerecht werden. Wir verstünden nicht, weshalb er in seiner Leistung und Entwicklung steht, wo er steht. Vergleiche sind also nur begrenzt hilfreich für die pädagogische Praxis. Überbewerten wir sie, dann laufen wir Gefahr, die Eigenheit des Individuums zu vernachlässigen. Geht es bei Bildung um Individualentwicklung, dann kann der Maßstab nur das Individuum selbst nach *seinen* Fähigkeiten und Möglichkeiten sein – hier liegt die entscheidende Herausforderung.⁵

Schon lange vor dem Aufschrei, der auf die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse folgte, ist über alternative Lehrmethoden nachgedacht worden. Verschiedene reformpädagogische Überlegungen haben längst dazu geführt, dass Schulen in privater Trägerschaft sie erprobt und reichlich Erfahrung mit ihnen gesammelt haben. Vorbild hierfür waren die Montessori- und Waldorfpädagogik, Jenaplanschulen, die Laborschule Bielefeld usw. Nichts läge näher, solche Schulen hier im Land – auch Regelschulen – zu besuchen, sich berichten zu lassen und Erfahrungen auszutauschen. Doch in der öffentlichen Diskussion spielen sie kaum eine Rolle, schon gar nicht gelten sie als Beispiel dafür, wie es gehen könnte. Statt auf diese Erfahrungen zurückzugreifen, reisen Bildungspolitiker nach Finnland, in die USA oder sonst wohin. Nicht dass dort keine interessanten Einsichten gewonnen werden könnten, es ist jedoch ungleich einfacher, einen Austausch mit einer Schule zu bewerkstelligen, die aus derselben Kultur erwachsen ist, die problemlos besucht, mit deren Kollegium sich leicht ausgetauscht werden kann. Da es all diese Beispiele gibt, an denen man sich orientieren, von denen Anregung bezogen werden kann, müssen wir uns fragen, weshalb es so wenig geschieht. Es muss also eine Denkhaltung, vielleicht auch eine Verunsicherung sein, die uns davon abhält, sie ernst zu nehmen, die uns davon abhält, aus den Ausnahmen einen Regel werden zu lassen.

Angesichts der aufgeregten Diskussionen gilt es, sich Klarheit zu verschaffen, Klarheit darüber, ob die Probleme so liegen, wie behauptet wird; ob von erdachten Lösungen und Antworten auf diese Probleme auch Verbesserungen zu erwarten waren. Hierüber nachzudenken mündet unweigerlich in die Frage, wozu Reformen dienen sollen oder grundsätzlicher ausgedrückt: Bildung, wozu?⁶

⁵ Vgl. hierzu eine knappe Darstellung des Problems von Allgemeinem und Besonderem im pädagogischen Handeln von Olaf Steenbuck (2002), [„Heterogenität – Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders?“](#), in: *eWi-Report* 24.

⁶ In Abwandlung von „Erziehung, wozu?“, mit dem ein Gespräch zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker übertitelt ist. Siehe Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt 1971, S. 105-119. Auch hier erstaunt schon der Befund zu Beginn des Beitrages: „In der Bundesrepublik wird das Wort Bildungsplanung heute überwiegend in quantitativer Beziehung gebraucht“. Ganz wie die heutige Bildungsforschung wieder von der quantitativen Forschung dominiert wird.

Bildung, Anerkennung, Individuierung

Nicht nur steht also zur Diskussion, wozu Bildung überhaupt dienen soll, sondern auch, wie sie gelingen kann. Beide Fragen müssen beantwortet werden, wenn wir zu einer Einschätzung dahingehend gelangen wollen, was zu tun wäre.

Dass Bildung gelingt, ist keineswegs gewiss; garantieren lässt sich hier – wie im Leben im allgemeinen – nichts, was für unser Bedürfnis, alle Ungewissheiten beseitigen und Ergebnisse sicherstellen zu wollen, eine erhebliche Erschütterung bedeutet. Bildungsprozesse sind offen, ihr Scheitern ist möglich, denn es ist die Kehrseite der Gelingenschance. Ohne diese Möglichkeit des Scheiterns gäbe es gar keine Bildungsprozesse, gäbe es gar keine Individuierung – es käme kein Neues in die Welt, ein Neues in Gestalt jedes Individuums, dessen Bildung gelingt und an dessen Ende ein autonomer Erwachsener steht.

