

Rudi Krawitz

Bildung in der Schule der Zukunft

Skeptische Bemerkungen zu schulpädagogischen Modernisierungstendenzen

1. Skepsis als pädagogische Grundhaltung

Am 30. Oktober 1969 kaufte ich mir als junger Student der Pädagogik ein Taschenbuch mit dem perspektivischen Titel "Schule der Zukunft". Es war in erster Auflage bereits 1964 erschienen, also in jenem Jahr, in dem *Georg Picht* die deutsche Nation mit seinem Wort von der "deutschen Bildungskatastrophe" aufschreckte. Der Autor dieses 108 Seiten umfassenden Bändchens "Schule der Zukunft" war *Theodor Ballauff*, Professor für Pädagogik an der Johannes Gutenberg - Universität in Mainz (geboren 1911 in Magdeburg - gestorben 1995 in Mainz). Dieses Buch gehört noch heute - nach 29 Jahren - zu meiner maßgeblichen pädagogischen Grundlagenliteratur. Und zwei Sätze daraus kennzeichnen bis heute mein schulpädagogisches Leitmotiv: "Schule muß heute eine Institution zur Verteidigung der Bildung werden. Ja, sie stellt vielleicht das letzte Bollwerk dar, in dessen Schutz Bildung in dem ihrer Geschichte angemessenen Sinn bewahrt, aber auch gewährt werden kann" (a.a.O., S. 28).

Ballauff, der später Pädagogik immer wieder strikt als "Bildungslehre" (1989) kennzeichnete, wendete sich schon in diesem frühen Buch radikal skeptisch gegen alle Versuche der bloß anthropologischen, soziologischen, psychologischen, teleologischen, ethischen oder gar ideologischen Begründungsversuche des Pädagogischen und wählte statt dessen einen ontologischen Zugang: Nicht der Mensch in seiner Selbstsuche steht im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens, sondern seine Zugehörigkeit zum Denken und zur Wahrheit bildet den ontologischen bzw. existentiellen Bezugsrahmen des pädagogischen Handelns, das immer nur Begleitung sein kann. Denken und Wahrheit werden so Zentralbegriffe dieser "Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit", in der "Bildung als 'Revolution der Denkungsart'" (1979b, S. 8) verstanden wird.

Bildung heißt: besonnene Sachlichkeit, verantwortliche Mitmenschlichkeit und kosmische Verantwortung. *Ballauff* wendet sich radikal skeptisch gegen die anthropozentrisch behauptete Vorrangstellung des Menschen über die übrige belebte Natur. Es geht um "Inanspruchnahme" eines jeden einzelnen Individuums angesichts des kosmisch Vorgegebenen und Aufgegebenen sowohl im Erkenntnisprozeß, in den zwischenmenschlichen Interaktionen und damit im individuellen Bildungsprozeß. Dazu ist keine besondere ethische Begründung notwendig; keine Gebote, Gesetze, Normen, keine Legalität oder Moralität. Ist besonnene Sachlichkeit am Werk, "bedarf es keiner Sittlichkeit, keines Sollens und keiner Pflichterfüllung mehr" (*Ballauff* 1970a, S. 71).

Aus dieser ontologischen, d.h. auf das Sein des Seienden ausgerichteten Sichtweise, erwächst ein Postulat für pädagogisches Handeln: "Erziehe stets so, daß der Zögling ganz bei der Sache ist, es dabei aber niemals um die Sache als Bestand oder Besitz geht, sondern um Sachlichkeit, d.h. um das Belassen der Sache in dem Wesentlichen, dem sie zugehört und durch das sie als sie selbst anwest!"

In seinem 1970 erschienen Buch "Skeptische Didaktik" entwickelte und explizierte *Ballauff* sein Verständnis von Unterricht. Auch hieraus beziehe ich bis heute zur Charakterisierung der allgemeindidaktischen Aufgabe des Unterrichts eine Formel: "denken lernen in der Entziehung aus der Verfremdung durch Vermittlung ins Denken" (a.a.O., S. 16).

Das ontologische Paradigma, das aus dieser Formel spricht, begründet eine skeptische pädagogische Sicht-, Denk- und Handlungsweise, die auch zurückverweist auf die ursprüngliche Bedeutung der Platonischen PAIDEIA, auf die ich am Ende meines Vortrages zurückkommen will: PAIDEIA als "Geleit zur Umwendung des ganzen Menschen in seinem Wesen" (Heidegger GA Bd. 9, S. 217).

