

Ralf Lankau (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Die pädagogische Wende

Über die notwendige (Rück-)Besinnung
auf das Unterrichten



E-Book inside

BELTZ

Lankau (Hrsg.)

Die pädagogische Wende



E-Book inside

Mit dem untenstehenden Download-Code erhalten Sie die PDF-Version dieses Buches.

So laden Sie Ihr E-Book inside herunter:

1. Öffnen Sie die Website: <http://www.beltz.de/ebookinside>
2. Geben Sie den untenstehenden Download-Code ein und füllen Sie das Formular aus.
3. Mit dem Klick auf den Button am Ende des Formulars erhalten Sie Ihren persönlichen Download-Link.
[Für den Einsatz des E-Books in einer Institution fragen Sie bitte nach einem individuellen Angebot unseres Vertriebs: buchservice@beltz.de. Nennen Sie uns dazu die Zahl der Nutzer, für die das E-Book zur Verfügung gestellt werden soll.]
4. Der Code ist nur einmal gültig. Bitte speichern Sie die Datei auf Ihrem Computer.
5. Beachten Sie bitte, dass es sich bei Ihrem Download um eine Einzelnutzerlizenz handelt. Das E-Book ist für Ihren persönlichen Gebrauch bestimmt.

Download-Code

xxxxxxxx

Ralf Lankau ist Grafiker, Philologe und promovierter Kunstpädagoge. Er unterrichtet seit 1985 Gestaltungstechniken mit analogen und digitalen Werkzeugen und produziert seit 1988 digital (Print, DTP, Websites). Seit 2002 ist er Professor für Mediengestaltung und Medientheorie an der Hochschule Offenburg mit dem Schwerpunkt Grafik und Digitaldesign. Er leitet die grafik. werkstatt der Fakultät Medien und Informationswesen und publiziert zu Mediengestaltung, Digitaltechnik und (Medien-)Pädagogik auf der Website futur-iii.de.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25907-3 Print
ISBN 978-3-407-25930-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: getty images © olaser

Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Ralf Lankau

Einleitung

Das Projekt »Die pädagogische Wende«	8
--	---

Unterricht als Beziehung und Dialog

Siegfried Däschler-Seiler

Atemlos... jeden Tag

Modische Trends, Konjunkturen und ihre Folgen für die Pädagogik	21
---	----

Carl Bossard

»Was ich hingegen nötig hatte, das waren Lehrer!«

Von der verdrängten Wirkkraft einer guten Pädagogin, eines leidenschaftlichen Lehrers	44
--	----

Volker Ladenthin

Unterricht und Person

Vorschlag für die Artikulation eines bildenden Unterrichts	57
--	----

Axel Bernd Kunze

Kommunizieren wir uns zu Tode?

Bildungsethische Impulse für eine pädagogisch fundierte Ethik des Digitalen	77
---	----

Beat Kissling

Revitalisierung personaler schulischer Bildungsarbeit

Das Klassengespräch als Kernelement eines persönlichkeits- und gemeinschaftsbildenden Unterrichts	89
--	----

Thomas Damberger

Digitalisierung zwischen Entpädagogisierung und ihrer Überwindung

108

Erziehung, Unterricht und Digitalisierung

Christoph Möller

Lernen Kinder digital?

Ab wann sind digitale Bildschirmmedien sinnvoll für das Lernen? 120

Jörn Loviscach

Aufmerksamkeitsregulation

Der einzige 21st Century Skill 133

Stephan Schimmelpfennig

Digitale schwarze Pädagogik

Der Computer als Kontroll- und algorithmisches Steuersystem der Gesellschaft 149

Burkard Chwalek

Kompetenzierung und Digitalisierung als Verstehenshürden

163

Markus Reinisch

Aspekte eines verzweckten und vernachlässigten schulischen Erziehungsbegriffs

176

Carmen Behling

Digitalisierung als pädagogische Aufgabe

189

Valentin Dander, Nina Grünberger, Christian Leineweber, Horst Niesyto, Andreas Spengler

Bildung und digitaler Kapitalismus:

Medienpädagogische Perspektiven

201

Schul- und Unterrichtspraxis

Kinga Sieberhagen, Elmar Straube, Klaus Zierer

Zertifikat Wertebildung – das Sokrates-Protokoll

Wertvolle Bildung in der Universität 214

<i>Christoph Türcke</i>	
Ritualkunde	
Ein Vorschlag zur Bekämpfung der Aufmerksamkeitsdefizitkultur	227
<i>Sigrid Hartong</i>	
Schule in der Digitalität kritisch-reflektiert gestalten	
Einblicke in das Projekt SMASCH (Smarte Schulen)	235
<i>Edwin Hübner</i>	
Plappernde Stochastik	
Ihre stumme Forderung an die Pädagogik	247
<i>Sieglinde Jornitz, Ben Mayer</i>	
Digitale Medien und das Verhältnis unterrichtlicher Verantwortlichkeiten	
Clickwork als Konsequenz (ver-)schwindender Erziehung	261
<i>Jochen Krautz</i>	
Kunst in der Schule	
Zum pädagogischen Sinn des bildhaften Gestaltens	274
<i>Andreas Schreier</i>	
Die Ausbildung »Dynamischer Kompetenzen« bei Schüler*innen	
Ein Musikprojekt als Kontrapunkt zu schulischen Digitalisierungsstrategien	288
<i>Angela Schmidt-Bernhardt, Christine Bär</i>	
Digitaler gesellschaftlicher Wandel	
Faszination und Fallstricke von Social-Media-Nutzung im Jugendalter	302
<i>Gerhard Koller, Elmar Straube, Denise Weckend</i>	
Fit für die Klassenfahrt	
.....	313
<i>Ralf Lankau</i>	
Perspektivwechsel	
Emanzipierende IT-Konzepte für (Medien-)Technik und Unterricht	327

Ralf Lankau

Einleitung

Das Projekt »Die pädagogische Wende«

Im Zuge umgreifender Transformationsprozesse des staatlichen Bildungs- und Erziehungswesens, verstärkt seit dem sogenannten PISA-Schock 2001, lässt sich eine Schwächung des Erziehungsgedankens und eine Monokultivierung des Unterrichts im Sinne eines Imperativs der Selbstregulierung und Digitalisierung beobachten. Bildungseinrichtungen stehen seitdem unter stetig zunehmendem Einfluss von neoliberalen Steuerungslogiken, was sich z. B. an der Zunahme außerschulischer Interessenvertreter und Partikularinteressen ablesen lässt. Richard Münch analysiert diese Logiken und Strategien der Einflussnahme in seinem Buch »Der bildungsindustrielle Komplex« (Münch 2018). Er zeigt auf, wie internationale Organisationen und privatwirtschaftliche Stiftungen über Thinktanks, die Organisation von Veranstaltungen, über Agenda Setting und Projektmittel Einfluss auf die Bildungspolitik und Forschungsfragen nehmen. Als diskursmächtige Sprechorgane für permanente Bildungsreformen und Stichwortgeber für (private) Bildungsforscher arbeiten sie mit Hochschulen und Unternehmen zusammen und haben Anteil an der umfassenden Transformation von Bildungsprozessen an Kitas, Schulen und Hochschulen. Sie nehmen, ohne demokratische Legitimation, Einfluss auf politische Entscheidungen und dominieren durch Lobby- und Pressearbeit sowohl die Fach- wie die öffentliche Diskussion.

Permanente Reformen, immer neue Methoden und Techniken führen dabei auf Ebene der pädagogischen Praxis zu einer beschleunigten Erosion von Bildungs- und Erziehungsprozessen, während das Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte zunimmt und gemeinsame Zeiten und Räume für eine mündigkeitsoorientierte Erziehung sowie eine auf das Begreifen von gesellschaftlichen und lebensweltlichen Strukturen hin angelegte Bildung zu verschwinden drohen. Diese Tendenzen finden auch in der immer noch andauernden widerspruchsvollen Bewegung von Zentralisierung und Dezentralisierung im Rahmen des Umbaus der schulischen Steuerung von der Input- zur Output-Perspektive ihren unmittelbaren Ausdruck.

Ein wichtiger Taktgeber dieser Dynamiken – und notwendige Infrastruktur zum Erfassen personalisierter Lern- und Verhaltensdaten für die empirische Bildungsforschung – ist die Digitalisierung. Formal wird argumentiert, der Einsatz von Informationstechnologie (IT) sei innovativ, motivierend und lernförderlich. Exemplarisch sei hierzu aus der Eröffnungsansprache von PISA-Koordinator

Andreas Schleicher auf dem Global Education & Skills Forum zitiert. Technologie könne innovativen Unterricht zwar verstärken, aber in der Praxis gelinge das nicht, die häufige Nutzung verschlechtere die Lernleistung sogar. Mit Schleicher: »Wir müssen es als Realität betrachten, dass Technologie in unseren Schulen mehr schadet als nützt.« Als Technizist, der das Scheitern von IT im Unterricht nicht für ein generelles, sondern nur für ein vorläufiges Konfigurationsproblem hält, begründet er dies mit den Worten: »[...], weil es uns nicht gelungen ist, sie gut zu integrieren (because we have not succeeded in integrating well)« (Schleicher 2016). Dabei verkennt Schleicher, dass der fehlende Nutzen durch Digitaltechnologie weniger technische als vielmehr grundsätzlich menschliche, pädagogische und (lern-)psychologische Ursachen hat. Sinnvoller wäre zu schlussfolgern: Das Prinzip der Digital- als Automatisierungstechnik zur Standardisierung von Lernprozessen und zum automatisierten Abprüfen ist für den Kontext Lehre, Lernen und Unterricht ungeeignet, sobald es nicht nur um Repetition, sondern um Verstehensprozesse geht. Die Charakterisierung des Scheiterns von IT im Unterricht als Anpassungs- und Konfigurationsproblem entspricht dabei exakt dem Muster, das Jesper Balslev in seiner Dissertation »Evidence of a Potential« nennt: ein immerwährendes, nie eingelöstes, vor allem nicht einzulösendes Versprechen (Balslev 2020).

Erfüllt die Technik die an sie gestellten Erwartungen nicht, ändert man diskursstrategisch die Begrifflichkeit und erklärt Digitaltechnik und computergenerierte Projektionen zur neuen Leitkultur. Von der Digitalisierung über »digitale Transformation« führt der Weg zur Phrase der »Kultur der Digitalität« (Stalder 2016). Auf diese Weise wird eine Verschränkung von physischer und digitaler Welt entworfen, bei der Menschen nur noch als mehr oder weniger selbstbestimmte Akteure im Kontext digitaler Infrastruktur gesehen werden. Dass Menschen aber weiterhin in einer physischen Welt leben, wenn sie vor Bildschirmen sitzen oder sich eine 3D-Brille aufsetzen, um sogenannte »virtuelle Realitäten« (VR) zu betrachten, wird ausgeblendet.

Das Forum Bildung Digitalisierung e. V., ein Zusammenschluss privater Stiftungen, die sich für eine systemische digitale Transformation im Bildungsbereich einsetzen, stellt als Antwort auf das jahrzehntelange Scheitern von Digitaltechnik im Unterricht das Lehren und Lernen daher vorsorglich komplett unter das »Vorzeichen der Kultur der Digitalität« und fordert, Lehr-Lern-Settings generell danach auszurichten. Technik wird nicht mehr auf ihren Nutzwert hin befragt, sondern als Prämisse gesetzt. Man müsse zudem »die Diskussion um den Mehrwert digitaler Medien und Tools für Unterricht und Didaktik« überwinden und stattdessen eine »offene Haltung gegenüber der schulischen Transformation« einnehmen (FBD 2021). Nicht nur das Unterrichten und die eingesetzten Medien seien zu ändern, sondern auch die Haltung, denn: »Die Kultur der Digitalität stellt neue Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis aller Akteure im Bildungsbereich« (ebd.).

Haltungen ändern zu wollen ist bereits als Anspruch ein massiver Eingriff in die Persönlichkeitsrechte der Lehrenden und Lernenden. In diesem Zusammenhang weist Armin Bernhard (2021) auf die manipulative Kraft der (auch) hier anvisierten kulturindustriellen Sozialisation hin, die auf eine Ausnutzung der inneren Sozialnatur des Menschen als Absatzmarkt hin ausgerichtet ist und in deren Folge das selbstreflexive Potenzial des Menschen über entpersönlichte Disziplinarangebote unterworfen wird (vgl. ebd., S. 247). Die der Software der Computerindustrie zugrunde gelegte Kommandostruktur, so Bernhard weiter, »[...] ist der Prototyp dieser neuen Form der Vergesellschaftung« (ebd.), insofern auf diese Weise eigensinnige Subjektstrukturen eingeblendet und so letztlich der Vorgang des Mündigwerdens, der einer Grundlegung durch Erziehung, nicht aber digitaler Selbstoptimierung bedarf, verhindert wird.