Wo kein Scheitern möglich ist, dort kann nur Routine herrschen. Muss eine solche Banalität herausgestellt werden, wir sprechen hierbei doch über Selbstverständliches? Ein Blick auf die Sprache, mit der über Bildung gesprochen wird, zeigt uns jedoch, wie wenig selbstverständlich diese Vorstellung ist. Es mag jedem insgeheim klar sein, dass ein Gelingen nicht garantiert werden kann – für nichts im Leben. Stehen wir selbst vor der Frage, uns angesichts einer bestimmten Situation entscheiden zu müssen, dann würde uns jeder Hinweis eines Freundes, der uns riete, die Entscheidung sein zu lassen, da ihr Ausgang ungewiss ist, doch zum Lachen veranlassen. In Bildungsfragen wollen wir von dieser Alltagsweisheit aber nichts wissen, sie wird geradezu als gefährlich eingestuft. Sicher hat das auch mit der Sorge um das Wohlergehen der Kinder zu tun, unnötige Traumatisierungen sollen vermieden werden. Aber damit alleine ist die Überängstlichkeit, die uns dazu führt, überhaupt die Möglichkeit, Fehler zu machen, schon beseitigen zu wollen, nicht zu erklären.

Bildung erzwingen zu wollen, auch das muss einem klar sein, führt zum Gegenteil dessen was angestrebt wird: Zwangsbildung und Entmündigung sind identisch. Statt zu Mündigkeit führte sie zu Unselbständigkeit. Aus Bildung würde Wissensverwaltung – Wissensverwaltung ist das Ergebnis von Wissens- oder *Stoffvermittlung*. Ständig hört man davon: Wissen müsse vermittelt werden, mehr und schneller. Wir fragen aber nicht danach, was die Voraussetzung dafür ist, dieses Wissen einmal zu erneuern, es durch Neuerung zu überschreiten. Die Voraussetzung dafür liegt nicht im Wissen selbst, sondern im Umgang mit ihm – es erfordert also eine bestimmte Haltung, einen Habitus, der in der Lage ist, Wissen in Frage zu stellen und dadurch einer Überprüfung zuzuführen. Solange dieser Zusammenhang nicht im Zentrum der Bildungsdiskussion steht, solange wird sich an der Schule als Bildungsverwaltungsanstalt wenig ändern. Weil die Frage nach den Voraussetzungen nicht gestellt wird, wird auch nicht darüber gesprochen, wie Erfahrung ermöglicht werden kann, die dann einen souveränen Umgang mit Wissen erlaubt.⁷

Wer verstehen will, welche Bedeutung ein bestimmtes Wissen hat, wozu es taugt und wozu nicht, der muss verstanden haben, welches Problem es mal hat lösen helfen. Soll also Wissen nicht bloß seelenlos verwaltet werden, dann muss die Erfahrung, wie Wissen entstehen kann, ermöglicht werden. Wir können dies auch so ausdrücken: Um die Tragweite von Wissen ver-

⁷ Es soll hierbei nicht verschwiegen werden, wie sehr die Bedingungen, auf denen die Errichtung der Schule beruht, selbst zu manchem Problem beitragen. Seit langem wird deswegen über die Auswirkungen der gesetzlichen Schulpflicht diskutiert. Siehe Ulrich Oevermann (2004), „Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht - Antwort auf meine Kritiker“, in: *Pädagogische Korrespondenz* 32, S. 74-84.

stehen zu können, muss es zuerst einmal in Frage gestellt werden. Es so zu betrachten, als sei es unbekannt, eine Art künstliche oder methodische Naivität ist hierzu auf Seiten der Lehrer erforderlich. Kinder machen dies ganz naturwüchsig, sie fragen einem Löcher in den Bauch, weil sie über das Wissen noch nicht verfügen, weil sie noch kaum Routine kennen. Ist es Reformen ernst damit, Bildung zu ermöglichen, dann kann ihr Ziel nicht sein, Wissensvermittlung zu optimieren. Sie muß Erfahrungsräume schaffen, Erfahrung benötigt Zeit, sie ist nicht nach Effizienzgesichtspunkten organisierbar. Wir könnten auch sagen: Bildung als Resultat von Erfahrung gelingt nur, wo nach der Maxime von ‚Verschwendung‘ gehandelt wird.