2. Die Krise der Gegenwart und die Verantwortung der Schulpädagogik

Bildung ist neuerdings wieder ins Gerede gekommen. Am 5. November 1997 erklärte Bundespräsident *Roman Herzog* auf dem Berliner Bildungsforum in einer aufsehenerregenden, unterschiedlich aufgenommenen und teils kontrovers interpretierten Rede, Bildung zum "Megathema" und forderte "eine breite, nationale Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems".

Eine solche Debatte wurde allerdings bereits 1995 - jedoch vielleicht noch etwas zu zaghaft und zu wenig öffentlichkeitswirksam - eröffnet durch die von der nordrhein-westfälischen Landesregierung in Auftrag gegebenen Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft". Und auch die ein Jahr später vom Frankfurter Arbeitskreis Grundschule herausgegebenen perspektivischen "Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe" hätten in diesem Zusammenhang größere Aufmerksamkeit verdient.

Eine - vielleicht konstruktive - Verunsicherung in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit hinsichtlich des Bildungsniveaus in deutschen Schulen löste die Veröffentlichung der Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (*The Third International Mathematics and Science Study - TIMSS*) aus. Die dort beschriebene zusammenfassende Feststellung, "daß sich ein nennenswerter Teil von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe noch auf einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeitsniveau der Grundschule" bewege (S. 18), löste eine teilweise unbesonnene und zu wenig differenziert geführte Diskussion über eine notwendige Schulreform sowohl in Pädagogenkreisen wie auch in der breiten interessierten Öffentlichkeit aus.

Aber nicht nur die Leistungsfähigkeit der Schule in ihren verschiedenen Organisationsformen und mit ihren unterschiedlichen didaktischen Konzepten wird bemängelt. Auch die familiäre Erziehung - so wird heute behauptet - leistet nicht mehr das, was sie leisten sollte. Familie und Schule befinden sich in einer strukturellen Krise. Sie erfüllen ihre Sozialisationsaufgaben nicht mehr in der Weise, wie es die Gesellschaft erwartet. Dabei ist zu berücksichtigen, daß sich die Aufwuchsbedingungen für Kinder und Jugendliche in den letzten Jahren radikal gewandelt haben. "Veränderte Kindheit" ist dazu als Schlagwort für die vielfältigen sozialen Veränderungen und der daraus resultierenden Sozialisationsbedingungen geprägt worden (vgl. beispielsweise *Erdmann u.a.* 1996, *Fölling-Albers* 1989, *Hensel* 1995, *Preuß-Lausitz* 1993).

Daher gibt es auch im wissenschaftlichen Fachdiskurs seit über zehn Jahren skeptische Stimmen gegenüber der Möglichkeiten und Grenzen familialer und schulischer Bildung und Erziehung und die Forderung nach Neuorientierungen.

So spricht

- *Giesecke* vom "Ende der Erziehung" (1985),
- *Kupffer* diagnostiziert eine "Pädagogik der Postmoderne" (1990),
- *von Hentig* verlangt, wir müssen "die Schule neu denken" (1993),
- *Hensel* beschreibt "die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule" (1995)
- *Voß* ruft bei einem Kongreß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, "die Schule neu (zu) erfinden" (1996) und
- *Hurrelmann* (1997) verlängert die Trends der gegenwärtigen Entwicklung in Erziehung und Bildung und zeichnet das utopisch-visionäre Bild vom deutschen Schulsystem im Jahre 2020.

Schließlich ist weiter zu berücksichtigen, daß im soziologischen und kritisch-philosophischen Diskurs seit geraumer Zeit von einer Krise der Gegenwart die Rede ist, die die Pädagogik nicht gleichgültig lassen darf. Mit verschiedenen Schlagworten wird die gegenwärtige soziale, wirtschaftliche und politische Umbruch- und Krisensituation gekennzeichnet und beklagt:

- Erwerbslosigkeit und neue Armut
- Globalisierung und Neoliberalismus
- Verlust normativer Orientierungen und Wertewandel
- Postmoderne und Individualisierung

Der kritische Sozialphilosoph der Frankfurter Schule *Jürgen Habermas* beklagt seit Jahren "die neue Unübersichtlichkeit" und die "Knappheit der Ressource Sinn" als besondere Erschwernis für die Integration der heranwachsenden Generation in das gesellschaftliche Ordnungssystem.