Für den Bildungsbereich sind deshalb andere Diskussionen zu führen: Die Auslagerung der Vermittlungsprozesse von Unterricht auf Digitaltechnik funktioniert nicht, weil auf diese Weise nicht Lernprozesse analysiert und kritisch reflektiert werden, wie es die originäre Aufgabe von Schulen und Lehrkräften ist, sondern eine generelle positive Einstellung zu Digitaltechnik eingefordert wird. Klaus Zierer hat die Möglichkeiten und Grenzen von digitalen Medien bereits 2021 im Detail aufgezeigt (Zierer 2021). Zu korrespondierenden Ergebnissen kommt Karl-Heinz Dammer in seinem Gutachten zur Digitalstrategie der KMK in NRW (Dammer 2022). Nicht die eingesetzte (Medien)Technik ist entscheidend, sondern der von einer qualifizierten Lehrkraft strukturierte und geleitete Unterricht. Nur so können Schülerinnen, Schüler und Studierende die für Bildungs- und Erziehungsprozesse erforderliche Widerständigkeit erfahren, in mündiger Hinsicht handlungsfähig werden. Digitalisierung und Selbstregulierung sind für diesen Zweck als Vereinnahmungsversuche jedweder Form des Widerstands zurückzuweisen.

Diese Resultate werden ergänzt und aktualisiert durch Studien aus der Zeit der Pandemie. Die Studie von Engzell et al. (2021) weist nach, dass selbst Schülerinnen und Schüler von technisch sehr gut ausgestatteten niederländischen Schulen, die den Einsatz von Digitaltechnik im Präsenzunterricht gewohnt sind, durch Fernunterricht Lerndefizite entwickeln, die der Zeit der Schulschließung entsprechen. Sind es Kinder aus bildungsfernen Familien, womöglich mit Migrationshintergrund, sind die Lernrückstände deutlich größer (Maldonado et al.). Eine Frankfurter Forschergruppe formuliert griffig (und durchaus mit Blick auf mögliche Schlagzeilen): Distanzunterricht ist so effektiv wie Sommerferien (Hammerzell et al. 2021). Die Studien von Andresen (Jugend und Corona) oder Ravens-Sieberer (CoPsy I-III) zeigen neben Lerndefiziten vor allem gravierende Folgen für die sowohl körperliche als auch psychische Entwicklung durch die erzwungene soziale Isolation. Gleiches gilt für Studierende, hier sind es Ängste, Depressionen, psychische Störungen, Studienabbrüche (DZHW 2021).

Die logische Reaktion wäre, die derzeitige Fokussierung auf Digitaltechnik aufzugeben und wieder das angeleitete Unterrichtsgeschehen im Klassenverband als den »Normalfall Schule« zu begreifen. Für die Praxis fordert die Ständige Wissenschaftliche Kommission, ein Gremium, das nur mit empirischen Bildungsforschern besetzt wurde, stattdessen noch frühere und mehr Digitalisierung für alle (SWK 2021; siehe als notwendig korrigierende Replik das Positionspapier von Braun et al. 2021). Der wirtschaftsnahe Aktionsrat Bildung schlägt, mit dem Ziel der Sicherung der »Resilienz des Bildungssystems«, die Abschaffung räumlicher und sozialer Strukturen (Schul- und Hochschulgebäude, Präsenzunterricht), den Ausbau »digitalen Lernens« und die Neugestaltung der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern (als »ambulante Lehrer«) im Rahmen einer kontinuierlichen Evaluation vor (vgl. vbw 2022, S. 35 f.). Dem muss in Theorie und Praxis widersprochen werden.

Die Fragen

Ausgangspunkt dieses Projekts ist die Diskrepanz zwischen pädagogischen Erkenntnissen, Prämissen und Denkweisen und gegenwärtigen Digitalisierungsstrategien in Schule und Hochschule, die von Bereichen der empirischen Bildungsforschung und wirtschaftsnahen Verbänden unterstützt werden. Damit verbunden ist der Anspruch einer digitalbasierten Transformation des Bildungs- und Erziehungssystems. Dem widersprechend müssen Erziehung und Bildung als pädagogisches Prinzip mit den (in den Landesverfassungen hinterlegten) Zielen übereinstimmen und dürfen nicht mit den Vorstellungen einer möglichst frühen (und lebenslang andauernden), kleinteiligen Lernleistungsvermessung zum Zwecke einer bildungökonomischen Nutzung kindlicher Humanressourcen zusammenfallen. Vor diesem Hintergrund werden die pädagogische Theorie und Praxis in einen produktiven Dialog gebracht durch konkrete Fragen:

- Wie lassen sich, unter den gegenwärtigen Bedingungen, Bildungseinrichtungen an den Bedürfnissen der Lernenden gemäß den Entwicklungsstufen (anthropologische Ontogenese) des Menschen ausrichten?
- Wie lässt sich erkennen und realisieren, dass pädagogisches Arbeiten notwendig personengebunden, individuell und interpersonal ist?
- Wie erreichen wir eine Stärkung der Erziehung, die Widerständigkeit nicht einnetzt oder ausschließt, sondern mit dem Ziel der Mündigkeit auf die Entwicklung stabiler Persönlichkeitsstrukturen in sozialen Zusammenhängen zielt?
- Mit welchen Unterrichtsformen gelingt die Auseinandersetzung mit kulturellen Beständen (zu denen auch die Digitaltechnik zählt), sodass die Schülerinnen und Schüler als selbstbestimmte Personen daraus hervorgehen?
- Mit welchen Verschiebungen von (schulischen) Bildungs- und Erziehungsvorstellungen geht das digitale Lernen einher?

- Wie stellt sich die Umsetzung einer digitalen Schulorganisation (Klassenbuchführung, Stundenplanung, Kommunikation) aus pädagogischer Perspektive dar?
- Inwiefern kommt pädagogischen Reflexionen über das Verhältnis von Bildung, Erziehung und Digitalisierung im Schulalltag Relevanz zu?

Für diese und weitere Fragen hatten wir in einem Call for Papers zur Teilnahme eingeladen. Angefragt waren Grundlagentexte, Erfahrungsberichte und Beispiele aus der Praxis. Einreichen konnte man ebenso Werkstattkonzepte für analoge und digitale Projekte (allerdings nur Open-Source-Anwendungen statt proprietärer, das heißt herstellerabhängiger Software und ohne Learning Analytics und Profilierung), aber auch Dokumentationen von Workshops zu Theater, Musik, Kunst, Hackathons und vieles mehr.

Das gemeinsame Ziel dieses Projekts: Schulen als Möglichkeitsräume einer mündigkeitsorientierten Erziehung zu gestalten, das Begreifen von gesellschaftlichen und lebensweltlichen Strukturen zu reflektieren und Bildungseinrichtungen als Orte des sozialen Miteinanders zu realisieren. In diesem Grundlagenband publizieren wir praxisnahe Konzepte für Präsenzunterricht und das Lernen in Gemeinschaft sowie theoriebasierte Grundlagentexte. Medientechnik im Unterricht ist ebenso Thema wie die Analyse der schulischen Erziehung und des Unterrichts angesichts digitaler Transformationsprozesse. Gemeinsam ist allen Beiträgen, dass Erziehung und Unterricht immer und notwendig ein interpersonaler Prozess zwischen Menschen sind, der auf Beziehung, Bindung und Vertrauen beruht. »Der Mensch wird am Du zum ich«, heißt es bei Martin Buber, und nur in der Auseinandersetzung mit einem humanen Gegenüber finden wir zu uns selbst und in die Gemeinschaft.

Die Beiträge

Wie erste Antworten aussehen können, zeigen die Beiträge in diesem Band, die nach und nach um Texte auf der Website ergänzt werden. Dabei widersprechen sich die hier referierten Positionen zum Teil gegenseitig, etwa bei der Beurteilung der Hattie-Studien, der generellen Beurteilung der »Digitalität« oder bei Fragen der Frühdigitalisierung in Kita und Grundschule. Aber wie es im akademischen und demokratischen Diskurs üblich und notwendig ist, benennen und begründen wir Positionen und suchen den Konsens für das bessere Argument. Es gehört zum Selbstverständnis von Wissenschaft, dass es keine (end)gültige Wahrheit geben kann und alle Argumente und Positionen einer ständigen Prüfung unterzogen werden müssen. Neue Erkenntnisse führen zu Korrekturen oder möglichen Revisionen der eigenen Argumentation. Oder es gibt mehrere, gleichberechtigte Positionen, weil es immer eine Frage der Perspektive bzw. der jeweiligen wissenschaft-

lichen Disziplin ist, auf was man fokussiert und wie man Argumente gewichtet. Denn auch das gehört zum Konsens der hier Publizierenden: Wissenschaft(en) gibt es nur im Plural und damit auch disziplinspezifische Methoden und Erkenntnisse. Ob sich daraus ein in sich schlüssiges Gesamtbild ergibt oder ob es Fragment bleibt, ist offen. Wir vertrauen auf das tragfähige Argument und den ergebnisoffenen Diskurs.

Variantenreich ist auch die von den Autorinnen und Autoren bevorzugte Schreibweise beim Gendern, das heißt dem Versuch einer geschlechtergerechten Sprache. Der Rat für deutsche Rechtschreibung empfiehlt in seiner 2023 aktualisierten Stellungnahme, keine sogenannten Binnenzeichen in die Rechtschreibregeln aufzunehmen. Im Amtlichen Regelwerk der Rechtschreibung wurde ein Passus zum Thema »Sonderzeichen« mit folgendem Wortlaut ergänzt: »Diese Wortbinnenzeichen gehören nicht zum Kernbestand der deutschen Orthografie. (...) Ihre Setzung kann in verschiedenen Fällen zu grammatischen Folgeproblemen führen, die noch nicht geklärt sind.« Sprachen und Schreibweisen sind praktizierte Kulturtechniken. Sie finden daher in diesem Band sowohl Beispiele für das grammatisch korrekte generische Maskulinum wie Doppelungen (Lehrerinnen und Lehrer), das Binnen-I und den Genderstern. Welche Schreibweise sich durchsetzen wird, kann hier nicht beantwortet werden. Hier gilt als Konsens: Wer eine Variante bevorzugt, mag es in seinen/ihren Texten praktizieren, aber niemand vorschreiben (wollen), wie etwas zu schreiben sei. Diskutieren Sie mit uns über Inhalte.

Der erste Block der Beiträge thematisiert die zentrale Bedeutung von Beziehung und Dialog für das Erziehen und Unterrichten. Den Anfang macht *Siegfried Däschler-Seiler*, der verdeutlicht, dass auch die Pädagogik den Konjunkturen und jeweiligen Trends ausgesetzt ist, aber dabei die notwendig zu bewahrenden Konstanten nicht aus dem Blick verlieren darf. Schule erschöpft sich ja gerade nicht in empirisch messbaren Leistungen, sondern schafft einen Raum des Werdens in Gemeinschaft, was mit dem Begriff Enkulturation als Hineinwachsen in die jeweilige Kultur bezeichnet wird. Statt auf Moden und (Digital)Techniken zu fokussieren und dem Irrglauben anzuhängen, man könne Erziehung und Unterricht planen und managen wie ein Event, ist der Beitrag ein erstes Plädoyer für die Besinnung auf philosophische und pädagogische Traditionen des Unterrichtens.

Auch der Schweizer Kollege *Carl Bossard* erinnert an die »an sich« selbstverständliche Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer, die eben nicht nur Stoff vermitteln, sondern als Lehrpersönlichkeit ihre Schülerinnen und Schüler weit über das Fachliche hinaus prägen. Bossard zitiert aus den Biografien bekannter Persönlichkeiten, die beschreiben, warum einzelne Lehrkräfte für sie prägend waren. Nicht formale Vorschriften, Leistungstests und Evaluationen sind der Kern von Schule, sondern das pädagogische Wirken der Lehrenden als Persönlichkeit. »Junge Menschen zu sich selbst zu führen« ist die Aufgabe, damit sie aus sich heraus

ihre Potenziale entfalten können. Das gelingt nur, wenn Lehrende als Person präsent und den Schülerinnen und Schülern zugewandt sind. »Was ich nötig hatte, waren Lehrer«, so der Schriftsteller Lukas Bärfuss.

Der Kollege *Volker Ladenthin* wird noch grundsätzlicher und fragt nach den personalen Dimensionen des schulischen Unterrichts. Dazu gehört die Beantwortung der Frage, was eine Person ist und ob sich das notwendig persönliche Verhältnis im Unterricht formalisieren lässt. Noch wichtiger sei ein generelles Vertrauen: »Der Lernende setzt voraus, dass der Lehrende ebenso wie er selbst, letztlich sinnvoll handelt. Ohne dieses Vertrauen gäbe es keinen Grund, irgendeiner Lehre zu folgen.« Darauf aufbauend formuliert Ladenthin Bedingungen für die gelingende Artikulation des Unterrichts. Im zweiten Teil des Beitrags verdeutlicht er diese Bedingungen und Konsequenzen an einem Unterrichtsbeispiel, einem exemplarischen Unterrichtsaufbau und einem Artikulationsschema.

