



Leseprobe aus: Kretschmer, Schule leiten: Investment in pädagogische Handlungskultur, ISBN 978-3-7799-3623-7
© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3623-7>

1. Vorklärungen

1.1. Einführung

Die Deutsche Schule, so eine der zentralen Thesen dieser Arbeit, wird nicht nur durch behördliche Vorgaben geregelt; vielleicht mehr als diese prägen die konkreten *Praktiken der Akteure vor Ort* (d. h. die der Lehrkräfte, die Schulleitungen, die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern in Verbindung mit den vielen weiteren, die in einer Schule wirken bzw. konkret auf sie Einfluss nehmen) die „Handlungskultur“ der einzelnen – und immer besonderen – Schule.

In der konkreten Schule spielt deren jeweilige pädagogische Kultur, also das, was die „Elemente diverser Art miteinander verbindet“ (Vgl. Reckwitz, 2012, 17 u. ders., 2003, 282 ff.), eine entscheidende Rolle. Ein Blick in die Wirklichkeit von Schulen lässt diese denn auch weniger wie bürokratische staatliche Institutionen, sondern mehr wie ein „kleines Gemeinwesen“ (Vgl. Fauser/John/Stutz, 2012, 214) mit vielen verschiedenen sozialen Facetten, speziellen vertikalen Macht- und Entscheidungsstrukturen, besonderen Gemeinschaften, Freundschaften und Nachbarschaften, offiziellen Plänen und inoffiziellen Praktiken, allgemeinen Regeln und praktischen Ungleichzeitigkeiten, interessanten Geschichten und besonderer Geschichte, ambivalenten Umgebungen und differenten Rahmenbedingungen erscheinen.¹ Diese Beobachtungen korrelieren mit dem Wissen, dass Schulen mehr sind als nur serielle Ausprägungen einer jeweiligen Schulform – und dass sie als „pädagogische Handlungseinheiten“ (Fend, 1991) ihre Geschicke in einem

1 Insofern löst diese besondere Realität von Schule den schon in den 1970er Jahren postulierten Anspruch, beispielsweise von Coleman, der eine Schule als Substitut gemeinwesenähnlicher Strukturen fordert, implizit ein: „Die Wiederherstellung der Erziehung erfordert keine Institution, die nur für die kognitiven Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen Sorge trägt, keine Institution, die sich nur um „Bildung“ kümmert. Erforderlich ist eine Institution – oder ein Gefüge von Institutionen –, die jene Funktion übernimmt, die in der alten Struktur auf natürliche Weise erfüllt waren, in der neuen aber fehlen. Kurz gesagt liegt die Aufgabe darin, nicht die Eltern, aber die Familie und die Gemeinde zu ersetzen, die früher die Eltern umgaben, sie unterstützten und die einen großen Teil der Erziehungsaufgaben für Kinder und Jugendliche übernahmen. (Coleman, 1986, 229)

hohen Maße, mehr als sie sich vielleicht selbst zubilligen, eigenständig bestimmen könnten (Vgl. dazu auch Klein/Domisch (2012)).

Diese Einsichten fordern sozusagen auf zu einem (neuen) Denken und Handeln über Stereotypen der Schulformen hinweg: Jede Schule ist für sich als Einzelne wahr.² Darüber hinaus wird hier (grundsätzlich) angenommen, dass in der „Wahrheit des Konkreten“ der jeweiligen Schule für deren Akteure ein Mehr an Handlungsraum vorhanden ist, als notwendigerweise auf das Allgemeine abzielende Regeln prinzipiell zulassen oder verbieten könnten. Und die Erkenntnisse über die „Handlungseinheit Schule“ verweisen normativ auf die praktische Verantwortlichkeit derjenigen Akteure, die professionell in Schule tätig sind. Dies betrifft in erster Linie die Schulleitung (in einem weiteren Sinne) und dabei besonders die Schulleiterin bzw. den Schulleiter. Die Art und Weise, wie in der konkreten Hildesheimer Robert-Bosch-Gesamtschule die Schulleitung (im weiteren Sinne) arbeitet, soll hier als Beispiel den allgemeineren Ausführungen vorangestellt werden.