Wir müssen insbesondere für unser Verständnis von Schule den Bildungsbegriff weiter fassen, als wir das meist tun. Bildung als Aneignung von Wissen durch Erfahrung, wie es in Bildungseinrichtungen geschieht, beginnt nicht voraussetzungslos.

Damit Schule ein Ort der Bildung sein kann, bedarf es eines Individuums, das bildungswillig ist. In der Regel bringen Kinder genau diese Bereitschaft auf einfache Weise mit. Aus demselben Grund nehmen Kinder im Grundschulalter Schulferien auch nicht so sehr als Freiraum wahr, denn als Beraubung. Die Voraussetzung, um die es dabei geht, hängt mit der Sozialisation, also dem Bildungsprozess vom Säugling zum Erwachsenen, zusammen. Da er sich durch die familiale Gemeinschaft im wesentlichen trägt, durch die Bindung der Eltern an ihre Kinder, muss unser Verständnis von Bildung ausgeweitet werden. Die Auseinandersetzung mit Wissen und Kulturtechniken, wie sie in der Schule geschieht, setzt ein Minimum an Selbstvertrauen voraus. Wer dies nicht hat, tritt der Welt ängstlich gegenüber, nimmt sie als Bedrohung wahr. In der Entwicklungspsychologie spricht man hier auch vom Urvertrauen⁸, das sich erst ausbilden muss. Das geschieht ungefähr in den ersten zwei Lebensjahren, ob und wie gut es gelingt, hängt davon ab, wie aufmerksam und fürsorglich Eltern sich ihrem Kind zuwenden.

Schulische Bildungsprozesse ruhen also in denjenigen der familialen Gemeinschaft, wir können auch sagen, sie bedürfen ihrer, damit sie gelingen können. Weil sich Kinder noch im Prozess des Werdens zum Erwachsenen befinden, lässt sich ihr Bildungsprozess im allgemeinen und auch der in der Schule im besonderen nicht verstehen, ohne die Position der Eltern darin zu reflektieren und sich bewusst zu machen. Weil Familie die primäre Gemeinschaft ist, von deren Eigenheit und Dynamik die Entwicklung von Kindern abhängt, können uns Befunde aus der jüngeren Bildungsforschung nicht überraschen: Sie besagen, dass die Herkunft eines Kindes noch immer wesentlich über den Schulerfolg entscheidet. Hierbei ist mit Herkunft nicht die materielle Stellung des Elternhauses zu verstehen, wie viel Einkommen vorhanden ist und ähnliches. Es geht dabei zum einen darum, ob Kinder als Kinder bedingungslos von ihren Eltern angenommen werden und sie alleine dadurch schon anders in der Welt stehen als andere, die diese Erfahrung weniger oder eingeschränkter machen. Zum anderen ist entscheidend, ob Eltern ihren Kindern eigenständige Erfahrungen ermöglichen, ob sie sie darin fördern, die Welt neugierig zu erkunden und diese Neugierde auch Anerkennung findet. Es geht hierbei nicht um einen gewissen Aktionismus in Frühfördereinrichtungen, ich meine damit etwas ganz Einfaches, was ich an einem Beispiel deutlich machen möchte:

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Ein Kind entdeckt beim Spielen an einem Teich nahe beim Elternhaus einen Frosch. Es fängt ihn mit den Händen, um sich ihn besser anschauen zu können. Dann wird es zum Essen gerufen, läuft ins Haus und präsentiert seinen Eltern die Entdeckung. Mit dieser Geste sucht es zweierlei: zum einen will es das

⁸ In Anlehnung an E.H. Erikson, *Childhood and Society*, der von ‚basic trust‘ spricht.

Entdeckte, den Frosch, zeigen und mit den Eltern teilen. Zugleich aber ist dieses Teilen auch damit verbunden, für sein neugieriges Erkunden Anerkennung zu erhalten, also für sich als Person. Anerkennung zollen die Eltern, wenn sie z.B. so reagieren „Wo hast Du den denn her? Zeig mal“. – Entwertet wird diese Erfahrung durch eine andere Reaktion, wenn sie auf die Begeisterung des Kindes etwa so reagieren: „Wasch Dir die Hände“.