Einen bildungsethischen Ansatz wählt *Axel Bernd Kunze* für seinen Beitrag und befragt die technischen Möglichkeiten des Digitalen auf ihre ethischen Implikationen. Dazu gehört zwingend die Frage nach den veränderten Bedingungen digital basierter Kommunikation. Denn Allgegenwart und die integrierte digital basierte Interaktion dieser Geräte und Dienste verändern Inhalt und Form der Kommunikation. Geschwindigkeit und Reichweite gehören dazu, aber auch eine sich ändernde Erwartungshaltung sowie die Möglichkeiten der Selbstinszenierung, wobei man sich in einen permanenten Wettkampf um Aufmerksamkeit und Quantifizierung von Tweets, ReTweets und Follower begibt. Dass es auch anders geht, zeigen die abschließenden Impulse für eine Bildungsethik des Digitalen.

Beat Kissling öffnet den Blick in eine andere Richtung und weist die Parallelität gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen nach. Dadurch gelingt es ihm, die Paradigmenwechsel in der Pädagogik vom lehrergerührten Unterricht zum selbstorganisierten Lernen (SoL) mit den Forderungen der Globalisierer nach weltweiter Normierung von Inhalten und Lernverhalten in Beziehung zu setzen. Wenn Schule nur noch auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und die Absolventen austauschbare Arbeitnehmer für um den Globus wandernde Produktionsstätten sind, landet man bei sich selbst optimierenden Schülern oder Schülerinnen an Lernstationen der Lernateliers, an denen das Arbeiten im Großraumbüro eingeübt wird. Dass das nicht das Ziel von schulischer Bildung sein kann, versteht sich von selbst, und Kissling fordert als Antidot den aufklärenden, emanzipierenden Dialog in der Schule.

Thomas Damberger untersucht in seinem Beitrag das Verhältnis von Lehren und Lernen unter dem Aspekt der Forderung nach zunehmender Digitalisierung und der sogenannten Künstlichen Intelligenz (KI) als Mittel der Entpädagogisierung. Damberger schlägt den Bogen von der Kybernetik über die Informatik zur Kognitionswissenschaft und erklärt die Funktionsweise der ChatBots und Sprachmodelle von GPT (Generative Pre-trained Transformer). So beeindruckend heuti-

ge Modelle aufgrund gestiegener Rechenleistungen sein mögen, solle man sich doch vergegenwärtigen, dass Texte, Grafiken und Videos nach mathematischen Parametern (Mustererkennung, Statistik, Wahrscheinlichkeitsrechnung) generiert werden. Rechenmaschinen »wissen« nicht, was sie tun. Sie rechnen. Daher muss man bei Technologien neben der formalen Leistungsfähigkeit die Beschränktheit und zum Teil Irrelevanz der berechneten Artefakte für Pädagogik, Unterricht und (Fach)Wissen benennen.

Der zweite Block von Beiträgen thematisiert Erziehung, Unterricht und Digitalisierung. Im ersten Beitrag referiert der Chefarzt der Abteilung Kinder- und Jugendpsychiatrie *Christoph Möller* Studien zu Bildschirmmediennutzung und den Folgen der (Früh)Digitalisierung. Die Ergebnisse früherer Studien zur Korrelation von Fernsehkonsum und negativen Schulleistungen werden heute ergänzt um Studien zu sogenannten Social-Media-Anwendungen (Instagram, TikTok, YouTube). Möller erinnert an den Grundsatz: »Medienkompetenz beginnt mit Medienabstinenz«. Vor allem kleine Kinder bräuchten umfassende basale Sinneserfahrungen statt der Reduktion auf Wischen und audiovisuelle Eindrücke. Nur wer in der realen Welt sicher verankert ist, kann virtuelle Welten ergänzend sinnvoll nutzen.

Jörn Loviscach ist Physiker und Professor für Computergrafik mit dem Forschungsschwerpunkt Mensch-Computer-Interaktion (MCI) und analysiert das sich ändernde Medienverhalten durch digitale, interaktive Anwendungen. Wann werden daraus Techniken der Unaufmerksamkeit bzw. der Aufmerksamkeitssteuerung? »Sind wir überhaupt noch Herr*in der eigenen Aufmerksamkeit?«, lautet eine seiner Fragen, und was kann der oder die Einzelne tun, um wieder die Hoheit über die Bildschirmnutzungszeiten zu bekommen? »Der Kampf um Aufmerksamkeit ist zu einem globalen, von Algorithmen getriebenen und sich damit schnell intensivierenden Wettbewerb geworden«, schreibt er. Offen ist, wer das Regime führt und ob wir wieder die Kontrolle übernehmen können.

Stephan Schimmelpfennig befragt die Mechanismen von Fremd- und Eigenkontrolle im Hinblick auf die Steuerungsfunktion digitaler Systeme und benennt die Konsequenzen im Bildungsbereich. Zwar rufen alle, von den Kultusministerien über die Schulträger bis zu Teilen der Kollegien, nach Digitalisierung, ohne aber konkret Anforderungen oder Ziele für den Einsatz der Geräte zu nennen. Dabei ist die Medienbedienung sicher nicht das Problem. Schülerinnen und Schüler nutzen privat digitale Endgeräte täglich stundenlang, das Einstiegsalter sinkt (Tablets in Kitas). Die Mediennutzungszeiten steigen, die gesundheitlichen und psychischen Folgen sind belegt. Schimmelpfennig fordert daher die Entmystifizierung von Digitaltechnik im Unterricht und die Einschränkung des Einflusses der IT-Lobbyisten.

Burkard Chwalek analysiert in seinem Beitrag den Widerspruch zwischen der Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen und Schülerheterogenität auf der einen und der zunehmenden Normierung durch Digitalisierung auf der an-

deren Seite. Individualisierung und Selbstwirksamkeit sollen an die Stelle von Fremdwirksamkeit treten, in der Praxis seien numinöse und technizistische Terminologien, die Kompetenzierung des Unterrichts und dessen beschleunigte Digitalisierung zu beobachten. Verbindendes Element von Kompetenzierung und Digitalisierung sei das »Primat der Funktionalisierung bzw. Instrumentalisierung vor dem Wert, den die Gegenstände von sich selbst her besitzen.« Hier sei Besinnung notwendig auf die Bedeutung der Gegenstände selbst – und den Dialog darüber.

Hier schließt *Markus Reinisch* mit seinem Beitrag über die Verzweckung des Unterrichts und die Vereinnahmung durch neoliberalen Denken an. Das im selbstorganisierten Lernen (SoL) propagierte »unternehmerische Selbst« unterschlägt den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schulen. Die sich daraus ableitende Waren- und Marktfähigkeit der Bildung (Michael Meisel) mit Leitbegriffen wie Effizienz, Verwertbarkeit und ökonomischer Nutzen nach Markterfordernissen legitimiert den (in den Landesverfassungen fixierten) Erziehungsauftrag von Bildungseinrichtungen, zu Eigenverantwortung und Reflexionsvermögen zu erziehen. Dem funktionalistischen Menschenbild des »*homo oeconomicus*« der normativ-empirischen Bildungsforschung stellt Reinisch anthropologische Prämissen der Erziehung entgegen.

Carmen Behling stellt sich als Gesamtleiterin des Schulverbundes der Freien Evangelischen Schule der Herausforderung der Digitalisierung und entwickelt aus pädagogischer und christlicher Perspektive Konzepte, um Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen einer technikdeterminierten Welt vorzubereiten. Digitalisierung als pädagogische Aufgabe bedeutet für sie, dass Schülerinnen und Schüler den Nutzen digitaler Möglichkeiten sehen können, aber zugleich eine kritische und mündige Haltung ihnen gegenüber entwickeln. Entscheidend sei nicht Technik, sondern der Mensch. »Die drei Grundfragen ›Was ist der Mensch?‹ (Eidos), ›Wozu soll der Mensch sein?‹ (Telos) und ›Wie kann der Mensch werden, was er sein soll?‹ (Topos) sind an die Pädagogik zu stellen und von ihr zu beantworten.«

Das Autorenteam von *Valentin Dander, Nina Grünberger, Christian Leineweber, Horst Niesyto* und *Andreas Spengler* fokussiert auf medienpädagogische Perspektiven von Bildung und digitalem Kapitalismus. Analysiert werden sich wechselseitig bedingende Strukturen von digitalem Kapitalismus sowie gesellschaftliche Krisendynamiken mit Fokus auf das Verhältnis von Bildung und digitalem Kapitalismus. Daran anschließend werden Aspekte der Lern- und Bildungsprozesse von Subjekten, Bildungsziele, Formen einer pädagogisch motivierten Medienkritik und Überlegungen zu didaktischen Anforderungen an (digitale) Bildungsmaterialien thematisiert. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen für und Forderungen nach einer umfassenden Medienbildung, um Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen aktiven und kritisch-reflektierten Umgang mit (digitalen) Medien zu ermöglichen.

Der dritte Block von Beiträgen befasst sich mit Prämissen für die und Beispielen aus der Schulpraxis. In ihrem Beitrag »Zertifikat Wertebildung – das Sokrates Protokoll« klären *Kinga Sieberhagen, Elmar Straube* und *Klaus Zierer* zunächst, was unter dem Begriff »Wert« zu verstehen ist, wobei sie ihn mithilfe des Modells des Werte- und Entwicklungsquadranten von Normen und Tugenden abgrenzen. Dazu kommt das Modell der gewaltfreien Kommunikation als Basis einer humanistischen Haltung und friedlichen Verständigung. Daraus leitet die Gruppe einen sokratischen Eid der Lehrenden ab, in dem sich diese verpflichten, den Kindern, deren Eltern, der Bildungsoffentlichkeit, der Gesellschaft und sich selbst gegenüber verantwortungsbewusst zu handeln und »Fühlen, Denken und Handeln im Beruf auf das Wohl der mir anvertrauten Kinder hin auszurichten.«

Christoph Türcke widmet sich in seinem Beitrag einem heute leider typischen Phänomen zu: notorisch unruhige und unaufmerksame Kinder. Da weder kiloschwere Sandwesten für quengelige Kinder noch Ohrstöpsel für lärmgeplagte Lehrende als pädagogisches Konzept gelten können, entwickelt er als Gegenmittel zur »Aufmerksamkeitsdefizitkultur« eine Schuldisziplin namens »Ritualkunde«. Was man von jeder Mannschaftssportart oder als Managementtraining für Teambuilding kennt, ist ein zuverlässiges Instrument, um sich auch im Klassenverbund auf gemeinsames Handeln zu einigen. Feste Regeln und Rituale geben Halt. Die in den ersten Schuljahren gelegten Strukturen der (Selbst)Disziplin, Hilfe innerhalb der und Rücksicht auf die Gemeinschaft tragen dann durch die ganze Schulzeit.

Sigrid Hartong gewährt mit ihrem Beitrag einen Einblick in das Projekt SMASCH (Smarte Schulen), ein ganzheitliches Verständnis von Prozessen der digitalen Transformation von Schule und Unterricht. Statt auf die technische Ausstattung von Schulen oder die Nutzung digitaler Endgeräte zu fokussieren, zielt das SMASCH-Projekt darauf ab, zusammen mit Projektschulen und Kollaborationspartner*innen (Diskussions-)Räume zu schaffen, um schulorganisatorische, pädagogische und forschende Perspektiven auf Prozesse der Digitalität im Kontext Schule und Unterricht zu untersuchen. Ziel ist, Dinge, die in den Projektschulen entwickelt werden, auch für andere (Projekt)Schulen transparent zu machen und den Austausch zu ermöglichen.

Edwin Hübner nimmt sich in seinem Beitrag exemplarisch den Sprach-Bot ChatGPT vor und macht deutlich, was eine Maschine (im Unterschied zu einem Organismus) ist. Zwar sei es eine bekannte Schwäche des Menschen, etwas als beseelt und lebendig anzuschauen, sobald es auch nur entfernt an menschliche Reaktionsweisen erinnert. Aber das ist eine Projektion. Umso wichtiger sei es, algorithmisch und statistisch berechnete Texte, Grafiken oder (demnächst) Videos als computergeneriert zu erkennen und zu benennen. Für die pädagogische Arbeit ergeben sich daraus zwei Probleme: Zum einen werde immer wieder sehr viel Geld in diese neuen Unterrichtstechnologien investiert, ohne dass sie den

Unterricht verbessern. Zum anderen stellt sich die Frage, wie man Schüler motiviert, selbst etwas zu tun, wenn das auch ein Computer, am Ende sogar besser, kann.

Sieglinde Jornitz und *Ben Mayer* widmen sich in ihrem Beitrag dem vermehrten Einsatz sogenannter Lernplattformen in Schule und Unterricht. Ihre Analyse der Mathematik-Lernplattform bettermarks zeigt, dass die Aktivitäten der Schüler*innen bei Nutzung der Plattform stark reduziert sind und ihre Aufmerksamkeit in spezifischer Weise gelenkt wird. Mathematik Lernen wird so zum reinen Üben verengt. Zugleich werden Schüler*innen im Übungsprozess sich selbst überlassen und müssen damit die gesamte Verantwortung für ihren schulischen Bildungsprozess selbst tragen – für einen Prozess, für den einmal Lehrer*innen zuständig waren.