Das bei den hier vorgelegten Überlegungen als organisatorische Grundvorstellung eingebrachte Modell von Schule orientiert sich handlungstheoretisch an vier Gruppen³ von Akteuren – und an einem Begriff von „Schulkultur“ als einer ganzheitlichen Vorstellung derjenigen „Verhaltensverhältnisse“ (Fauser, 2013a), in denen diese Akteure tätig sind und die umgekehrt von ihnen geprägt werden: Die Schulleitung stellt in dieser Konstellation eine in Schule wirkende Gruppe dar. Die Lehrkräfte sind die andere Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler, als diejenigen, die, zusammen mit den Lehrkräften, besondere *Kulturen des Lernens*⁴ hervorbringen, handeln

-
- 2 Der Gedanke erfolgt in Anlehnung an Sören Kierkegaard, der in seinem Werk mehrfach herausstellt, dass „nur das Einzelne wahr“ sein kann. Ich folge dieser Idee. (Vgl. Kierkegaard, 1990); Vgl. dazu auch: Klein/Domisch (2012), die in ihrer Studie insbesondere den Aspekt besonderer schulischer Traditionen herausarbeiten und damit den Aspekt des Besonderen jeder Schule auch von der schulbiografischen Seite begründen.
 - 3 Es gibt weitere Gruppen, zum Beispiel die der sozialpädagogischen Mitarbeiter, pädagogische Hilfskräfte etc. etc., die allerdings in dem von mir hier weiter untersuchten Feld der Schulentwicklung m. E. nicht so relevant sind wie die hier hervorgehobenen Lehrkräfte, die Schulleitung, die Schüler sowie deren Eltern.
 - 4 Die Begriffe der „Schulkultur“ und „pädagogische Kultur“ sind hier die umfassenden und die Teilaspekte zusammenführenden Kategorien: „Obwohl als Modebegriff und Aspekt recht undifferenziert, eignet sich der neue Begriff ‚Schulkultur‘ als Kollektivbegriff durchaus für die schulpädagogische Diskussion in Theorie und Praxis. Sein Wert liegt in seiner Integrationsleistung, vermag er doch zum Nutzen der Schulpraxis bislang künstlich begrenzte und abgegrenzte, sachlich aber aufeinander bezogene Begriffe wie Schulprofil, Schulqualität, Schulleben oder Schulklima zusammenzuführen. Schulkultur ist durch das Gesamt von Konsens, Kooperation und Aktivitäten an der Schule definiert, sie zu entwickeln, zu verbessern oder auszugestalten ist daher der Schulleitung (als Impulsgeber), dem Lehrerkolle-

als dritte Gruppe der schulischen Akteure.⁵ Über diese wirken die Eltern in die Schule hinein und es kommen weitere direkte Aktivitäten dieser vierten Gruppe hinzu.

Es ist ein wesentliches Anliegen dieser Studie einen Beitrag zu einer „praxistauglichen Theorie“⁶ der Beeinflussung von Schulentwicklungsprozessen zu leisten. Ziel ist die Verbesserung der Qualität von Schule.⁷ Ausgehend von meiner eigenen Erfahrung als Schulleiter der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim⁸ werde ich in dieser Studie darlegen, wie sich die

gium, den Schülerinnen/Schülern und der Elternschaft gemeinsam aufgetragen. [...] Der Begriff der pädagogischen Kultur wendet sich gerade gegen eine solche Spaltung des pädagogischen Blicks entsprechend einer institutionellen Aufspaltung der Schule in womöglich isolierte Funktionsbereiche und Zuständigkeiten für Inhaltliches, Soziales oder Individuelles [...] Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines praktischen Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet.“ (Seibert, 1997, 39 u. 82/83)