Mit der Entwertung der Entdeckung, dem Frosch, wird zugleich das Entdecken selbst, also das Handeln des Kindes, entwertet. Nicht nur, so die Reaktion, mögen die Eltern Frösche nicht, finden sie langweilig, sie schätzen auch den Erkundungsgeist des Kindes nicht wert.

Sie können dieses Beispiel, in ihm steckt eine allgemeine Struktur, auf alle Erfahrungszusammenhänge übertragen – auch auf die Schule. Ist das Erstaunen über die Welt förderungswürdig, werden Kinder darin, die Welt und damit sich selbst zu entdecken, ernst genommen? Dann bedarf es der Ermutigung und Anerkennung je individuell, nach Fähigkeiten und Möglichkeiten eines Kindes.⁹ Nur wenn Kinder solche Erfahrungen in ihrer Familie gemacht haben, um ihrer selbst willen anerkannt wurden, werden sie dazu auch als Erwachsene in der Lage sein. Das Selbstverständliche erstaunend entdecken zu können, ist eine Voraussetzung für Erfahrung. Ohne Erfahrung keine Entwicklung, ohne Entwicklung kein Neues in der Welt – das gilt auch jenseits des Kindesalters noch. Wer nicht staunen kann, erkennt nichts. Die Schule muss also ein Ort des Erstaunens sein, eines Erstaunens, das zur Auseinandersetzung führt.

Wir können dies bezogen auf die Schule auch so ausdrücken: Wenn Kinder in die Schule gehen, sind ihre Eltern zugleich gegenwärtig. Wir können die Bedeutung dieses Zusammenhanges für den Bildungsprozess in der Schule gar nicht überschätzen. Manche Diskussionen stellen sich heute anders dar, wenn wir uns die Bedeutung der Eltern klar machen. Es gilt also auch, Lehrer nicht zu überfordern, ihnen nicht Aufgaben aufzubürden, die sie nicht oder kaum übernehmen können. Bildung kann nicht gegen die Eltern erfolgen und auch nicht ohne sie.

Es ist nun, so hoffe ich, trotz der Kürze, deutlich geworden, dass Bildungsprozesse sich nicht einfach so vollziehen. Sie sind Ausdruck eines Handelns derer, mit denen ein Kind aufwächst. Es entwickelt sich in Abhängigkeit davon, was es erfährt, in welcher Haltung ihm seine Eltern begegnen. Sehr früh zeigen sich deswegen schon Unterschiede zwischen Kindern darin, ob sie eher ängstlich oder wagemutig sind. Der Volksmund sagt in diesem Zusammenhang ganz zurecht „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“, genau das können wir heute mit Hilfe der Sozialisationsforschung erklären.

Bilden kann sich ein Individuum also nur, wenn sein Bildungsbestreben auch Anerkennung findet, das gilt für die Familie genauso wie für die Schule. Anerkennung des Individuums ist dann gleichzusetzen mit der Anerkennung seines Bildungsstrebens. Diese Anerkennung entspricht auch einem verallgemeinerten Vertrauen in die Bereitschaft des Kindes, sich bilden zu wollen. Dazu bedarf es der Unterstützung durch die Lehrer, der Individualität zur Entfaltung zu verhelfen. Was, bei aller Bedeutung und Tragweite des familialen Milieus für den Bildungsprozess, Schule nun erstreben kann, ist, den Apfel ein wenig weiter vom Stamm entfernt

⁹ Individualförderung heißt hier nicht, dass jedes Kind nur nach seinen Fähigkeiten gefördert würde, wie es z.B. in der Familie der Fall ist. In einer Schulklasse muss ein Lehrer natürlich die Entwicklung des Klassenverbandes im Auge haben. Darin ist allerdings auch kein Widerspruch zu sehen, wenn mit Individualentwicklung gemeint ist, dass Freiräume zu einem Bildungsprozess entsprechend den Fähigkeiten und Neigungen eines Kindes unter den Bedingungen des Klassenverbandes als Vergemeinschaftung, maximiert werden.

fallen zu lassen.¹⁰ Lehrer sind nicht nur Förderer dessen, was schon vorhanden ist, sondern auch Helfer darin, Neues hervorzubringen. Mit ihrem Erfahrungsvorsprung können sie Erfahrungen ermöglichen, die Kinder ohne diese Unterstützung nicht oder erst später machen würden.