Ein praktisches Beispiel für die notwendig sinnliche Praxis liefert *Jochen Krautz* mit seinem Projekt aus dem Kunstunterricht. Am Beispiel des Modellierens von Tieren mit Ton zeigt er die möglichen Verbindungen zu übergreifenden Themen unserer Kultur oder der menschlichen Existenz. Das Üben der Formfindung wird als gemeinsames Arbeiten gestaltet, die Materialerfahrung (feuchter Ton) bedingt den Formungsprozess. Übungen zur Gesamtgestalt von Tieren führen zum Verständnis von Aufbau, Bewegungsabläufen und Volumen von Körpern. Der Beitrag zeigt, wie fachliches Können und Wissen zu einem in sich stimmigen Gestaltungsprozess werden, der sich vom Abbilden löst und Formwerdung ermöglicht. Aus dem Gestaltungsprozess wird eine fachübergreifende Sinn- und Identitätsstiftung.

Andreas Schreier stellt in seinem Beitrag ein Musikprojekt vor, das sich zur Aufgabe stellt, soziale, interkulturelle, kommunikative und dynamische Kompetenzen zu vermitteln, die beim isolierten Lernen am Display nicht berücksichtigt werden können. Das vorgestellte Musikprojekt »Zwölf Kinder hat das Jahr« fördert als Kooperation zwischen Musikschule, Volksschule (Grundschule), Blaskapelle und Vereinen durch das Üben in der Schule und gemeinsame Aufführungen neben den musikalischen auch soziale, kommunikative und gestalterische Kompetenzen. Das gemeinsame Musizieren fördert sowohl individuelle Stärken als auch das Team- und Gemeinschaftsgefühl, das durch digitale Geräte oft untergraben wird und zu Konkurrenzverhalten führt.

Faszination und Fallstricke von Social-Media-Anwendungen zeigen *Angela Schmidt-Bernhard* und *Christine Bär* auf, wohlwissend, dass wir als aktiv Beteiligte gar nicht den (an sich notwendigen) Abstand zu diesen sich stetig ändernden Medien haben (können). Allgegenwart, Geschwindigkeit und Reichweite verändern das Kommunikationsverhalten wie die Selbstrepräsentation im Netz. Die gerade für junge Menschen typische Suche nach Anerkennung und Resonanz trifft auf ein Medium, das jede Form von Beziehung und Kommunikation kommerzialisiert. Dagegen helfen nur belastbare analoge Vertrauens- und Beziehungsverhältnisse: »Wer im pädagogischen Rahmen tätig ist, weiß, dass nur der Aufbau ernsthafter

Beziehungen verbunden mit einem ehrlichen Interesse an den Adressatinnen und Adressaten zu einem pädagogischen Miteinander führen kann.«

Das Mit- und Füreinander entsteht womöglich bei einer gemeinsamen Klassenfahrt, für die sich *Gerhard Koller, Elmar Straube* und *Denise Weckend* in ihrem Beitrag stark machen. Sie führen die pädagogischen Gründe für mehrtägige Klassenfahrten ebenso auf wie die Begründung aus hermeneutisch-philosophischer und empirischer Perspektive. Planung und Umsetzung sind zwar aufwendig und verantwortungsvoll, gehören aber als fester Bestandteil zur Lehrerausbildung an der Universität Augsburg. Professor Dr. Klaus Zierer hat dafür mit seinem Team und dem Lehrbeauftragten Gerhard Koller ein Blockseminar für Studierende aller Lehrämter konzipiert. Da sich ein Praxisseminar am besten in der Praxis beweist, wird das Seminar selbst als »Klassenfahrt« realisiert.

Der abschließende Beitrag von Ralf Lankau referiert den UNESCO-Bericht »2023 Global Education Monitor« zu IT in Schulen, der die entscheidende Frage stellt, zu wessen Nutzen digitale Werkzeuge in Schulen eingesetzt werden. Die wenig überraschende Antwort: Bei den aktuellen IT-Konzepten für Bildungseinrichtungen stehen nicht das Lernen und der pädagogische Nutzen im Mittelpunkt, sondern wirtschaftliche Interessen der IT-Anbieter und Aspekte der Datenökonomie. Schweden, bislang Vorreiter der Frühdigitalisierung, revidiert seine Position nach der Stellungnahme des Karolinska-Instituts und verbannt Tablets aus Kita und Grundschule; immer mehr Länder sprechen Verbote für private digitale Endgeräte in Schulen aus. Der Beitrag definiert elementare Grundsätze, wie digitale Systeme aufgebaut sein müssen, um damit in weiterführenden Schulen (!) arbeiten zu können.

Die hier versammelten Beiträge können sicher nicht alle Fragen beantworten, die mit der notwendigen pädagogischen Wende zusammenhängen bzw. sich durch die ebenso notwendige (Rück)Besinnung auf das Erziehen und Unterrichten ergeben. Aber wie bei der zeitlosen Schrift »Verstehen lehren« von Andreas Gruschka werden mögliche erste Antworten gegeben, wenn es um die Frage geht, »[...] wie eine Reform der Schule und des Unterrichts erfolgen könnte, die nicht mit der Eigenstruktur des Pädagogischen bricht, sondern ihr erfolgreich zu neuer Geltung verhilft« (Gruschka 2011, S. 19 f.).

Literatur

- Andresen, Sabine; Heyer, Lea; Lips, Anna; Rusack, Tanja; Schröer, Wolfgang; Thomas, Severine; Wilmes, Johanna (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie – Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe; hrsg. von der Bertelsmann Stiftung.
- Balslev, Jesper (2020): Evidence of a potential. The political arguments for digitizing education 1983–2015. Ph. Dissertation, Jesper Balslev, Department of Communication and Arts, Roskilde University.

- Bernhard, Armin (2021): Die inneren Besatzungsmächte. Fragmente einer Theorie der Knechtschaft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bossard, Carl (o. J.): Texte aus Stans. Aufsätze zu elementaren Fragen der Pädagogik. <https://llu.futur-iii.de/category/texte/texte-aus-stans/> und <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/texteaus-stanz>
- Braun, Tom; Büsch, Andreas; Dander, Valentin; Eder, Sabine; Förschler, Annina; Fuchs, Max; Gapski, Harald; Geisler, Martin; Hartong, Sigrid; Hug, Theo; Kübler, Hans-Dieter; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Pohlmann, Horst; Richter, Christoph; Rummler, Klaus; Sieben, Gerda (2021): Positions-papier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie ›Bildung in der digitalen Welt‹. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Thesenpapiere, Statements und Frameworks (November), S. 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>.
- Dammer, Karl-Heinz (2022): Die »Digitale Welt« im Diskurs. Gutachten zur Digitalstrategie der KMK und des Landes NRW aus bildungspolitischer Sicht, <https://phv-nrw.de/wp-content/uploads/2022/09/PhV-NRW-Gutachten-Digitale-Welt-im-Diskurs-150dpi.pdf>
- DZHW (2021): Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie, Rubrik: Publikationen; https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=665 (30.8.2022).
- Engzell, Per; Frey, Arun; Verhagen, Mark D. (2020): Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- FBD (2021): Forum Bildung Digital, Konferenzankündigung: <https://www.forumbd.de/veranstaltungen/konfbd22/> (24.10.2022).
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen: Reclam.
- Maldonado, Joana; De Witte, Kristof (2020): The effect of school closures on standardised student test outcomes, <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3754> (7.12.2022).
- Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim: Beltz.
- Ravens-Sieberer, Ulrike; Kaman, Anne; Otto, Christiane et al. (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie, 01. März 2021; Download PDF (dt.): Copsy Studie Teil I und Link Springer-Verlag: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00103-021-03291-3.pdf>
- Schleicher, Andreas (2016): Making Education Everybody's Business. Eröffnungsansprache auf dem Global Education & Skills Forum 14. April 2016; Folien <https://de.slideshare.net/OECDEDU/making-education-everybodys-business> (25.10.22); Video ab Minute 30:45: <https://www.youtube.com/watch?v=YArPNnqf4nQ> (04.11.2022).
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- SWK (2021): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf (26.10.2022).
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2022): Bildung und Resilienz. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Zierer, Klaus (2021): Zwischen Dichtung und Wahrheit: Möglichkeiten und Grenzen von digitalen Medien im Bildungssystem. In: Pädagogische Rundschau, 75. Jahrgang, S. 377–392.
- Zierer, Klaus (2022): Der sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation. Münster/Wien: Waxmann.

Siegfried Däschler-Seiler

Atemlos... jeden Tag

Modische Trends, Konjunkturen und ihre Folgen für die Pädagogik

Vorbemerkung

Eine biografische Bemerkung als Auftakt! Es begleitet meinen beruflichen Werdegang von Anfang an: die Pädagogik ist in unerklärlicher Weise den Konjunkturen und Trends der wissenschaftlichen Diskussion ausgeliefert, die mit der gesellschaftlichen Entwicklung und ihrem politischen Diskurs liiert sind. Aus der Pädagogik, die, nachdem sie sich von der Theologie gelöst hatte, mehr oder weniger ein Teilgebiet der Philosophie war oder wenigstens mit ihr verbunden, wurde die Erziehungswissenschaft, die sich als Sozialwissenschaft versteht. Aktuell sprechen viele von der Bildungswissenschaft – möglichst sogar im Plural. Die verschiedenen Stränge greifen ineinander, sie sind oft nur schwer zu trennen. Die Erziehungswissenschaft lässt sich heute von den Trends nicht nur inspirieren, sie hat unentwegt das Bedürfnis, auf der Höhe der aktuellen Diskussion zu sein oder sie gar zu überholen. Sie will ständig etwas ganz Neues liefern, das alles Bisherige auf den Kopf stellt, es als untauglich qualifiziert und für obsolet erklärt. Erst jetzt mit einem neuen Ansatz würden Erziehung und Bildung nicht nur in Gang gesetzt, sondern sie würden besser, endlich den heutigen Bedingungen, dem Notwendigen angepasst (z. B. Dewe/Weber 2007) und brächten damit für das Individuum und für die Gesellschaft ungeahnte, aber längst überfällige Verbesserungen. Sie will im Prinzip immer Avantgarde sein¹. So kann man schon in der Einleitung eines Bandes von Dewe und Weber lesen:

»Deutlich wird, dass individuelle Lernformen, die im Zusammenhang mit E-Learning stehen, an Bedeutung gewinnen. Dies ist in der Wissensgesellschaft (...) legitim bis lebensnotwendig – und zieht zugleich einen Wandel der Lernkulturen nach sich, die oft mit den Schlagworten ›selbstgesteuertes Lernen‹ oder ›lebenslanges Lernen‹ bezeichnet werden (...) Dabei hat sich gezeigt, dass E-Learning

1 Man kann das leicht nachvollziehen an mächtigen Wellen der theoretischen Konjunkturen wie der »Antipädagogik«, dem Konstruktivismus, der Neuro-Diskussion oder im engeren Diskurs dem »kooperativen Lernen«, dem »Werkstattunterricht«, dem »selbstgesteuerten Lernen« und vielem mehr. Die Wellen sind auf einmal mit großer Wucht da und verschwinden ein paar Jahre später wieder sang- und klanglos.

sein Potenzial nicht voll entfalten konnte, weil an die nötigen Strukturveränderungen nicht gedacht wurde. Der mangelnde Einsatz von E-Learning wird allerdings zu großen Problemen führen, da gerade in der Wissensgesellschaft Wirtschaftswachstum durch mehr Investitionen in Bildung erreicht werden kann. Besser ausgebildete Arbeitskräfte bedeuten eine effizientere Verbindung von Kapital und Arbeit. Damit gehen technischer Fortschritt und in der Folge ein höheres Wirtschaftswachstum einher« (Dewe/Weber 2007, S. 9).²

Bei dieser Argumentation ist schon der simple Kausalkettenzusammenhang »Investitionen in Bildung« gleich »Wirtschaftswachstum« naiv, selbst wenn statistische Daten dafür sprechen, denn Bildung auf Wirtschaftswachstum auszurichten gleicht einer Entfremdung. Im weiteren, etwas widersprüchlichen Verlauf des Buches wird das Blended Learning favorisiert, das in der Erwachsenenbildung und in der betrieblichen Weiterbildung ohne jeden Zweifel eine positive Rolle spielen kann und während Corona schon gespielt hat, wobei es in der folgenden Argumentation heißt:

»In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es bisher keinen empirischen Beweis dafür gibt, dass der ausschließliche Einsatz des Computers eine Effektivitätssteigerung gegenüber traditionellen Lehr-Lern-Formen impliziert (...) Vielmehr haben Untersuchungen gezeigt, dass das Lernen mit ›Neuen Medien‹ *komplexe methodisch-didaktische Herausforderungen* birgt, bei denen das eigentliche Lernmedium nur als ein Gestaltungselement begriffen werden darf« (S. 80, Hervorhebung im Original).