- 5 Diese kategorialen Unterscheidungen sind hier von Bedeutung: Die in der Literatur häufiger anzutreffende Unterscheidung zwischen „Unterrichtskultur“, „Personalkultur“ und „Organisationskultur“ (und deren spezielle Entwicklungsmodi) differenziert gegenüber diesen begrifflichen Festlegungen den Bereich der Organisation nicht weiter und bleibt dadurch, was die Unterscheidung zwischen Leitungs- und Steuerungshandeln einerseits und der pädagogischen wie fachlichen Arbeit der Lehrkräfte mit den Schülern andererseits angeht, eher unklar. Die hier gewählte Abgrenzung zwischen dem Handeln der Lehrkräfte als der unmittelbar beeinflussenden Variable der Lern- und Erziehungsprozesse einerseits und der Leitungskultur der Schulleitung als der mittelbaren Variable andererseits soll zunächst in analytischer Hinsicht – im Sinne einer Fragestellung nach den Besonderheiten der diesbezüglichen Kulturen – und dann mit dem Ziel praktischen Handelns, den Unterschied der Aktivitäten der Lehrkräfte im Gegensatz zum Agieren der Schulleitung deutlicher hervortreten lassen.
- 6 Mit „praxistauglicher Theorie“ sind hier Konzepte und Überlegungen gemeint, die die Handlungsfähigkeit der in Schule tätigen Akteure ganzheitlich und auf wesentliche Schwerpunkte ausgerichtet, erhöhen und verbessern. Der Anspruch dabei ist der, über die inzwischen unüberschaubare Vielzahl von empirischen Untersuchungen hinaus, aus der reflektierten Praxis einer Schule heraus Hinweise zur Gestaltung von Schule vorzustellen. Grundlage dieser Aussagen sind die Erfahrungen der Akteure der Robert-Bosch-Gesamtschule. In diesem Zusammenhang: Nicht zuletzt stößt die Hattie-Studie auch deshalb auf so große Resonanz, weil sie, trotz ihrer methodischen Begrenztheit auf die Untersuchung von Rahmenbedingungen von Lernfortschritten bei „Realien“ wie Mathematik und Wissenschaft („Science“) mindestens suggeriert erstmalig eine wissenschaftliche Beurteilung über „das, was wirkt“ zu liefern.
- 7 Vgl. dazu die Ausführungen zur Schulqualität zu „Schule als sozialer Organisation“ sowie zu „Reformpädagogik und Menschenbild“ in der Einführung dieser Studie.
- 8 Am 01. September 1971 öffneten sich im Bundesland Niedersachsen die Türen der ersten sieben integrierten Gesamtschulen. Zu diesen ersten Gesamtschulen in Niedersachsen gehörte auch die Hildesheimer Robert-Bosch-Gesamtschule. Gesellschaftlich umstritten und politisch umkämpft war diese Schule in ihrer Stadt und ihrem Raum von Anfang an. 36 Jahre später, im Jahr 2007 wurde die Hildesheimer Gesamtschule als Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises ausgezeichnet und von der Bundesbildungsministerin Anette

schulische Wirklichkeit im Sinne einer planvollen Gestaltung möglicherweise erfolgreich „beeinflussen“ lässt – und es wird dazu – und auch aus der Perspektive meiner Rolle als Mitglied der Deutschen Schulakademie diskutiert und erörtert, was gegebenenfalls von anderen Schulen als „Prinzipien und Instrumenten der Reform“ in die eigene Praxis übernommen werden könnte. Auf der Grundlage des Vergleichs verschiedener Entwicklungskonzepte der Schulforschung und der Managementtheorie wird analysiert, in welchem bestätigenden, ergänzenden oder widersprechenden Verhältnis sich die „Erfahrungen der Praxis“ zu allgemeinen theoretischen Aussagen bezüglich der Beeinflussung von schulischen Prozessen verhalten. Im Mittelpunkt steht dabei die Erörterung und Diskussion der Arbeit von Schulleitung als derjenigen Gruppe, die vor allen anderen für die Entwicklung der Qualität der schulischen Prozesse praktisch entscheidend sowie verantwortlich und zuständig ist. Dies wird an Beispielen vertiefend dargelegt.