Der Soziologe *Ulrich Beck*, der bereits in den achtziger Jahren den Begriff der "Risikogesellschaft" geprägt hat, sieht in der radikalen "Individualisierung" des Einzelnen und der damit verbundenen Notwendigkeit, sich die eigene Biographie individuell mühsam zu erarbeiten, ja zu "basteln" (Stichwort: „Bastelbiographien“) eine bislang politisch, sozial und pädagogisch nicht gelöste Problematik der sogenannten "zweiten Moderne".

Aus dieser Situation erwächst der Schulpädagogik eine große nicht zu übergehende Verantwortung und Herausforderung. Schulpädagogik darf sich nicht zurückziehen auf einen didaktischen Rationalismus der möglichst ökonomisch effizienten Wissensvermittlung im lehrgangsorientierten Unterricht. Schule und ihr Unterricht müssen in einer neuen zeitgemäßen pädagogischen Praxis Anlässe für Bildung gewähren, die den

heranwachsenden Kindern und Jugendlichen angesichts dieser "neuen Unübersichtlichkeit" und der knapp gewordenen "Ressource Sinn" konkrete Lebenshilfe bieten. Insofern ist auch Schulpädagogik wie jede Pädagogik immer auch Sozialpädagogik.

Diese Sichtweise von Schulpädagogik - die bis heute noch nicht mit einem breiten allgemeinen Konsens rechnen kann - entspricht einer Auffassung, die der neukantianische Philosoph und Pädagoge *Paul Natorp* bereits 1899 vorgetragen hat. Es war es, der nachdrücklich auf die grundlegende Bedeutung der Sozialerziehung innerhalb der Pädagogik hingewiesen hat und dies in seinem grundlegenden Werk dadurch zum Ausdruck brachte, daß er es mit dem programmatischen und für manche durchaus mißverständlichen Titel "Sozialpädagogik" bezeichnete. *Natorp* wollte damit keine pädagogische Spezialdisziplin, wie wir sie heute kennen, kennzeichnen; für ihn war damit der Inbegriff des pädagogischen Auftrages gefaßt: "Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft (...) Der einzelne Mensch ist eigentlich nur eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers. Der Mensch, hinsichtlich alles dessen, was ihn zum Menschen macht, ist nicht erst als Einzelner da, um dann auch mit Andern in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch" (*Natorp* 1899, S. 90). Wie kein anderer hat *Natorp* immer wieder auf die außerordentliche Bedeutung des Zusammenhangs von Pädagogik und Gesellschaft hingewiesen und sich vehement gegen einen "egozentrischen Standpunkt der Bildung" (ebd., S. 91). gewandt.

3. Die Gefahren der Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Bildung

All zu schnelle unkritische und theorielose Modernisierungsbemühungen oder aber auch pragmatische Rückgriffe auf die vielfältigen methodischen Angebote reformpädagogischer Konzepte, lösen die Lebensprobleme der heutigen Kinder und Jugendlichen nicht. Im Gegenteil, sie bergen in sich die Gefahr der Funktionalisierung und Instrumentalisierung der Bildung.

Das gegenwärtig politisch für alle möglichen Entwicklungen und Anlässe immer wieder beschworene Schreckgespenst der Globalisierung und die daraus abgeleitete Forderung nach einem effizienteren Bildungs-, besser *Ausbildung*-Systems, verführt zu pädagogischer Unbesonnenheit, die in einen didaktischen Aktionismus mündet, der letztlich Bildung verfehlt.

Verschiedene variantenreiche Konzepte des sogenannten Methodenlernens, wie sie heute in der professionellen Didaktik und darüber hinaus auf dem inzwischen lukrativen Markt des sogenannten Edutainment als Lernsoftware angeboten werden, entsprechen einem (gewissermaßen positivistisch halbierten) didaktischen Rationalismus, der durch die

erkenntnistheoretisch fragwürdige Trennung von Subjekt, Objekt und Methode, Bildung instrumentalistisch mißbraucht und Lernen funktionalistisch verkürzt.

Friedemann Maurer hat in seinen bemerkenswerten Studien zum untrennbaren Zusammenhang von "Lebenssinn und Lernen" (1992) eindrücklich darauf hingewiesen, daß nach wie vor viele moderne didaktische Konzepte einseitig an einem objektivistischen Konzept des Lehrens orientiert sind und dabei übersehen, daß Unterricht und Lernen immer subjektiv und lebensgeschichtlich vermittelt sind.