Bei Dewe und Weber kommen in der Regel nur Autoren zu Wort, die sich vorwiegend mit dem Umfeld des digitalen Lernens befassen, bis auf eine erstaunliche Ausnahme, wo klassisch vom Unterrichtsmodell von Paul Heimann aus den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Rede ist (S. 101). Eine Vielzahl von Abbildungen soll die Überlegungen strukturiert darstellen; sie erwecken den Eindruck von Schaltplänen, mit denen man betriebswirtschaftlich das Lernen steuern kann. Im Wesentlichen richten sich die Autoren an Erwachsene in der betrieblichen Weiterbildung. Für die Schule scheint eine pauschale Forderung nach E-Learning unsinnig, mindestens aber problematisch, weil völlig unklar bleibt, was damit konkret gemeint sei. Entscheidend ist freilich der Referenzrahmen, der oben genannt wird: Wirtschaftswachstum durch Investitionen in Bildung und besser ausgebildete Arbeitskräfte bedeuten eine effizientere Verbindung von Kapital und Arbeit – was auch immer das bedeutet. Mit einem elaborierten Begriff von Bildung, der sich die »Vielseitigkeit des Interesses« als Maßstab nimmt, hat das

2 Zur Kritik an der Wissensgesellschaft: Liessmann 2006, 2014/2016, 2019.

wenig zu tun. Anders gesagt: Wo bleiben etwa die Bemühungen um eine ästhetische Erziehung, eine politische Bildung, das diskursive Lösen von Problemen, die Wertschätzung anderer Meinungen, die lebenslange Freude am Sport, das Reflektieren der Werte unseres Zusammenlebens, Kenntnisse unserer religiösen Traditionen, das interkulturelle Lernen?

Die Pädagogik und damit die Lehre von Unterricht und Erziehung in den Schulen ist nicht nur der Politik »koordiniert«, wie das Schleiermacher (1826/2000, S. 13) unübertroffen ausgedrückt hat, sie wird laufend reformiert, was dann bedeutet: Reformen reformieren fortlaufend die letzten Reformen, die Halbwertszeiten werden immer kürzer (Giel 2018, S. 27). Medial liefern empirische Studien Werte, die einen »Bildungsabsturz« nahelegen (Schoener 2022; George 2023), ein allgemeiner Alarmismus breitet sich aus. Geschäftige Abteilungen in den Ministerien arbeiten daran³ und inzwischen auch noch von der Politik eingesetzte, streng an Zahlen orientierte empirische Institute, die ihre Berechtigung durch penetrante Interventionen in den Schulbetrieb nachweisen wollen, nachweisen müssen, was man systemtheoretisch leicht nachvollziehen kann. Sie wurden als Fremdkörper in ein bestehendes soziales System eingeführt und beanspruchen gleichzeitig, dem System die Richtung vorzugeben. Ein ausgesprochen problematisches Vorgehen, wenn man an die Differenz zwischen System und Umwelt, zwischen Innen und Außen denkt, wie das Luhmann schon vor vielen Jahren beschrieben hat (Luhmann 1968/1977, S. 177 ff.). Die Institute liefern über Jahre hinweg die immer gleichen unbefriedigenden Ergebnisse und daraus folgend müssen die schon vorher unumgänglichen Reformen wieder reformiert werden, was die Betriebstemperatur im System zwar erhöht, aber nichts und niemanden voranbringt, sondern ganz im Gegenteil für Frust, Überforderung und Überlastung sorgt und am Ende zu Lehrermangel führt. Welche Spuren muss man verfolgen, um Erklärungen zu finden?

Empirie

Die empirische Bildungsforschung tritt mit einem unbeirrbaren, intransigenten Selbstbewusstsein auf, was offensichtlich am Geld und an den vielen Stellen liegt, die dieser Forschungsrichtung zur Verfügung gestellt werden. Sie beruft sich auf Erfahrung und negiert, dass der Begriff der Erfahrung ganz unterschiedlich ausfällt (Bollnow 1968/2014; Bollnow 1970; Spaemann 1986/1994; Bauer 2018). Otto Friedrich Bollnow hatte schon 1968, am Beginn der sogenannten »realistischen Wende« einen respektvollen Umgang der verschiedenen methodischen Schulen gefordert. Robert Spaemann spricht ausdrücklich von einer »Homogenisierung der Erfahrung« als einem Kennzeichen der Moderne, was die heutige empirische

3 Hier wird auf Baden-Württemberg rekurriert, was aber in anderen Bundesländern ähnlich abläuft.

Forschung mit ihrem ausgetrockneten Erfahrungs begriff ausdrücklich postuliert. Der damit einhergehende Verlust von Vielfalt wird von Thomas Bauer artikuliert.

Liest man den neuen »Referenzrahmen für die Qualitätsentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg«⁴, bekommt man es mit einem Katalog von Altbekanntem und Selbstverständlichem aus der Unterrichtstheorie zu tun, allerdings in der speziellen Rhetorik der empirischen Bildungsforschung, womit vor allem ein weiter Himmel der Erwartungen aufgespannt wird. Die passende Metapher für einen solchen Katalog wäre vielleicht, dass ein »überprüfbarer Perfektionismus« im Sinne einer ausgefeilten Produktionstechnik als allein gültiger Maßstab dienen soll, wenn von den passenden Strategien und Techniken die Rede ist. Beispielhaft sei auf wenige Stellen verwiesen: Was unter »strukturierter Klassenführung« oder »verlässlichem Arbeitsklima« angeführt wird, ist seit Langem als »pädagogische Atmosphäre« oder »Schulleben« bekannt. »Kognitive Aktivierung« oder »entwicklungsförderndes Feedback« wurden bisher unter Fachbegriffen wie »Aufmerksamkeit«, »Motivation« oder »schülerorientierter Unterricht« subsummiert. Angereichert werden altbekannte Topoi durch angesagte Termini aus der empirischen Forschung wie »effizient«, »effektiv«, »Wirksamkeit«, »evidenzbasiert« oder »organisational«. Dass eine Zusammenarbeit mit weiteren Partnern der Erziehung und Bildung stattfinden muss, zuallererst mit den Eltern, ist nichts Neues und schon lange im Gesetz verankert. Wie allerdings nun auch noch eine intensive Kooperation mit potenziellen Arbeitgebern, der Wirtschaft insgesamt, in Gang kommen soll, bleibt völlig ungeklärt und auch fragwürdig.

Es wiederholt sich etwas, das man im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts in Baden-Württemberg in der Lehrerbildung beobachten konnte. Die neuen Prüfungsordnungen, die ganz dringend untaugliche Vorläufer ablösen mussten und in denen endlich Kompetenzen ausgewiesen waren, forderten für alle Prüfungen in allen Fächern zusammengerechnet im Rahmen des Staatsexamens etwa 150 Kompetenzen, die durch das Studium erworben und dann abgeprüft werden sollten. Man musste sich auf der Stelle fragen, wer sich so einen Katalog fern jeder Realität des Studiums und der Prüfungen ausgedacht haben konnte. Lehrerinnen und Lehrer werden unter diesen Regelungen zu »sprechenden Kompetenzauten«⁵. Im neuen »Referenzrahmen Schulqualität« läuft etwas Ähnliches ab. So wird auf einmal von »Qualitätssätzen« gesprochen, nicht mehr pauschal von Kompetenzen. Sind sie nach 20 Jahren, in denen überall nur von Kompetenzen die Rede war, schon wieder obsolet? In wie vielen Jahren sind dann die »Qualitätssätze« wieder überholt? Die Verantwortlichen könnten doch prospektiv schon ein Verfallsdatum angeben. Wissenschaftler, die häufig weder Pädagogen sind noch die Erziehungs-

4 Siehe: https://ibbw-bw.de/_Lde/Startseite/Systemanalysen/Referenzrahmen

5 Kollegen, die pflichtbewusst ihre Arbeit getan haben, berichten, es habe sich nie jemand in den Prüfungen an Kompetenzkataloge gehalten.

wissenschaft kennen, erklären so, worauf es ankomme. Da man aber die Schulen auf Kurs bringen will, wenn man schon von »Kohärenz« redet und mit der »Output-Orientierung«, also den in den Plänen formulierten »Kompetenzen« eine »ganz neue Schule machen« wollte⁶, muss man die Frage stellen, was diesen Um-schwung bewirkt hat? Sind es ähnliche Erfahrungen, wie sie Richard Münch im Blick auf das Schulsystem der USA beschreibt, wo der »common core« von vielen Bundesstaaten wieder aufgegeben wurde? (S. 143 ff.; Buchter 2021).

Nebulös und historisch unreflektiert bleibt erneut der Bildungsbegriff (anders dagegen: Hastedt 2012). Tragende Elemente eines solchen werden einfach ausgeschieden, es kommt nur noch auf das an, was man testen kann. Besonders gefährlich wird die Wortwahl, wenn es heißt »verbindliche Orientierung« oder »Kohärenz«. Stellt der Rahmen nun eine Orientierung dar oder ist er verbindlich? Darf nur noch in der angebotenen Terminologie über Unterricht gesprochen werden? Von den Lehrerinnen und Lehrern? Bei dienstlichen Überprüfungen? Von den Lehramtskandidaten? Von den Studentinnen und Studenten? In den Examina? Heißt »Kohärenz« Austausch im Kollegium oder muss gleichlaufend genau so von allen unterrichtet werden? Das sind elementare Anliegen von allen, die täglich mit Energie die schwierige Arbeit in den Schulen leisten.

Wird damit am Ende die im Schulgesetz (§ 38 Absatz 6, SchG B-W) verbrieft »pädagogische Freiheit« auf kaltem Wege abgeschafft? Mit dieser Wortwahl gehen die Verfasser sehr direktiv vor; wir können uns nicht sicher sein, ob es eher missionarisch oder autoritär zu verstehen sei, auf jeden Fall aber fundamentalistisch. So werden der Politik und der Öffentlichkeit bessere Ergebnisse bei den nächsten Tests versprochen. Entscheidend ist aber, dass die »pädagogische Freiheit« kein Zugeständnis des »Laissez-faire« ist, dass jeder machen kann, was er will (Bossard 2019). Denis Diderot schreibt im 18. Jahrhundert:

»Kein Mensch hat von der Natur das Recht erhalten, den anderen zu gebieten. Die Freiheit ist ein Geschenk des Himmels, und jedes Individuum von derselben Art hat das Recht, sie zu genießen, sobald es Vernunft besitzt« (Fischer 1984).

Die Gestaltung des Unterrichts selbst ist begrifflich gar nicht anders zu fassen, deshalb tragen Lehrerinnen und Lehrer die »unmittelbare pädagogische Verantwortung«. Dem Unterricht wohnt immer ein fragiles Moment inne, ein offenes Ende. Auch Jürgen Oelkers spricht von einer »fragilen Kunst« (Oelkers 2010).

Einen viel zu wenig beachteten Ansatz hat Gottfried Bräuer schon 1978 vorgelegt in der Diskussion um das »Theorie-Praxis-Verhältnis«, in dem die Offenheit,

6 Aussage von leitenden Ministerialbeamten des Kultusministeriums zu Beginn der Nuller-Jahre des neuen Jahrhunderts. Weitere Aussage: »Uns interessieren nur die Lehrer, die in den letzten fünf Jahren Prüfung gemacht haben, und die, die jetzt an den Studienseminaren sind.« Und nun?

die Fantasie und das Können der Lehrerinnen und Lehrer als Ebenen der Reflexion über Unterricht thematisiert werden (Bräuer 1978a). Die mit dem »Referenzrahmen Schulqualität« verbundene Art der Forschung lässt aber nur ihre Art der Theorie gelten und daraus gehen dann die Vorschriften hervor, weil nur diese Überlegungen »datengestützt« und »evidenzbasiert« seien. Zur Klarstellung über die Rolle einer Theorie verweisen wir hier auf einen Gedanken von Jan Assmann:

»Theorie ist nichts anderes als das Organ der Selbstbeobachtung, über das Kulturen im Unterschied zur Natur verfügen... Es gibt, was die Natur des Menschen und der Kultur angeht, keine objektive Wahrheit, die als Maßstab dienen könnte, um eine Theorie zu verifizieren oder falsifizieren. Die eine theoretische Sicht der Dinge ist in Sachen des Menschenbildes so richtig wie die andere und die Parteinaufnahme für eine Theorie ist weitgehend Glaubenssache. Wo es um Menschen geht, haben Theorien immer eine modellierende Funktion und Wirkung« (2019, S. 275 f.).⁷

Natur und Kultur unterscheiden sich grundsätzlich, was keine neue Einsicht ist. Wir können hier anknüpfen an die berühmte Unterscheidung von Wilhelm Dilthey: »Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir« (1894/1968, S. 144). Alle Versuche, diesen Hiatus zu negieren, darf man als gescheitert betrachten. In der Vorgehensweise der sogenannten »zahlengetriebenen« Empirie taucht ein altes Problem wieder auf, das längst entschieden ist. Es geht um die Suche nach einem »archimedischen Punkt«, von dem aus alle Theorie und damit alle wissenschaftliche Wahrheit entwickelt werden kann. Für eine Disziplin wie die Erziehungswissenschaft, für die eine hermeneutische Reflexion konstituierend ist, ist das unmöglich (Bollnow 1970, S. 12–23).