Vorgestellt und diskutiert werden in diesem Zusammenhang für Schulleitungsarbeit zentrale und neuartig akzentuierte Prinzipien des Handelns: Gefordert wird eine neue Orientierung bei der Leitung von Schulen in Deutschland, in folgenden drei Feldern:

(1) Es geht um die Umorientierung des Schulleitungshandelns hin zu einer umfassenden pädagogischen Gestaltung von Schule. Eine Gestaltung, die weit über nur eine „gute“ Verwaltung hinausgeht.

Deshalb steht (2) die positive Beeinflussung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte im Mittelpunkt des Schulleitungshandelns. Das ist die wesentliche Stellschraube zur Gestaltung von Schulqualität. Dabei spielt die erfahrungsbasierte Erkenntnis eine Rolle, dass Schule vielleicht von der Schulleitung „beeinflusst“ wird; „gemacht“ wird sie von dieser aber nicht. Die Qualität des pädagogischen Handelns in einer Schule wird vielmehr durch die Arbeit der Lehrkräfte selbst bestimmt. Diese Qualität ist hauptsächlich von den Faktoren „Kompetenz“, „Haltung“ und „Struktur“ abhängig: Wichtig für das Gelingen von Schule sind die fundierten fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkräfte, dies ist verbunden mit einer Haltung pädagogischer Handlungsbereitschaft eingebettet in Entscheidungs- und Arbeitsstrukturen, innerhalb derer neben Vorgaben und Verab-

Schavan als „beste Schule Deutschlands“ titulierte. Schon im Jahr 2006 hatte die Schule von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und dem Deutschen Ministerium für Bildung und Forschung beim Wettbewerb „Zeigt her Eure Schule“ die Auszeichnung als eine der „besten zehn deutschen Ganztagschulen“ erhalten. Im Jahr 2009 wurde diese Bildungsstätte durch die staatliche Schulinspektion des Landes Niedersachsen überprüft und als weit überdurchschnittlich bewertet. Und im Jahr 2014 zeichnete eine internationale Jury diese Schule als außergewöhnliche „Schule für nachhaltige Entwicklung“ aus.

redungen institutionelle und curriculare Möglichkeiten und Spielräume für Eigeninitiative und Engagement bestehen.

Und dabei geht es (3) auch darum, dass Schulleitungen die Prozesse dieser Gestaltung im Modus einer demokratisch verabredeten sowie „unternehmerisch“ kontrollierten Routine in den Jahreslauf von Schule implementieren. Dies geschieht mit dem Ziel einer „Schule als lernender Organisation“.

Eine Darlegung pädagogischer Vorstellungen wie handlungstheoretischer Konzepte des Autors ist diesen Ausführungen – im Sinne einer Vorverständigung über implizite Grundannahmen und explizite Positionen – vorangestellt.

Diese Veröffentlichung entwickelt in einigen Teilen Gedanken fort, die der Autor im Jahr 2014 in seiner Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena angedeutet hat. Diese wissenschaftliche Arbeit wurde von Peter Fauser, dem langjährigem Lehrstuhlinhaber für Erziehungswissenschaft und Vorsitzenden der Jury des Deutschen Schulpreises, betreut und begleitet. Hintergrund dieser Arbeit, die die Rolle der Schulleitung in den Fokus nimmt, sind die „Erfahrungen der Praxis“; dazu kommen Vorträge, Seminare und Diskussionen, bei denen der Autor in seinen Vorstellungen kritisiert, angeregt und inspiriert wurde. Die Mitarbeit und der Austausch in der Planungs- und Leitungsgruppe der Deutschen Schulakademie, dem sogenannten Programmteam, spielt dabei eine weitere wichtige Rolle.