Und *Niklas Luhmann* hat dieses Faktum im Rahmen seiner Theorie selbstreferentieller autopoietischer Systeme mit der provozierenden These gekennzeichnet, daß Pädagogik prinzipiell vor dem Problem steht, "daß sie nicht kann, was sie will", weil sie es "mit psychischen Systemen zu tun hat, die nur das tun, was sie tun" (1991, S. 23). Nur durch irritierende Interaktionen kann eine strukturelle Kopplung zwischen den individuellen Bewußtseinsystemen der einzelnen Schüler mit dem Kommunikationssystem Unterricht gelingen und damit Lernen (subjektiv) ermöglicht werden. Dies möglich zu machen, hat die Schule die Verpflichtung, den Kindern und Jugendlichen Raum und Zeit zu geben.

4. Schulentwicklung als Aufgabe der Schule der Zukunft

Im Vorwort zur deutschen Auflage des Buches "Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert" von *Per Dalin* schreibt *Hans-Günter Rolff*: "Fast nichts ist so unklar wie die Zukunft der Schule" (1997, S. 11). Hinsichtlich notwendiger Reformen favorisiert er mit *Dalin* ein neues Paradigma der Schulentwicklung, gekennzeichnet durch die Prinzipien von Dezentralisierung, Deinstitutionalisierung und Deregulierung. Nicht so sehr staatliche Reglementierung und groß angelegte und dadurch schwer umzusetzende Reformkonzepte sind gefragt, sondern Entwicklungen, die, ausgehend von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schulen und im Verbund mit Eltern und Schülerinnen und Schülern, zu einem eigenständigen pädagogischen Profil der eigenen Schule führen.

Mit dem programmatischen Begriff "Empowerment" hat man in Basel in der Schweiz bereits in den achtziger Jahren durch intensive schulinterne Lehrerfortbildung beachtliche Anstöße zu einer eigenständigen von den Betroffenen selbst verantworteten Schulentwicklung gegeben.

Unser eigener Beitrag am Seminar Allgemeine Didaktik zur Schulentwicklung ist in bescheidenem Maß im Projekt Pädagogische Praxis angesiedelt. In Kooperation mit allen an

der Schule interessierten und verantwortlich Beteiligten, wird ein Erfahrungsaustausch praktiziert, der Theorie und Praxis in Form eines regen geistigen Stoffwechsels zusammenbringen soll:

- Lehrerinnen und Lehrer,
- Eltern,
- Lehramts-Studierende,
- Lehramts-Anwärterinnen und Anwärter,
- Schülerinnen und Schüler,
- Wissenschaftliche Schulpädagogik / Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik,
- Studienseminare,
- Schulaufsicht,
- Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung,
- Interessenvertreter der Wirtschaft

Die aktuellen praktischen Erfahrungen von Schulentwicklung 'vor Ort' werden hier ausgetauscht, kritisch diskutiert und eingeschätzt, dokumentiert und im Sinne einer handlungsorientierten Schulentwicklungsforschung interessierten pädagogischen Kreisen weitervermittelt und gleichzeitig in ein möglichst praxisnah und professionell organisiertes Studium der Schulpädagogik aufgenommen.

5. *Lebenlernen als Auftrag der Schule und PAIDEIA als "Geleit zur Umwendung des ganzen Menschen in seinem Wesen"*

1997 haben wir den unserem Kollegen Anton Menke gewidmeten Sammelband zur Schulpädagogik unter das Leitmotiv "Bildung im Haus des Lernens" gestellt. Ich habe darin mein Bildungsverständnis und den daraus abzuleitenden Auftrag für eine nicht reduktionistische Schulpädagogik formuliert: Als "Institution zur Verteidigung der Bildung" im Sinne *Ballaufts* haben die Schule und ihre Pädagogik die nicht zu reduzierende umfassende Aufgabe, Kindern und Jugendlichen in der Tradition der griechischen PAIDEIA, Zeit, Raum und Begleitung für ihre individuelle Entfaltung, Prägung, Verwandlung und Umwendung und damit Lebenshilfe zu gewähren.

Bildung wird in dieser Tradition unverändert durch PAIDEIA ermöglicht. Und das heißt: Die pädagogische Aufgabe ist "Geleit zur Umwendung des ganzen Menschen in seinem Wesen" (*Heidegger*, GA. Bd. 9, S.217).

In einer Zeit der Unübersichtlichkeit, der knappen Sinnressourcen (*Habermas*), der radikalen Individualisierung des Einzelnen in seiner Bastelbiographie (*Beck*), geht es nicht um kurzatmige Effizienzsteigerung im Sinne der Vermittlung formaler Fähigkeiten und materialer Wissensinhalte. Notwendig ist in einer solchen Zeit die besonnene und pädagogisch professionelle Begleitung von Kindern und Jugendlichen beim Lebenlernen - mit und trotz

ihrer subjektiv je sehr verschiedenen Möglichkeiten und Grenzen.