»Es ist jeder Weg versperrt, auf dem man hoffen könnte, zu einem archimedischen Punkt zu gelangen, von dem her es möglich wäre, die Erkenntnis voraussetzungslos und gesichert aufzubauen. Es gibt keinen ersten Anfang, keinen absoluten ›Nullpunkt‹ für die Erkenntnis, sondern wir sind von vorn herein hineingeworfen in das ›schon immer‹ eines vorauslaufenden Verständnisses. Die Anfangslosigkeit gehört zu den unentrinnbaren Bedingungen aller menschlichen Erkenntnis« (S. 21).

Und die Schwäche der radikalen, nur an Zahlen interessierten Empirie wird daran deutlich. Sie theoretisiert ohne Akteure, denn die Akteure sind immer nur Handlanger von Kriterienkatalogen. Eine hermeneutische Reflexion operiert dagegen immer

7 Das Zitat wird hier verwendet in dem Bewusstsein, dass Karl Popper die Falsifikation zum entscheidenden Kriterium der Wahrheitsfindung bei wissenschaftlichen Theorien erhoben hatte.

von den Akteuren her, mit persönlichen Unterschieden, eigenen Biografien, Temperamenten und Motiven. Sie ist also viel näher dran an den Menschen und dem tatsächlichen Geschehen zwischen den Menschen, sie bleibt offener und wirkt dadurch ungenauer, was aber wieder mit dem Moment der Freiheit zusammenhängt.

Zudem favorisiert diese Form der Forschung, genauer des Überprüfens – Fragebögen, statistische Verfahren – ein technologisches Modell des Unterrichtens, was wir kritisch sehen (Däschler-Seiler 2020; Däschler-Seiler 2021). Es entspricht damit dem Zeitgeist und den modischen Trends (entschieden dagegen: Langer 2022). Angewendet wird eine Sprache des Managens oder wie Prozesse der Produktion von Maschinen gesteuert werden. Management ist ein Terminus aus dem Bereich von großen Firmen, in denen die einzelnen Beschäftigten häufig unsichtbar bleiben. Für ein kleineres soziales System wie eine Schule oder eine Klasse ist er nur begrenzt verwendbar. Oder wie es Erich Fromm formuliert: »Das ›Management‹ ist eine anonyme Macht, mit der er (der Arbeiter – der Verf.) sich nur indirekt auseinanderzusetzen hat und für die er als einzelner ohne jede Bedeutung ist« (Fromm 1941/1983, S. 105).

Und das soll die Vorlage dafür sein, wie Menschen sich über Sachen verständigen? Wie berauscht scheinen wir davon, dass wir vermeintlich unsere menschlichen Fragen mit Methoden des Managements lösen können: Zeitmanagement, Selbstwirksamkeit, Gesundheitsmanagement, Management im Haushalt, beim Geld und dann noch in den Beziehungen? Alles soll als eine Kosten-Nutzen-Relation betrachtet werden, und so soll die Wirklichkeit des Unterrichts abgebildet werden. Die Verständigung zwischen Menschen wird kalkulatorisch gefasst, sie bleibt damit blutleer.

Ein weiterer Aspekt muss hier in Verbindung mit »empirischer Bildungsforschung« vertieft werden: die Benennungsmacht. Der Soziologe Steffen Mau legt das deutlich dar in seiner Schrift »Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen« (2018, S. 185 ff.). Gerade im Blick auf den Diskurs über Bildung und Erziehung ist es entscheidend, die Sprache zu bestimmen, mit der über die Gegenstände einer Wissenschaft verhandelt wird. Die empirische Bildungsforschung geht dabei nonchalant vor. Zum einen werden andere, vor allem ältere wissenschaftliche Schulen als nichtwissenschaftlich qualifiziert. Am deutlichsten hat das Ulrich Trautwein artikuliert, indem er alles außer den Studien, die er und sein Team und weitere Gleichgesinnte anfertigen, als »Anekdoten, Ideologie und Bauchgefühl« (Allgöwer 2017) bezeichnet. Ob er die anderen wissenschaftlichen Schulen in der Sache kennt, bleibt dabei zumindest offen. Die neuen Zauberworte sind dagegen »datengestützt« und »evidenzbasiert«. Das sind aber keine Termini, die Objektivität herstellen, sondern starke Wertungen, die alles, was methodisch dem nicht entspricht, ausschließen und entwerten. »Die Erkenntnistheorie diktieren also die Ontologie« (Dreyfus/Taylor 2016, S. 51). Zum anderen werden pädagogische Sachverhalte im Sinne einer wissenschaftlichen Behandlung nur akzeptiert, wenn sie in der

Fachsprache der empirischen Bildungsforschung vorgetragen werden. Der Bildungsbegriff bleibt beschränkt, da er eine beachtliche Zahl von Facetten der Bildung ausgrenzt, die nicht mit dem Konzept des Testens konvenieren. Das Abstraktionsniveau einer philosophischen Reflexion in seiner Vielfalt und seiner Tiefe wird einfach ignoriert oder nicht erreicht. Erstaunlich bleibt aber, dass die Politiker und die Medien dieses Vorgehen gutheißen und es stützen. Eine weitere Spur, über aktuelle Trends nachzudenken, sehen wir in der Digitalisierung.

Digital

Durch Corona bedingt wurde es zuerst ganz laut und dann wieder ganz leise um die Digitalisierung von Schulen. Als ob Windböen durch die Diskussion fegten, gab es zuerst Aufwallungen, dass wir mal wieder hinterherhinken, die Schulen insbesondere. Nach einiger Zeit war eher die Rede davon, dass der Präsenzunterricht durch nichts zu ersetzen sei, und am Ende wurde beklagt, dass die Schülerinnen und Schüler die Leidtragenden der Pandemie seien, weil man sie völlig vergessen habe. Alles im Modus der Empörung, verbunden mit der Forderung, dass sofortige staatliche Programme die Fehler und Defizite ausgleichen müssten, wobei nie klar war, wer die Menschen sind, vielleicht sogar die Fachkräfte, die das leisten sollen, von der Finanzierung, den räumlichen Möglichkeiten etc. ganz abgesehen. Der ständige Alarmismus sorgt dafür, dass diejenigen, die die Studien erstellen, als unverzichtbare Seher der Krisen hofiert werden. In der viel zu langsamem Digitalisierung der Schule kam eine bevorzugte Saite zum Schwingen, die enorme Resonanz hervorruft. Was aber mit der Digitalisierung konkret gemeint sei, wurde nie en détail erklärt. Sollen die Mädchen und Jungen ständig an einem Endgerät sitzen? Auf einen Bildschirm starren? Für sich allein arbeiten? Was der passive Konsum von Bildern, eine TV-Sozialisation, mit Kindern und Jugendlichen macht, bleibt offen, da die Bilder nicht beantwortet werden (Assmann, A. 2004, S. 192). Dagegen fordert Aleida Assmann, dass die Sprache gestärkt werden müsse. Wie sollten Lernprozesse durch Digitalisierung beeinflusst oder gar gesteuert werden? Egal, in der Empörung wurde immer ohne Prüfung unterstellt, dass alles besser werde, wir dann moderner seien, den Anschluss nicht verlören. Den Anschluss an was eigentlich? Ausgeblendet wird darüber hinaus, dass Vorläufer der heutigen technologischen Modelle, der programmierte Unterricht und die Sprachlabore der sechziger und siebziger Jahre, wieder komplett verschwunden sind. Faktisch ist es so, dass die Schulleiter inzwischen mit der Digitalisierung kämpfen, sie müssen dafür viel Zeit aufwenden, weil die Ministerien und die Schulverwaltung die Möglichkeiten der schnellen Information und Abfrage nutzen. Es entsteht so eine beschleunigte Kontrolle, der niemand ausweichen kann, aber kein besserer Unterricht.

Nur um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Die heutige junge Generation muss die vielen Facetten der Digitalisierung in ihren Bildungsprozess aufnehmen. Der selbstständige, kritische und kreative Umgang, die sachgerechte Handhabung und verträgliche Nutzung gehören in ein zeitgemäßes Bildungsprogramm. Aber besser wird dadurch zunächst einmal nichts, nur eben anders. So stellt Klaus Zierer in einer Studie fest: »Digitalisierung ist für ein zukunftsfähiges Bildungssystem wichtig. Sie ist aber nicht der Heilsbringer für alle pädagogischen Herausforderungen« (2021, S. 391).

Neue Möglichkeiten tun sich auf und neue Abgründe. Informationen können schnell und in einer ungeahnten Vielfalt erreicht werden. Der Austausch von Mitteilungen gelingt praktisch in Lichtgeschwindigkeit. Neue Formen der Vergesellschaftung entstehen, einerseits wird der Horizont erweitert, andererseits entstehen neue »Geheimgesellschaften«; die Verschwörungstheorien sind nur ein äußeres Anzeichen dafür. Vorher unbekannte Möglichkeiten der Orientierung im Raum und in der Zeit werden uns geboten. Spiele haben eine ganz eigentümliche Erweiterung erfahren und gleichzeitig Suchtpotenziale hervorgebracht. Die digitale Form der Anonymität hat vielfach zu einem Verschwinden der zivilen Umgangsformen geführt.

Am Lernprozess selbst, dem Vorgang der Assimilation und Akkommodation, wie Piaget das beschrieben hat, ändert sich nichts. Erhalten bleiben viele bekannte Strukturmerkmale: Altes und Neues vernetzen, das Gedächtnis und die Erinnerung schulen, kognitive Strukturen ausbilden, wie Hans Aebli das in den Grundformen des Lehrens entfaltet hat (1976/1981, später wurde die Ausgabe noch erweitert), die kindliche Seele stabilisieren und die jugendliche Adoleszenz begleiten. Kinder und Jugendliche wachsen in einen sozialen Zusammenhang hinein, der über die Familie und den Kindergarten hinausreicht (Bronfenbrenner 1979/1981). Sich dort zurechtfinden, sich behaupten können und gleichzeitig ein Gefühl für die Mitmenschen ausbilden, bleibt als Anforderung bestehen. Die Verästelungen eines Systems zu durchschauen, mit Institutionen lernen umzugehen, stärkende oder verletzende Erfahrungen der Macht aushalten zu müssen, persönliche und soziale Rückmeldung und eigenes Können erfahren, diese Aspekte der Enkulturation in einer Klasse sind nicht vom Tisch. Das täglich mit Gleichaltrigen zu üben, daran ändert sich nur wenig. Die vielen anderen Aufgaben von Schule, wenn man neben den angedeuteten noch an die körperlichen Veränderungen denkt, die in eine Biografie zu integrieren sind, ein eigenes Können ausbilden oder dass der ästhetische Horizont geweitet und differenziert wird, werden nicht aufgegriffen oder nur nebensächlich behandelt.

Dass Digitalisierung und alle Geräte, die damit verbunden sind, unsere Arbeitswelt schon verändert haben und weiter verändern werden, steht zweifelsfrei fest. Und nun steht auch noch die künstliche Intelligenz vor der Tür. Unsere Kinder und Jugendlichen darauf vorzubereiten und sie handlungsfähig zu machen,

bedarf keiner weiteren Begründung. Dass aber gleichzeitig besinnungslos ein überlieferter und tauglicher Bildungsbegriff über Bord geworfen wird, ist unannehbar. Bei einer rein funktionalistischen, den aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen angepassten Bildung bleibt die Humanität auf der Strecke, sie negiert die vielen, immer wieder überraschenden humanen Potenziale. Anders gesagt: Resonanz entsteht nur im Blick auf gefällige Forderungen des Zeitgeistes. Was mit den Menschen, insbesondere der jungen Generation, passiert, wenn sie ihren Weltbezug primär an einem Bildschirm erlernen und erfahren sollen, wenn vorrangig alles Lernen und die Auseinandersetzung mit den Mitmenschen über visuelle Wahrnehmung abläuft, ist anthropologisch ungeklärt und ausgesprochen fragwürdig. Mit dem bloßen Insistieren auf Digitalisierung bleibt vieles unklar, umwölkt und opak. Und im Übrigen bleiben die Menschen zunächst einmal dieselben, wie Christoph Wulf das beschrieben hat. Er spricht von der »Vervollkommnung des Unverbesserlichen« (2001, S. 13 ff.) im Sinne eines uralten Traums der Menschheit, wobei der »Traum der Erziehung« aus anthropologischer Sicht offenbleiben muss. Oder wie es Kant formuliert: »...aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden« (1784/1977, S. 41). Wir wollen den Blick nach diesen Überlegungen noch in eine ganz andere Richtung lenken.