1.2. Vorklärungen

Den nachfolgenden Beobachtungen, aber mehr noch den daraus abgeleiteten Bewertungen und Schlussfolgerungen, liegen pädagogische Vorstellungen mit expliziten Positionen und impliziten Einstellungen zu Grunde, die ich mit dem Ziel einer besseren Verständigung über die nachfolgende Darlegung von „Prinzipien und Instrumenten“ in gebotener Kürze hier zunächst anreißen möchte.

1.2.1. Menschenbild

Das *pädagogische Konzept des Autors* orientiert sich an einem Menschenbild (Vgl. dazu Tremml, 2010, 246 ff.),⁹ bei dem die natürlichen Anlagen sich nach und nach entwickeln – bzw. entwickelt werden müssen:

„Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, dass der Mensch seine Bestimmung erreiche. [...] Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt, es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch.“ (Kant, 1964, 701 f.)

Und mit einem Autor etwas jüngeren Datums wird diesbezüglich darin übereingestimmt, dass...

„...aus naturalistischer Sicht der Mensch kein „Freigelassener der Natur“ ist, sondern seine partielle Freilassung (aus angeborenen Reiz-Reaktions-Normen) in seinen je spezifischen kulturellen und individuell ausgeprägten Formen selbst als natürliche Funktion interpretiert werden kann, die sich in einem langen Evolutionsprozess als adaptiv erwiesen hat. [...] Wir müssen einsehen, dass die Natur nicht nur mit kausal festen „Verdrahtungen“ arbeitet, sondern auch mit weichen und flexiblen Anpassungsformen experimentiert, und dass für den Menschen gerade die Kombination von starren und weichen Anpassungsformen speziell ist. Darin gründet seine bisherige evolutionäre Erfolgsgeschichte – allerdings ohne Garantie auf dauerhafte Fortsetzung.“ (Tremml, 2010, 273)

Drei Aspekte sind es, die – im Spannungsverhältnis zwischen Natur und Kultur – das Aufwachsen junger Menschen bestimmen: Zunächst beeindruckt mich (a) die aus der biologisch bedingten Plastizität (Vgl. dazu

9 „Adolf Portmann hebt diese ‚eigenartige Offenheit der Anlagen unseres Verhaltens‘ als ‚das Bezeichnende‘ des Menschen hervor und bewertet es durchaus nicht als ‚Schwächung‘, sondern als ‚Stärkung‘, dass die ‚sichere Enge der Instinkte‘ wohl einerseits aufgehoben wird, andererseits aber dadurch eine adaptive ‚Schulung‘ möglich wird: ‚Das ist die Lösung für ein keiner bestimmter Umgebung speziell angepasstes, ungesichertes Wesen: Sich selbst muss es eine ihm gemäße neue Natur schaffen.““ (Tremml, 2010, 266)