Bildung zu ermöglichen setzt voraus, das Individuum, so zu nehmen, wie es ist. Das heißt in der Folge aber auch, dass sich Kinder unterschiedlich entwickeln, unterschiedlich viel Zeit benötigen, um sich mit einer Sache auseinanderzusetzen. Auch hier ist Schule gefordert. Den inneren Antrieb zu stärken, ist die beste Basis dafür, dass Bildung gelingt. Will Schule Bildung ermöglichen, kommt sie nicht umhin, dem Individuum gemäß Erfahrungsräume zu eröffnen. Große Reden helfen hier nicht weiter, entscheidend ist, was die Schule auch in Gestalt ihrer Lehrer fördert oder anders ausgedrückt: welcher Geist dort herrscht.¹¹

Herausforderungen der Gegenwart – Bildung der Zukunft

Ist denn eine solche Vorstellung von Bildung und Bildungsprozessen weltfremd, ist sie nicht unzeitgemäß? Haben wir durch Entscheidungen der vergangenen Jahre nicht gerade versucht, alte Zöpfe abzuschneiden, um endlich ein Bildungswesen zu schaffen, das modern ist und auf die Anforderungen der Zukunft vorbereitet?

Wir haben Freiräume eingeschränkt im Bemühen um Vereinheitlichung und Kontrollierbarkeit. Dem Einzelnen wird Verantwortung genommen statt gegeben – besonders gravierend ist hier die Veränderung in den Hochschulen. Fleißig und übereifrig wird standardisiert, weil nur gilt, was festgelegt, definiert und aufgeschrieben ist. In Erfahrung wird nicht mehr vertraut, auch kollegiale Selbstkontrolle wird nicht mehr Wert geschätzt. Was nicht in einem Vertrag festgelegt ist, heute heißt das *Zielvereinbarung*, ist wertlos.

Nicht einmal an den Universitäten ist die kollegiale Selbstverwaltung so lebendig, dass sie zu folgenreichem Widerstand gegen die Wegreformierung der Universität geführt hat. Wäre es nicht eine Überforderung, von Lehrern etwas zu erwarten, das nicht einmal in der Universität und den klassischen Professionen, in denen es zumindest eine Tradition hat, gelingt? In der Tat müssen diese Schwierigkeiten bedacht werden, wenn über Veränderungen nachgedacht wird, doch ein Anfang ist immer möglich, wie die Grundschulen in Eitorf zeigen. Langfristig gedacht, liegt in der Besinnung auf Kollegialität – und das heißt: Kritik, Austausch, gegenseitige Unterrichtsbesuche usw. – die Chance, dass sich einmal Berufsverbände etablieren, die nicht – wie heute – eher gewerkschaftlich Interessen von Arbeitnehmern vertreten, sondern die die Selbstverwaltung und Kollegialität einer professionalisierten Lehrerschaft ermöglichen.

Was im Bildungswesen herrscht, treffen wir auch jenseits davon an: Nicht begnügt man sich damit, Möglichkeiten zu schaffen, die der Einzelne ergreifen kann, wenn er will – nein, das Ergreifen der Möglichkeiten soll festgeschrieben werden. Dann sind es aber keine Möglichkeiten mehr, sondern Gebote oder gar Anweisungen. Dem Misstrauen darein, dem Einzelnen mehr zu überlassen, entspricht die Angst davor, Fehler zu machen. Nicht gilt Scheitern als

¹⁰ Wie treffend ein Teilnehmer der Tagung in der Diskussion zum Vortrag bemerkte. Vgl. auch den noch immer aufschlussreichen Aufsatz von Ulrich Oevermann (1974), „Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung“, in: *Neue Sammlung*, Jg. 14, S. 537-568.

¹¹ Wie Johannes Twardella in detaillierten Fallrekonstruktionen zeigt, herrscht hingegen eher *Pädagogischer Pessimismus* (Buch gleichen Titels veröffentlicht bei Humanities Online 2008) vor.