Bei ihrem Bemühen zur Erfüllung dieser Aufgabe, sollte sich die Schulpädagogik nicht irritieren lassen durch das Gerede vom drohenden Verlust der globalen Wettbewerbsfähigkeit. Einem Wettbewerb mit Erfolg stellen, kann sich nur, wer stark genug ist, seine Lebensprobleme zu bewältigen.

Zuerst müssen wir also die "Menschen stärken", dann können wir uns daran machen, mit Interesse und Fleiß die "Sachen (zu) klären" (von Hentig 1996, S. 57).

Literatur

- Ballauff, Th.: Systematische Pädagogik, Heidelberg 1962.
Ballauff, Th.: Schule der Zukunft (1964), Bochum o. J.
Ballauff, Th.: Systematische Pädagogik, Heidelberg 1970a (3. Aufl.).
Ballauff, Th.: Skeptische Didaktik, Heidelberg 1970b.
Ballauff, Th.: Pädagogik als Bildungstheorie und ihre konstitutive Antithetik, in: Röhrs, H. (Hrsg.), Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte, S. 135-145, Wiesbaden 1979a.
Ballauff, Th.: Pädagogik als Bildungslehre, Frankfurt/M. 1986 (2. Aufl. Weinheim 1989).
Baumert, J. / Lehmann, R. u.a.: TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde, Opladen 1997.
Beck, U.: Risikogesellschaft - auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
Beck, U. / Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M. 1994.
Beck, U. / Vossenkuhl, U. / Ziegler, U. E.: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, München 1995.
Beck, U. / Sopp, P. M. (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen 1997.
Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995.
Dalin, P.: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert, Neuwied 1997.
Erdmann, J. W. / Rückriem, G. / Wolf, R. (Hrsg.): Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten, Bad Heilbrunn 1996.
Erdmann, J. W. / Rückriem, G. / Wolf, E. (Hrsg.): Jugend heute. Wege in die Autonomie, Bad Heilbrunn 1996.
Faust-Siehl, G. / Garlichs, A. / Ramseger, J. / Schwarz, H. / Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 98), Frankfurt/M. 1996.
Fölling-Albers.: Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule, Frankfurt/M. 1989.
Giasecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1985 (4. Aufl. 1988).
Habermas, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V, Frankfurt/M. 1985.
Heidegger, M.: Gesamtausgabe, Frankfurt/M. 1975 ff.
Hensel, H.: Die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule. Eine pädagogische Streitschrift, Bönen 1995 (6. Aufl.).
Hentig, H. von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München 1993.
Hentig, H. von: Bildung. Ein Essay, München 1996.
Herzog, R.: Rede auf dem Berliner Bildungsforum am 5. November 1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt, <http://www.bundespraesident.de/n/nph-b/reden/de/bildung.htm?reden/>
Hurrelmann, K.: Die Struktur des deutschen Schulwesens im Jahre 2020, in: Pädagogik 49.

1997, Heft 6, S. 18-22.

Krawitz, R.: [Pädagogik statt Therapie](#). Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns, Bad Heilbrunn 1997a (3. Aufl.).

Krawitz, R. (Hrsg.): [Die Integration behinderter Kinder in die Schule](#). Ein Schulversuch von der Grundschule zur Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn 1995.

Krawitz, R. (Hrsg.): [Bildung im Haus des Lernens](#), Bad Heilbrunn 1997b.

Kupffer, H.: Pädagogik der Postmoderne, Weinheim / Basel 1990.

Luhmann, N.: Das Kind als Medium der Erziehung, in: ZfPäd. 37. 1991, S. 19-40.

Maurer, F.: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters, Bad Heilbrunn 1992 (2. Aufl.).

Natorp, P.: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1899 (neu hrsg. von Pippert / Froese), Paderborn 1974 (7. Aufl.).

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten / Freiburg/Brsg. 1964.

Preuß-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim 1993.

Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1996.

Anschrift des Verfassers: **Prof. Dr. Rudi Krawitz**

FB 1: Erziehungswissenschaften - Seminar Allgemeine Didaktik

Rheinau 1, 56075 KOBLENZ

Tel. und Fax: 0261 - 9119117 Sekretariat: 0261 - 9119110

Email: dkkrawit@uni-koblenz.de