Mead, 2008),¹⁰ und Lernnotwendigkeit des Menschen hervorgehende *Hal- tung der Neugier* (im Sinne eines fortwährenden Motivs aktiver Reizsuche) als biologisch einzigartigen, außergewöhnlichen und die kognitive Leis- tungsfähigkeit des Menschen wesentlich beeinflussenden Faktor (Vgl. dazu die Studien von Schiefele, z. B. Schiefele/Winteler, 1988). Diese Neugier ist in jedem Menschen von vorneherein sowie vor aller Erziehung vorhanden und hat sich offensichtlich als ein deutlicher Selektionsvorteil der Gattung Homo und der Art Homo sapiens erwiesen. Als nächstes wissen wir (b) aus der Natur- wie der Kulturgeschichte, dass das Mensch-Werden ebenso wie das Mensch-Sein außergewöhnlich und im Tierreich einzigartig durch das *Soziale und das Individuelle* bestimmt wird. Damit ist das Lernen ausge- prägter Individuen in Gemeinschaft gemeint, genauso wie der Erwerb der individuellen Voraussetzungen dafür (Vgl. hierzu die bahnbrechenden Befunde von Tomasello, 2010). Dieses Lernen bezieht sich auf die „Innen- auskleidung“ der Individuen bezüglich ihrer logischen, moralischen und ästhetischen Kompetenzen im Sinne einer optimalen Anpassung der Indi- viduen an das erfolgreiche Leben in der Gruppe – und in der jeweiligen Zeit und im jeweiligen historisch-sozialen Kontext (Vgl. dazu Reckwitz 2006). Dieses Lernen erfolgt jedoch nicht im „leeren Raum“. Biologische Normen (Vgl. Roth, 1971), wie zum Beispiel eine ausgeprägte Individualität und gepaart mit starker Unterordnungsbereitschaft, kombinieren sich bei der inneren Auskleidung der Individuen zur Gemeinschaftsfähigkeit mit gene- tisch angelegten Fähigkeiten zu geteilter Intentionalität (Vgl. Tomasello, 2010) ebenso wie mit verschiedenen, selektionsbiologisch gut zu erklären- den, Formen von Altruismus und Fürsorge. Alfred Tremml bemerkt – in diesem Sinne – dazu:

„Normen entstehen phylogenetisch mit dem Verzögern und Zurücktreten der angeborenen Programme und dem damit entstehenden Bewusstsein der Kon- tingenz möglicher Handlungen auf der Basis eines zerebral gespeicherten Er- fahrungswissens. Damit wird die Funktion von Normen transparent: Sie bedie-

10 „Dagegen gibt es beim Menschen eine relativ lange Periode, während der das Kind von der Elternform abhängig ist. Die Periode der zur Kindheit gehörenden Plastizität dauert des- halb bei ihm wesentlich länger als beim Tier. Die Plastizität kann als Zustand definiert wer- den, in welchem die Tendenzen zum Handeln einigermaßen fixiert, die auslösenden Reize aber noch nicht festgelegt sind. Der motorische Teil ist von Anfang an vollkommen festge- legt, während der sinnliche Teil noch der Fixierung harrt. Die Instinkte sind bestimmt, nicht aber ihre auslösenden Reize. Dies trifft in überraschendem Maße auf alle Arten menschlichen Verhaltens zu.“ (Mead, 2008, 39)

nen die Funktion der Kontingenzregulierung durch eine geforderte Einschränkung des Handlungsspielraumes.“(Trembl, 2010, 267)

Michael Tomasello unterstreicht, aus ähnlicher Perspektive und Intention, die biologisch-evolutive Besonderheit menschlicher Kultur:

„Es gibt aber auch zwei deutlich erkennbare Besonderheiten der menschlichen Kultur, die sie qualitativ einmalig machen. Die erste ist die sogenannte kumulative kulturelle Evolution. Menschliche Artefakte und Verhaltensweisen nehmen im Lauf der Zeit an Komplexität zu (sie haben eine „Geschichte“). Ein Individuum erfindet ein Artefakt oder eine Vorgehensweise, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen, und andere erlernen sie in kürzester Zeit. [...] Die zweite Besonderheit der menschlichen Kultur, die sie als einzigartig kennzeichnet, ist die Schaffung sozialer Institutionen. Soziale Institutionen bestehen aus einer Reihe von Verhaltensweisen, die durch verschiedene, wechselseitig anerkannte Normen und Regeln bestimmt werden. [...] Während die „Kulturen“ anderer Tierarten fast ausschließlich auf Imitation und anderen ausbeuterischen Mechanismen basieren, liegen den menschlichen Kulturen nicht nur egoistische, sondern auch fundamental kooperative Prozesse zugrunde. In einem beispiellosen Ausmaß hat sich der Homo sapiens daran angepasst, in Gruppen kooperativ zu handeln und zu denken; und in der Tat sind die beeindruckendsten kognitiven Leistungen der Menschen – von komplexen Technologien über linguistische und mathematische Symbole bis hin zu komplizierten sozialen Institutionen – nicht Produkte allein handelnder, sondern gemeinsam agierender Individuen.“ (Tomasello, 2010, 9/10 u. 13)