Kehrseite von Chance, es sollen Chancen geschaffen werden, die auf keinen Fall in ein Scheitern führen können. Dazu leistet Standardisierung hervorragende Dienste. Nicht nur nimmt sie dem Einzelnen Verantwortung ab und reduziert Scheiterungschancen (das ist die Hoffnung) – obendrein lassen sich standardisierte Abläufe und Anforderungen besser überwachen. Unserem ausgeprägten Kontrollbedürfnis ist damit auch entsprochen.

Denken Sie nur an die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, auch dort wird dem Einzelnen nichts zugetraut, nach dem Motto: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser. Man glaubt, durch Bevormundung und Gängelung schöpferische Kräfte hervorlocken zu können. Wahrscheinlich wird auch deswegen ständig von *Anreizen* gesprochen, als gäbe es so etwas wie einen inneren Antrieb gar nicht, als handelten wir nur, wenn ein Gewinn wirkt, wenn eine Karotte vor unserer Nase baumelte, nach der wir schnappen – Lebensführung als Gewinnmaximierung, als Kalkül.

Woher rührt die Verunsicherung, die der Grund sein muss für all die Kontrollphänomene? Sonderbar ist, wenn einerseits die Bevormundung der Bürger durch Überregulierung kritisiert wird, andererseits aber dort, wo Freiräume zur Selbstbestimmung geschaffen werden könnten, das Gegenteil geschieht. Es handelt sich um einen offenkundigen Widerspruch und dennoch setzt sich dieses Denken durch. In keiner Hinsicht ist diese Kontrollhaltung eine tragfähige Antwort auf zu lösende Probleme – sie ist vielmehr wahrlich ein Wolkenkuckucksheim, sie ist selbst das Problem.

Eine naheliegende, wenn auch in der öffentlichen Diskussion kaum vernehmbare Erklärung bietet sich an. Richten wir den Blick darauf, wie sich Lebensüberzeugungen gewandelt haben, dann sehen wir Zusammenhänge, die wenig thematisiert werden. Seit dem Zweiten Weltkrieg können wir beobachten, dass kollektiv verbindliche Vorstellungen von einem sinnerfüllten Leben an Bedeutung verloren haben. Einzig die Orientierung am Beruf blieb übrig, wie auch an der Zunahme von Erwerbspersonen festzustellen ist. Die Anforderungen an das Individuum, Entscheidungen selbst zu verantworten, haben erheblich zugenommen, weil es keine kollektiv verbindlichen Antworten mehr gibt, die einfach übernommen werden können. Früher war es selbstverständlich, Lebensentscheidungen im Rückgriff auf Traditionen zu treffen. Der Beruf, den Vater und Großvater ausübten, der wurde auch vom Sohn ergriffen. Auch heute trifft man diese Haltung noch an, aber unter Bedingungen einer enttraditionalisierten Lebensführung stellt sie einen Verlust an Autonomie dar. Wer dem Motto folgt „Das haben wir immer so gemacht“ verzichtet auf Individuierung.

Was bedeutet das für die öffentliche Diskussion und was für unsere politische Ordnung, was bedeutet es für die Frage nach einem sinnerfüllten Leben?

Auf sie gibt es keine verbindliche Antwort mehr. Sogar der letzte Bezugspunkt, die Erwerbsarbeit, ist durch die Automatisierungschancen entwertet worden. Diese Entwertung oder Umwertung rührt daher, dass Computertechnologie es erlaubt, Arbeitsabläufe in großem Umfang zu automatisieren, ein Fortschritt, der uns Lebenszeit zurückzugewinnen ermöglicht. Der Aufwand an menschlicher Arbeitskraft zur Erzeugung von Gütern hat dadurch erheblich abgenommen und zugleich können wir mit weniger Aufwand mehr Güter erzeugen. Der Überfluss, der uns heute zur Verfügung steht, ist in jedem Supermarkt zu besichtigen. Die Arbeitslosigkeit

keit hat – betrachtet man den Trend über einen langen Zeitraum – stetig zugenommen.¹² Es handelt sich um zwei Seiten einer Medaille.