Marktgängig

Möglicherweise erscheint das Stichwort »marktgängig« vordergründig weniger schlüssig als die bisher aufgezeigten Spuren. Gleichwohl zeitigt es weitreichende Konsequenzen. Geschmeidig, passend zum Zeitgeist erscheint heute alles, was marktgängig ist, wie Aleida Assmann das charakterisiert (2004). Und wieder fängt es mit der Sprache an. Für alle Probleme unserer Zeit suchen wir primär nach technischen Lösungen. Unsere instrumentelle Vernunft wird auch in Bereichen beansprucht, die sich einer technologischen Lösung verschließen wie das menschliche Miteinander, das Zwischen hätte Martin Buber formuliert. Beispiele sind das Classroom Management, das Zeitmanagement, das Gesundheitsmanagement oder das Beziehungsmanagement: Am besten nehmen wir uns einen Coach. Für alles brauchen wir den Rat von Experten. Unsere audiovisuellen Möglichkeiten schütten uns zu mit Rat, während unsere eigene Kompetenz, die an Erfahrung und menschlichen Austausch gebunden ist, laufend entwertet wird. Unser eigenes Denken, auch unser politisches Bewusstsein wird angetrieben, indem uns die Medien durch Experten für jegliche Lebenslage belehren. Ganz wichtig ist dabei, wie wir zu unserem Recht kommen. Das konsumierende Subjekt ist begehrte, und es muss die Abläufe gleichzeitig als Rückmeldung der eigenen Bedeutung, der besonderen Wertschätzung erfahren.

Eine Zeitlang wurden Kinder und Jugendliche als »Kunden« betrachtet. Der Impuls, das Lernen von den Adressaten her zu denken, ist nicht verkehrt, was wir aus der Erwachsenenbildung schon lange kennen. Aber Schüler sind nie in einem geschäftlichen Vertragsverhältnis mit ihren Lehrern. Zwischen einem Kunden und einem Verkäufer herrscht immer ein instrumentelles Verhältnis, der »Kunde ist ein Objekt« (Fromm 1941/1983, S. 99). Die Schule ist folglich auch kein Dienstleister. All diese Metaphern verzerren das Geschehen zwischen den Generationen, das wir als Enkulturation verstehen und das zwischen Alt und Jung, zwischen Heranwachsenden und voll verantwortlichen Erwachsenen abläuft. Sie ignorieren die mimetischen »Grundlagen kulturellen Lernens« (Wulf 2004, S. 156 ff.). Negiert wird darüber hinaus das im Bereich der künstlerischen Elite bis heute gültige Modell der Meisterklasse, das von einem durch Respekt geprägten Verhältnis zwischen Meister und Schüler bestimmt ist.

All das oben Beschriebene ist letzten Endes ein dem Markt angepasstes Geschehen, bezogen auf die Auflagenhöhe über die Zuschauerquoten bis zu den »Klicks«, vom »Produktplacement« über Werbung bis zum »Teleshopping«. Ach ja, und nichts geht mehr ohne begrenzte Haltbarkeit: vom Joghurt über die Mottenfalle bis zur Spülmaschine oder gleich zur ehelichen Beziehung. Die normative Seite unseres Konsumverhaltens wirkt am Ende zurück auf unsere ganz persönlichen Angelegenheiten, weil alles dem ökonomischen Denken untergeordnet wird. Schließlich können wir uns bei Tinder einloggen oder einem anderen Portal für Bekanntschaften, um unsere Bedürfnisse zu befriedigen, unsere vermeintliche Authentizität zu leben und gesehen zu werden.

An dieser Stelle greifen wir zurück auf eine frühe Untersuchung von Erich Fromm (1941/1983). Darin ist vom Individuum in der westlichen Moderne die Rede, das mit Gefühlen der Ohnmacht, Angst und Einsamkeit lebt und sich deshalb den autoritären, diktatorischen Regimen nach dem ersten Weltkrieg in Europa untergeordnet hat in Italien, Spanien, Russland und natürlich in Deutschland. Für uns spielt vor allem sein Verständnis der »positiven Freiheit«, wie er das nennt, eine Rolle:

»Der Mensch hat die Möglichkeit, spontan in Liebe und Arbeit mit der Welt in Beziehung zu treten und auf diese Weise seinen emotionalen, sinnlichen und intellektuellen Fähigkeiten Ausdruck zu verleihen. Auf diese Weise kann er mit seinen Mitmenschen, mit der Natur und mit sich selbst wieder eins werden, ohne die Unabhängigkeit und Integrität seines individuellen Selbst aufzugeben« (S. 115).

Und heute können wir ähnliche, Gefahr verheißende Tendenzen in Ländern beobachten, die wir zur westlichen Moderne rechnen. So wurden selbst in Österreich die demokratischen Regeln straflich missachtet (Strobl 2021). Übrig bleibt ein kafkaesches Schauspiel dissonanter Klänge.

Kehren wir noch einmal zurück zum Ausgangspunkt »marktgängig«, und bessinnen wir uns auf bestimmte Voraussetzungen: Die Schriftsprache vergesellschaftet uns Menschen, sie entfremdet uns von der Intimität der bloß mündlichen Mitteilung. So kann man eine »Muttersprache« und eine »Vatersprache« unterscheiden. Darüber hinaus entsteht durch die Schriftsprache eine ganz andere Form des historischen Gedächtnisses. Und sie ist natürlich eine Grundlage unserer Kultur, sie bedarf der Pflege, sonst verkommt sie. In unserer durch Bildschirme geprägten Wahrnehmung ergibt sich eine neue Form der restringierten Sozialisation und Welterfahrung. Durch das passive Konsumieren von TV-Bildern, die an uns vorüberziehen, geht die eigene Fähigkeit zur Artikulation verloren. Wir müssen, wie oben angedeutet, die Sprache stärken, allein schon das Sprechen, um der Bilderflut zu begegnen, ansonsten verkümmern die Imagination und die Fantasie unter der Wucht der bewegten Bilder. Es ist ein eigenes Problem unserer Zeit, dass der visuelle Sinn stark dominiert (Däschler-Seiler 2011). Und damit erreichen wir den Punkt, wie Bildung ausgerichtet ist: sie oszilliert zwischen Markt und Kanon. Durch den Markt bekommt nur das kurzfristig Aktuelle Bedeutung. Das Prinzip Kanon muss gegen das Prinzip Markt gestärkt werden, denn über mich selbst und meine Mitmenschen erfahre ich nur etwas, wenn ich mich mit einem Kanon, also einer reflektiert ausgewählten Überlieferung auseinandersetze. Der Markt bietet kurzfristig Befriedigung individueller, libidinöser oder akzidentieller Bedürfnisse. Oder ich lerne, mich den Gesetzen des Marktes strikt unterzuordnen, um für mich wertvolle Gratifikationen zu erhalten. Natürlich steht der Kanon nicht fest, er muss immer wieder neu verhandelt werden, aber nur so können wir den flüchtigen Konjunkturzyklen der Konsumkultur entkommen (Bräuer 1987). Die klassischen Werke leben von ihrer Unerschöpflichkeit, in der wiederholenden Aneignung werden sie zu Schätzen für uns. Bildung verstehen wir deshalb als »Teilhabe am kulturellen Gedächtnis« (Assmann, A. 2004, S. 195), das sonst unzugängliche ästhetische Erfahrungsräume öffnet. Was machen nun die angesprochenen Entwicklungen mit uns, wenn wir über unsere Zeit nachdenken?

Vom Umgang mit der Zeit

Einen weitreichenden, in der Erziehungswissenschaft bisher wenig beachteten Ansatz liefert Aleida Assmann mit ihrer Untersuchung »Ist die Zeit aus den Fugen?« (2013/2021). Als ein Charakteristikum unserer Zeit, die wir als »westliche Moderne« verstehen, sieht sie ein ganz bestimmtes »Zeitregime«. In ihm werden sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart abgewertet und alles ist nur auf die Zukunft ausgerichtet. »Im Mittelpunkt des Zeitregimes der Moderne steht eine emphatische Orientierung auf die Zukunft, die zugleich mit einer Entwertung von

Vergangenheit und Tradition einhergeht« (S. 92). Damit wurde der »Erfahrungsräum« vom »Erwartungshorizont« getrennt.

»Der grundlegende Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Zukunft, auf den jeder Mensch und jede Gemeinschaft angewiesen ist, wurde in der ‚trennungssüchtigen‘ Kultur der Moderne programmatisch zerspalten« (S. 80).

Und dieses Regime »blieb unsichtbar, wie es fraglos in Geltung war« (S. 81). Setzt man unsere fortlaufend stattfindenden Reformen im Bildungsbereich dazu in Beziehung, bekommen sie ein völlig anderes Gesicht. Sie sind in der Sache, mit ihrem wissenschaftlichen Ansatz, mit ihrer neuen Sprache, mit den vielen Neologismen und in ihrer inhaltlichen Ausrichtung lediglich immer neue Ausformungen desselben Musters, in dem das Sprachspiel lediglich angepasst wird, das die Gegenwart entwertet, die Tradition entsorgt und alle Versprechungen auf die Zukunft richtet.

An diesem Punkt müssen wir den aktuellen Diskurs umdrehen, um die Tragweite dieser Gedanken zu erfassen. Ganz gegen den verbreiteten Trend vom »Bildungsabsturz« oder der »Bildungskatastrophe« ist es erstaunlich, was die Schulen, vor allem die Grundschulen, noch leisten. Viele Probleme der Gesellschaft, die die Politik nicht aufgreift und nicht lösen kann, werden den Schulen zugeschoben. Da sind wir wieder angekommen bei den schon angeführten Stichworten: gesunde Ernährung, Verkehrserziehung, Medienerziehung etc. Daneben sollen Migranten und Flüchtlinge lautlos und ohne weitere Unterstützung integriert werden. Die Klagen über Schule werden an Testergebnissen festgemacht, die gerade nicht abbilden, wie anspruchsvoll die Aufgaben einer interkulturellen Erziehung sind, die man nicht beiläufig erledigen kann. Dazu kommen die Aufgaben, die in unserer gesinnungsethisch aufgeladenen Zeit und in unserem hoch besetzten moralischen Diskurs über schulische Erziehung zum heutigen Spektrum gehören: Heterogenität, Inklusion, Diskriminierung, kulturelle Aneignung und Gender-Fragen (Fourest 2020).

Lehrerinnen und Lehrer werden so definitiv in eine Aporie geführt, aus der sie keinen Ausweg finden können. Die laufend vorgetragenen neuen Anforderungen gehören zu einem Modernisierungsprogramm, das gar nicht zu bewältigen ist. Einmal gefundene und eingeübte Vorgehensweisen im vielfältigen Geschäft der Erziehung und Bildung werden dauernd wieder verworfen. Das kann nur schiefgehen oder unbefriedigend bleiben.

»Da die Vergangenheit in den Augen der Modernisierungstheoretiker dazu tendiert, sich in Form einer ‚einmal eingelebten Einstellung‘ zu verfestigen, ist mit einem einmaligen Bruch nichts getan, vielmehr ist ein unentwegtes Brechen mit ihr angesagt. In solchen Akten des Brechens müssen permanent Bestände aus der Gegenwart aussortiert, verworfen und für ungültig erklärt werden« (Assmann, A. 2021, S. 142).

Diese Stelle wird von verschiedenen Autoren, die die aktuelle Entwicklung schon eine ganze Zeit kritisch begleiten, entschieden aufgegriffen (Krautz/Burkhardt 2018; Burkhardt/Krautz 2019). Völlig klar sind die Formulierungen: »Wer sich nicht verändert, der wird verändert« (Burkhardt 2018) oder »Schulentwicklung als kreative Zerstörung« (Burkhardt 2019).

Mit dem dauernden Bruch des Zeitregimes wird nicht die kontinuierliche pädagogische Arbeit geschätzt, sondern immer nur der neue Anfang (Assmann, A. 2021, S. 149), was man beispielhaft in Baden-Württemberg an den neuen Instituten und dem jetzt vorgelegten »Referenzrahmen Schulqualität« leicht ablesen kann. Diesen aus der Sicht der schulischen Arbeit voraussetzungslosen Neubeginn kann man als eine Form der Gewalt verstehen, deshalb ist von »Kohärenz« und von »verbindlicher Orientierung« die Rede. Es lohnt, in den Roman 1984 von George Orwell zu blicken, der diese Szene weit vorausschauend schon 1948 beschrieben hat. Dadurch dass eine neue Sprache über alte Themen und damit über die darin artikulierte Erfahrung und das überlieferte Können verordnet und durchgesetzt wird, wird alles Alte vernichtet. Die gleichzeitig eingeführten Kontrollverfahren stehen dafür.

»Der Endzweck der Neusprache ist die Einschränkung des Gedankenraums. Irgendwann wird es unmöglich sein, einen falschen Gedanken zu denken, weil es keine Worte mehr geben wird, die ihn ausdrücken. Jeder Begriff wird nur noch durch ein einziges Wort ausgedrückt und alle Nebenbedeutungen werden sorgfältig getilgt sein. Jedes Jahr wird es weniger und weniger Worte geben, und im selben Verhältnis wird der Horizont des Bewusstseins schrumpfen. Die Revolution wird an ihr Ziel gekommen sein, wenn die Sprache vollkommen ist« (zitiert nach Assmann, A. 2004, S. 196).