Als dritten (c), und an das Erste anknüpfenden, bedeutsamen Faktor, hat die Naturgeschichte der Menschheit die *Vernunft*, hier weniger als Moralität,¹¹ sondern eher als neuronale Fähigkeit selbstreflexiven Nachdenkens, Vergleichens und Beurteilens gemeint, hervorgebracht.¹² Ob dies als zuzusagen zufälliger Überschuss¹³ und qualitativer Sprung im Zuge der durch

-
- 11 Bzgl. der ontogenetischen Entwicklung von Moralität stimme ich eher mit Kant überein: „Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um. Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens mache. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun.“ (Kant, 1964, 697)
 - 12 Die Unterscheidung von Formen der Vernunft folgt den Kant'schen Kategorien *Theoretischer Vernunft* bzw. *Praktischer Vernunft*; Vgl. dazu: Schmid, 562 ff., 1998
 - 13 Vgl. in diesem Zusammenhang die neurobiologischen Erkenntnisse bezüglich der kognitiven Leitungsfähigkeit zum Beispiel von Elstern, Schimpansen und Walartigen, die mindestens Vorformen eines Selbstbewusstsein bei diesen Tieren konstatieren und die dadurch

Selektionsvorteile belohnten zunehmenden Lernfähigkeit und neuronalen Verschaltung geschah – oder ob der „biologisch vorkritische“ Mensch irgendwie anders die Stufen zur selbstreflexiven Vernunft bewältigte, ist hierfür unerheblich. Für den Erziehungsprozess wichtig ist allein die Tatsache, dass diese theoretische Vernunft von vornherein im Menschen angelegt ist (Vgl. Mead, 2008, 78 ff.) – Moral im Sinne von *praktischer Vernunft* muss sich aber erst im sozialen Kontext des Aufwachsens und der Erziehung entwickeln (Vgl. Kohlberg, 1996).

Von diesen Prämissen ausgehend ist der Autor (mit den diversen empirischen Studien über „Begabung und Lernen“ (Vgl. dazu Roth/Aebli, 1969)) der Auffassung, dass Schule und Erziehung die biologischen *Stärken*¹⁴ wie Lernbereitschaft und Neugier zulassen und fördern sollten, anstatt diese zu verschütten – und sie sollten es genauso unterstützen und praktisch ermöglichen, dass sich heranwachsende Menschen – anlagegemäß – als soziale Individuen entwickeln und zunehmend besser in die soziale Gemeinschaft einleben können. Dazu bedarf es pädagogischer Handlungen, die sich *für* etwas engagieren.

Auf der anderen Seite bedarf es umgekehrt einer Erziehungskultur, die sich *gegen* den anderen Teil unseres biologischen Erbes richtet, nämlich sozialem Dominanzstreben, individueller Unterordnungsbereitschaft, Gruppenegoismen oder Clanismus – als eher negative sozialpsychologische Dispositionen. Hier fordert die (und unsere!) Geschichte besondere Aufmerksamkeit.¹⁵ Auch dieser Seite des menschlichen So-Seins muss sich Schule und Erziehung – unter Nutzung der Fähigkeit zur Vernunft und im Sinne

m. E. die These des zunächst zufälligen Überschusses stützen; Vgl. dazu Bunnell, Sterling, Die Evolution der Intelligenz bei Cetaceen, in Macintyre, 1982, 52 ff., der als Ursache für die Intelligenz der Walartigen die „im trüben Wasser der Flüsse entwickelten Orientierungssinne“ [...] als „ideale Voraussetzung für die Entwicklung sozialer und personaler Kommunikation“ (56) betrachtet, die sich dann, in der „gesellschaftlichen Organisation“ der Cetaceen, zu höheren kognitiven Fähigkeiten bis möglicherweise hin zur Selbsterkenntnis weiter entwickelt haben. Bunnell konstatiert hier für die Walartigen einen aus den Flüssen mitgebrachten kognitiven Überschuss, der die Basis für deren „reine Vernunft“ darstellt. So ähnlich könnte es auch bei Homo sapiens gewesen sein.