Zuerst dachte man, Automatisierung treffe nur einfache, sogenannte niedrigqualifizierte Tätigkeiten. Dann aber zeigte sich, dass Qualifizierung Automatisierung keine Grenze setzt. Wie wir wissen, hat der Bankautomat den Schalterdienst revolutioniert. Auch in anderen Bereichen zeigt sich, was möglich ist: selbstreinigende öffentliche Toiletten; Mülltransportfahrzeuge arbeiten heute mit nur einer Person: dem Fahrer, der von innen den Greifarm steuert, mit dem die Mülltonnen angehoben, gekippt und wieder abgestellt werden; U-Bahnen fahren ohne Fahrpersonal. Lager von Großhändlern werden durch automatisierte logistische Systeme geführt, nur einen Leitstand gibt es noch usw. usf.

Diese Entwicklung wird weiter voranschreiten, damit aber geht der letzte Orientierungspunkt verloren: die allgemein Erwerbsverpflichtung als sinnvolles Gebot. Und wir sehen in der Bildungsdiskussion diese Verunsicherung am Werk. Denn die Reformen werden ja in allen Bereichen von der Idee getragen, eine bessere Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts zu erreichen, und zwar gerade durch Vereinheitlichung und Standardisierung, also genau auf dem Weg, der die Automatisierung von Arbeitsabläufen möglich und damit gerade die Arbeitsplätze für diese standardisierbaren Tätigkeiten überflüssig gemacht hat. So verzweifelt halten wir am alten Ziel fest, dass wir diesen Zusammenhang gar nicht sehen.

Doch, die Herausforderungen stellen sich heute ganz anders dar. Automatisierung von Arbeitsgängen bedeutet Entlastung. Was Maschinen besser und zuverlässiger können, erlaubt es, dass wir uns auf Tätigkeiten konzentrieren, die nicht automatisierbar sind. Tätigkeiten, deren Zweck es ist, Problemlösungen zu erzeugen, bleiben übrig und solche, in denen die Würde des Menschen im Zentrum steht. Dazu gehören alle pädagogischen Berufe, Pflegedienstleistungen, ärztliches Handeln, Forschung und Entwicklung – all das sind Berufe, die nicht automatisierbar sind. Aber auch manche einfache Dienstleistung.

Wenn sich die Herausforderungen der Zukunft so darstellen, kann ein Bildungswesen ihnen nicht angemessen sein, das auf Vereinheitlichung setzt, ein Bildungswesen, das Routine zum Maßstab erhebt, in dem Wissensvermittlung vorherrscht, nicht aber Problemlösen. Wir haben schon gesehen: Jegliches Problemlösen setzt Bildung und Erfahrung voraus. Dazu bedarf es mehr denn je eines starken inneren Antriebes, eines hohen Maßes an Identifizierung mit einer Aufgabe. Sie setzt ein Individuum voraus, das dazu bereit ist, ein Individuum, das sich gemäß seiner Fähigkeiten und Neigungen hat bilden können.

Den Herausforderungen der Zukunft wird nur ein Individuum gewachsen sein, das in der Lage ist, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Herauszufinden, wo der Einzelne seine Stärken und Schwächen hat, wird hierfür entscheidend sein. Elternhaus und Schule sind die herausgehobenen Orte, an denen dieser Bildungsprozess sich vollzieht, für sie gibt es keinen wirklichen Ersatz.

¹² Vgl. hierzu Gerhardt Schildt (2006), „Das Sinken des Arbeitsvolumens im Industriezeitalter“, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Heft 32; vgl. auch Meinhard Miegel und Stefanie Wahl (2002), *Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit*, München: Olzog. Dass mehr Arbeitsplätze entstanden sind, wie gerne hervorgehoben wird, ändert an dem Befund gar nichts. Ein Vollzeitarbeitsplatz kann in beliebig viele Teilzeitarbeitsplätze zerlegt werden, ohne dass das Arbeitsvolumen steigt. Der Zuwachs an Arbeitsplätzen hat tatsächlich vor allem seinen Grund in zunehmender Teilzeitarbeit.

Ein Bildungswesen, in dessen Zentrum das Individuum steht, seine Anerkennung und Förderung, ist also nicht weltfremd, es ist vielmehr die einzige realistische Antwort auf die Herausforderungen der Gegenwart.