Unsere überlieferten Grundlagen werden entwertet und mit ihr nicht nur die Vergangenheit (Fuhrmann 2002), sondern auch die Gegenwart, also eine bestehende Praxis. Es wird nicht gesehen und anerkannt, was tatsächlich läuft und gut läuft, ganz im Gegenteil ist nur von Defiziten, Katastrophen und anderen Unzulänglichkeiten die Rede. Schule wird im öffentlichen und im wissenschaftlichen Diskurs dauerhaft begleitet von einem Chor der Unzufriedenen, die die Unzulänglichkeit wortgewaltig orchestrieren. Sie wissen ganz genau, was alles falsch läuft und wie es besser gemacht werden müsste. Sie haben es schon immer gewusst, dass die Schule versagt und das, obwohl sie selbst das System erfolgreich durchlaufen haben und ihnen genau dieses System ihre Karrieren eröffnet hat.

Auch hier muss man sagen: diese Argumentationsweise hat etwas Gewaltförmiges, sie vergisst die Vergangenheit und löscht sie aus. Aleida Assmann bezieht sich in ihren Ausführungen auf eine Stelle aus Shakespeares Hamlet, in der unser modernes Vorgehen vorweggenommen wird (Assmann, A. 2021, S. 159 ff.). Wir müs-

sen all das Vergangene und das Bestehende vergessen, um dem Neuen Platz zu machen. Für das Neue entsteht nur ein Raum, wenn wir das Alte auslöschen. In dieser Weise geht auch der neue »Referenzrahmen Schulqualität« vor, und er verbindet es mit neuen Kontrollmechanismen, um die eigene Sicht auf Schule und Unterricht zu manifestieren. Es gibt aber weder in unserem Gedächtnis noch in der Kultur »unbeschriebene Blätter« oder »absolute Anfänge« (S. 160). Es ist in Wirklichkeit ganz anders:

»Die großartige Fähigkeit des Menschen besteht in der Vergegenwärtigung des zeitlich Abwesenden im Erinnern und Erwarten.« Aleida Assmann zitiert dann Augustinus: »Es gibt drei Zeiten... Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft... eine Gegenwart in bezug auf die Vergangenheit, eine Gegenwart in bezug auf die Gegenwart und eine Gegenwart in bezug auf die Zukunft«. (S. 273)

Das ist für die Autorin die »anthropologische Beschreibung... der Theorie des kulturellen Gedächtnisses« (ebd.). Auf die elementare Funktion der Erinnerung für das menschliche Selbstverständnis sowohl für Individuen als auch Gruppen und ganze Gesellschaften hat Gottfried Bräuer an anderer Stelle hingewiesen.

»Die Erinnerung will einen geistigen Besitz wieder ins Bewußtsein heben; sie weist in die Zukunft, tut dies aber durch die Weckung von Kräften, die sich in der Vergangenheit ins Bewußtsein gesenkt haben.« Die Fähigkeit zur Erinnerung »konstituiert die Selbstbeziehung im Sinne einer inneren Rückbezüglichkeit des Subjekts, seine Zurechnungsfähigkeit, seine Identität.« (1985, S. 434 f.)

Der Raum der Schule ist der von der Gesellschaft dafür geschaffene Ort.

Ausblick

Was schließen wir aus den vorgetragenen Überlegungen? Worum geht es? Es geht um die »Werkstätten der Menschlichkeit«, die durch unbedachte, kurzatmige, dem Zeitgeist verhaftete Entscheidungen der Bildungspolitik beschädigt werden. Zwanghaft werden sie modernisiert in einem technologischen Sinne. In geradezu bedrängender Weise steht auch in unserer Zeit die schon von Schleiermacher artikulierte Frage im Raum: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« (Schleiermacher 1826/2000, S. 9). Der breit auftretende Lehrermangel, die hohe Quote der Teilzeitarbeit, die dokumentierte erhebliche psychische Belastung der Lehrerinnen und Lehrer, die hohe Zahl der Studienabbrecher in Lehramtsstudien-gängen sind die deutlichen äußeren Anzeichen einer Fehlentwicklung, die nicht aufzuhalten scheint, während Besonnenheit angesagt wäre (Giel 2018, S. 27).

Carl Bossard

»Was ich hingegen nötig hatte, das waren Lehrer!«

Von der verdrängten Wirkkraft einer guten Pädagogin, eines leidenschaftlichen Lehrers

Schuljahresschluss ist immer auch Abschied von Lehrerinnen und Lehrern. Wie haben sie im Alltag gewirkt? Und was haben sie bewirkt? Ihr persönliches Denken und Schüleraussagen verraten entscheidende Gelingensbedingungen der Praxis. Lehrkräften wird oft erst im Rückblick bewusst, wie wichtig sie für ihre Schülerinnen und Schüler gewesen sind. Und sie spüren spontan: Unterricht hängt entscheidend von dem Faktor ab, den eine frühere Literatur »Lehrerpersönlichkeit« genannt hat. Die Political Correctness verbietet heute den Ausdruck, und doch trifft er zu. Eine solche Lehrerin, ein solcher Ausbildner verschwindet darum kaum im Nirvana des Vergessens. Im Gegenteil: Sie bleiben im Gedächtnis haften. Wer in Biografien blättert, wer bei Schriftstellern schmökert, wer von seiner Schulzeit schwärmt, der sieht sich bestätigt: Auf den Lehrer und seinen Unterricht kommt es an, auf die Pädagogin und ihr Engagement für die Jugendlichen. Das ist nichts Neues. Nur wollen es eine zeittrendige Pädagogik und eine moderne Bildungsbürokratie nicht wahrhaben. Sie delegieren die Verantwortung fürs Lernen mehr und mehr an die Kinder und an die Maschine. Empirische Daten aus der Unterrichtsforschung und Erkenntnisse der Hirnbiologie bestätigen dagegen in vielem die Lehrerporträts. So drängt sich die Frage auf: Warum besinnen sich Erziehung und Unterricht nicht vermehrt auf diese Kernelemente? Eine literarisch-philosophische Spurensuche als Erinnerungsversuch an Verdrängtes und Vergessenes.

»Ohne Lehrer wäre ich ärmer«

»Was hinterlasse ich?«, fragte vor Kurzem ein Lehrer, als er sich vom Kollegium verabschiedete und in Pension ging. 40 Jahre lang hat er an der gleichen Schule mit Leib und Seele gewirkt. Eine solche Berufstreue ist heute selten geworden. Doch für diesen Lehrer bedeutete sie etwas Selbstverständliches. Falsche Anschmiegsamkeit und geländegängige Anpassung waren seine Sache nicht. Wer ihm gegenübertrat, spürte eine gewisse Strenge, empfand etwas Forderndes. Er wusste sofort: Dieser Pädagoge hat sich nicht nur Hülse des Zeitgeistes gemacht.

Und als Außenstehender nahm er intuitiv das innerste Anliegen seines Gegenübers wahr: ein einfühlsames und waches Interesse an der Bildungsbiografie seiner Jugendlichen. Beim Abschied nach den elementaren Themen in seinem Berufsalltag befragt, meinte der frisch pensionierte Lehrer überraschend: »Kränkungen – unabsichtliche Verletzungen, die wir unseren Schülerinnen und Schülern zufügen.« Wer so redet, dem ist innerlich eines bewusst: Er erteilt nicht einfach Mathematik oder Deutsch, er lehrt nicht irgendein Fach. Nein, er unterrichtet junge Menschen. Und ein Zweites wird deutlich spürbar: Vor den Kindern und Jugendlichen steht ein Mensch – mit all seinen Stärken und Schwächen.

Aus dem unerwarteten Satz schimmert eine feinfühlige pädagogische Grundhaltung durch. Sie leitete das langjährige Wirken dieses Lehrers: Er suchte zielgerichtete Unterrichtsarbeit mit mitmenschlichem Einfühlungsvermögen zu verbinden, oder anders gesagt: Er wollte fachliche Konsequenz mit humanistischer Grundverpflichtung vereinen. Er wollte wirken, wollte seine Schülerinnen und Schüler zu Aha-Erlebnissen führen und ihnen ein archimedisches Heureka ermöglichen. Das tat er – bei Generationen von Jugendlichen. Für ihn gab es im Unterricht eigentlich nur einen Fokus: das Vorankommen seiner Schülerinnen und Schüler. Darum verband er intensives, themenbezogenes Lernen mit einem hohen Mass an personenorientierter Lehrersteuerung. Das wirkte. Und konsequent, wie er war, fragte er beim Übertritt ins Rentenalter: »Würde ich gerne zu mir in die Schule gehen?« Daraus funkelt der alte sokratische Geist: »Und was wird er, der Schüler, am Ende davon haben, wenn er zu Dir in die Schule geht?« Dieser Frage sollte sich jede Lehrerin, jeder Lehrer stellen.

»Wie hältst du es mit deinem Wirken als Person im Mikrokosmos Schule?« Das ist wohl die schulische Gretchenfrage. Personen geben den Institutionen ihren Wert. »Auf den Lehrer, auf die Lehrerin kommt es an!«, heißt es in der Professionsliteratur, seit es sie gibt. Das tönt banal und basal zugleich. »Ich bin superwichtig!«, titelte DIE ZEIT nach Erscheinen der berühmten Studie von John Hattie (Spiewak 2013, S. 55). In großen Lettern stand da geschrieben: »Kleine Klassen bringen nichts, offener Unterricht auch nicht. Entscheidend ist: der Lehrer, die Lehrerin.« Und die Qualität ihres Unterrichts, sei zwingend beigefügt.

Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein und nicht einfach ihr Wissen oder ihre »professionelle Kompetenz« (Oelkers 2009, S. 2). Die Qualität des Unterrichts hängt von der Lehrperson ab. Ihre Haltung, ihre Leidenschaft, ihr Engagement sind entscheidend – und auch, ob sie bereit ist, die Wirksamkeit ihres Handelns zu überprüfen. Eben: »Wie wirke ich? Und ginge ich gerne zu mir in die Schule?« Es reicht nicht, dass eine Lehrperson viel weiß und methodenmodern geschult ist. Sie muss auch fähig und willens sein, mit ihren Schülern eine Beziehung aufzubauen und sie auf ihrem Lern- und Lebensweg weiterzubringen. Das alles ist längst bekannt – und doch nicht überall gelebter Alltag.

Was schülerzentrierte Lehrerinnen und Lehrer mit beseelter Leidenschaft vermögen, das skizziert der Schweizer Schriftsteller Lukas Bärfuss in seiner »Ode an die Lehrer«. Der Träger des Georg-Büchner-Literaturpreises schreibt: »Ich hasste die Schule, aber ich liebte meine Lehrer. Das ist etwas seltsam, ich weiss. Aber grundsätzlich kein Widerspruch« (2018, S. 152). Seine »schulische Karriere war [...] nicht gerade das, was man erfolgreich nennt«, bekennt Bärfuss. Nach neun Unterrichtsjahren verließ er die Schule und jobbte. Unumwunden räumt er ein: »Ich brauchte keinen Stundenplan, ich brauchte keinen Lehrplan. Ich brauchte keine Pulte, ich brauchte keine Prüfungen.« Und dann kommt der Kernsatz: »Was ich hingegen nötig hatte, das waren Lehrer.«

Ansteckende Begeisterung

Bärfuss brauchte Lehrer. Pädagogen wie beispielsweise den unvergessenen Stellvertreter in der siebten Klasse der Volksschule:

»Ein Mann mit Bart, der uns Gedichte vorlas. Nicht etwa, weil sie im Lehrplan standen. Er las uns Gedichte vor, weil er Gedichte liebte. Gedichte waren ihm wichtig. Lebenswichtig! Und er teilte im Grunde auch keine Gedichte mit uns. Er teilte seine Liebe, er teilte seine Leidenschaft« (2018, S. 152 f.).

Dank diesem Pädagogen konnte sich der Schüler und spätere Dichter Bärfuss einige Gedichte merken: »Harlem« von Ingeborg Bachmann beispielsweise oder Rainer Maria Rilkes »Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen«. Dies deshalb, »weil ich spürte, wie diese Gedichte unseren Lehrer berührten, und diese Berührung wollte ich auch erleben. Die Begeisterung meines Lehrers weckte meine eigene Begeisterung.« Diese Leidenschaft für den pädagogischen Auftrag resultiert aus der Leidenschaft für die Welt. Sie entspringt einem lebendigen Interesse an der Sache und am jungen Menschen, ist Bärfuss zutiefst überzeugt. Und darin liegt vielleicht das Geheimnis eines guten Lehrers, einer wirksamen Pädagogin.

»Sie war bis zum letzten Schultag mit Begeisterung Lehrerin.« Das hört man oft und liest es auch in den Tagen zwischen den Schuljahren. Oder dann heißt es beim Abschied einer Lehrkraft: »Sie stand gerne und mit Leidenschaft im Schulzimmer.« Nicht »auf den Lehrer« allein kommt es also an, auch nicht »auf die Lehrerin«, sondern auf die Begeisterungsfähigkeit der Lehrperson, auf ihre pädagogische Leidenschaft. Sie stellt die entscheidende Gelingensbedingung der Praxis dar. Nicht umsonst sagt der Schweizer Schriftsteller Thomas Hürlimann von seinem Physiklehrer in der Klosterschule Einsiedeln, Pater Kassian Etter: »Er war ein exzelter Lehrer, weil er uns mit seiner Leidenschaft ansteckte. [...] Er verstand es, sogar mich für physikalische Vorgänge und Formeln zu begeistern« (2008, S. 109).