14 Zwangsläufig verlasse ich hier den naturalistischen Kontext und bewerte zunächst ambivalente Dispositionen – ausgehend von einem normativen Menschen- und Gesellschaftsbild der „Vielfalt“, „Leistung“ und „Menschenrechte“; siehe dazu weiter unten.

15 Beeindruckt und geprägt bin ich hierbei von Theodor Adorno: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.“ Adorno, 1996, 8516

von Aufklärung und Kritikfähigkeit – aktiv zuwenden. Höhere „Stufen der Moralität“ (Roth, 1971, 565) bedürfen, neben endogenen kognitiven Entwicklungsprozessen besonderer Formen des Lernens, der Sozialisation und der Erziehung (Roth, 1971, 565). Gute Schulen (Vgl. die Beschreibungen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises) versuchen junge Menschen bei ihrer zunehmend selbstverantworteten individuellen Entwicklung zu fördern, dazu die angelegten Potenziale und Chancen der Neugier sowie des sozialen Verhaltens zu unterstützen und den Neigungen und Risiken zur Dominanz und Folgsamkeit durch die besondere Förderung der Kritik- und Demokratiefähigkeit entgegenzuwirken. Dabei geht es nicht um den, von der Erziehung bewirkten Übergang von einem vorkritischen Natur- in einen vernünftigen und gerechten Kulturzustand. Vielmehr bin ich (mit Kant und Wilson) der Meinung, dass – in diesem Zusammenhang – die Kultur „letzter Zweck der Natur“ (Kant) ist und die „Gene die Kultur im Zaum“ (Wilson, 1993, 150; zit. n. Treml, 2010, 272) halten. Dass also im menschlichen Naturzustand des jungsteinzeitlichen Jägers ähnlich wie in der Kindheit des postmodernen Menschen¹⁶ soziale wie asoziale, vernünftige wie unvernünftige Elemente und Dispositionen bereits angelegt sind, ebenso wie die herausragende Lernbereitschaft und Neugier – und dass Bildung und Erziehung dieses berücksichtigen muss.¹⁷

1.2.2. Verständnisintensives Lernen

Ausgehend von diesem pädagogischen Menschenbild – und auf die kognitiven Lernprozesse als solche bezogen – widmet sich das unterrichtspraktische Interesse des Autors auf kognitiv aktivierende „Tiefenstrukturen“¹⁸ im

16 Vgl. zur Frage der Subjektwerdung des Menschen sowie den dabei wirksamen Faktoren und Interdependenzen: Reckwitz, 2006

17 Vgl. hierzu zum Beispiel Friedrich Schleiermacher, der bereits 1826 dazu formuliert: „Alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein“ Schleiermacher, 1957, 27, und der hierzu „zwei entgegengesetzte Möglichkeiten [sieht, W.K.]: die Erziehung als Unterstützung – er spricht auch von der Erweckung – des Guten und die Erziehung als Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen. [...] die eine beruht auf der Voraussetzung, dass der Mensch von Natur aus gut, die andere, dass er von Natur aus böse sei [...]“, Bollnow, 1986, 723

18 „Auch Seidel und Shavelson (2007) konnten zeigen, dass Lernerfolg sich besser durch so genannte Tiefenstrukturen vorhersagen lässt als durch Sicht- bzw. Oberflächenstrukturen. Sichtstrukturen lassen sich als äußere Formen der Unterrichtsgestaltung relativ einfach und objektiv beobachten und beschreiben (z. B. die Sozialform: Gruppen vs. Einzelarbeit), während Tiefenstrukturen in der Beobachtung und Beurteilung deutlich aufwändiger sind.