

# Begabung und Lernen

Professor Dr. Dieter Neumann

"Begabung und Lernen" Bildungsreformgrundsätze auf dem Prüfstand  
(Vortrag auf einer Tagung des Arbeitskreises Gesamtschule e.V.)

In den letzten fünfundzwanzig Jahren hat die naturwissenschaftliche Erforschung des Menschen in den Bereichen der Biologie, der Medizin (Genetik, Hirnphysiologie) und der experimentellen Psychologie große Fortschritte gemacht. Erkenntnisse über seine stammes-geschichtlichen Entwicklungen haben ein neues Licht auf die tiefsitzenden Dispositionen seiner Gefühlswelt, seiner Temperamentsanlagen und die Beschaffenheit und Entwicklung seiner Begabungen und seiner Lernfähigkeit geworfen.

Diese neuen anthropologischen Daten haben - das lässt sich vorweg schon sagen - das Bild des Menschen, wie es die Pädagogik und auch andere Humanwissenschaften zu Beginn der Reformperiode vor ebenfalls fünfundzwanzig Jahren zeichneten, durchkorrigiert.

Hier ist insbesondere die Widerlegung des Behaviorismus zu nennen, einer Lerntheorie mit umfassendem anthropologischen Erklärungsanspruch. SKINNER, neben WATSON einer der Väter dieser Theorie, hat, was in der Wissenschaft höchst selten vorkommt, selbst große Teile seiner theoretischen Behauptungen widerrufen. Zu groß war der durch verhaltenstheoretische und neurophysiologische Erkenntnisse gewachsene Druck, als dass die Behauptung, unser Kopf wäre bei der Geburt ein leerer Kasten, eine "black box", die erst in der ontogenetischen Entwicklung durch äußere Einflüsse des "Milieus" ihre Prägung erfährt, aufrecht erhalten werden konnte. Parallel dazu korrigierten Nachforschungen im Bereich der vergleichenden Kulturanthropologie, früher "Völkerkunde", die bis heute in der Pädagogik beanspruchte Sicht eines "Kulturrelativismus", wie er seit den zwanziger Jahren durch BOAS und vor allem durch Margret MEAD bekannt gemacht wurde.

Bemerkenswerterweise zeigt sich nun die Pädagogik gegenüber einer solchen Veränderung des Forschungsbildes seltsam resistent. Man kann nicht einmal sagen, dass sie diese abwehrt; sie nimmt sie überwiegend gar nicht zur Kenntnis. So lebt man mit dem Dualismus zweier Bilder: Einem selbstgemachten spekulativen und einem naturwissenschaftlichen Menschenbild.

Die Pädagogik wird weiter beherrscht von "idealen Theorien" oder "theoretischer Idealität", die sich allerdings inzwischen auffällig kümmerlich zur Realität verhält.

Obwohl das Forschungsaufkommen diese Theorien nicht stützt, predigt der größte Teil der Pädagogik Zufriedenheit mit den Theorien und dem Erkenntnisstand der sechziger Jahre, die das Fundament für das "take off" der großen Bildungsreform darstellten.

Die Immunisierung des alten theoretischen Kanons mag damit zu tun haben, dass diese Theorien einfach zu schön, zu ideal sind, um nicht wahr zu sein. Ich werde am Ende noch einmal darauf zurückkommen, warum hier offensichtlich eine moralische

Bewertung von Theorien vorgenommen wird und nicht eine theoretische nach den Gesichtspunkten von "wahr" und "falsch". Das Erziehungssystem selbst kann aber offensichtlich mit seinen eigenen tiefsitzenden "Mythen" gut leben, und dass muss Gründe haben, die in der Funktion und im sozialen Bedeutungsanspruch des Faches vermutet werden können.

Die Mythen sind also invariant; störend sind nur die praktischen Effekte, die nicht in dieses schöne Bild passen wollen. Die Skizzierung dieses Kontrastbildes erfolgt nun nicht durch den theoretischen Bereich, sondern durch Medien und Öffentlichkeit, die das Schul- und Bildungswesen als krisenhaft diagnostizieren. In der Öffentlichkeit finden die Stimmen anderer Systeme, zum Beispiel des Wirtschaftssystems Gehör, die unter den Folgen praktischer Fehlentwicklungen leiden, und die in schrillen Tönen darauf verweisen, dass Schülern und Studenten elementare Grundkenntnisse fehlen, dass die Etikette von Abschlüssen nicht mehr das halten, was sie versprechen und, dass von sozialen, moralischen Haltungen der Jugendlichen nicht die Rede sein könne, weil Egoismus und Aggressivität sich breit machen.

Die Erziehungswissenschaft führt diese Krisendiskussion nur defensiv und nach einem bestimmten Muster, auf das ich noch eingehen werde.

Aber auch die aktive Lehrerschaft, zu ihrem überwiegenden Teil in den sechziger/siebziger Jahren ausgebildet und entsprechend theoretisch geprägt, führt diese Diskussionen nicht so, dass die Mängel und Defizite auf Unstimmigkeiten des theoretischen Zielkatalogs zurückgeführt werden. Man reagiert nicht mit Forderungen nach Evaluation, echten Problemanalysen und Forderungen nach tiefgreifenden Kurskorrekturen, sondern mit einem Ausprobieren immer neuer didaktischer und methodischer Modelle ("Offener Unterricht", "Schulautonomie") über denen die Emanzipationspädagogik des Jürgen HABERMAS weiter so unberührt schwebt wie ein Geist über dem Wasser.

Noch ein genauerer Blick auf die theoretischen Pädagogen, weil es hier immer wieder zu Nachfragen kommt: Ein großer Teil, der größte, verharret in der Repetition des alten Theoriekanons. Der ist sozusagen in "Fleisch und Blut" übergegangen. Ein anderer Teil hat sich mit un guten Gefühlen, weil man sich nicht zur Abrißbirne dessen machen will, was man selbst mit aufgebaut hat, in historische Forschungen geflüchtet, um dort liegengebliebene Kleinrätsel zu lösen.

Zwar wird auch eingeräumt, dass das Erkenntnispotential der Erziehungswissenschaft wohl begrenzter ist, als in der Reformära angenommen, die Konsequenzen solcher Bescheidenheitspostulate aber werden mehr in einer Wissenschafts- und Erkenntnistheoretischen Problemdiskussion gesucht, die, interessant aber abstrakt über das Ende des Aufklärungsgedankens philosophiert.

Viele unserer theoretischen Pädagogen sind also heute "distanzierte Beobachter und nicht wie in der 60er Reformära "engagierte Akteure". Sie beschränken sich auf ein hochinteressantes erkenntnistheoretisches Glasperlenspiel und sehen auch die Korrosion des alten Theoriesets, arbeiten aber weder intern noch öffentlich an seiner Revision. Öffentlich begegnen sie weiter den alten "engagierten Akteuren". Der Satz von Hubert MARKL, dem langjährigen Vorsitzenden der DFG, dass "Erkenntnis nicht

nur durch neue Entdeckungen wächst, sondern auch durch die Korrektur falscher Ansichten" wird nicht als Auftrag verstanden. Die Differenz zwischen dem alten theoretischen Versprechen und den beklagten praktischen Effekten wird deshalb gerne anders erklärt und endet in der Regel mit einer Verlängerung des Versprechens.

Ein kürzlich unter dem Titel "Schule Neu Denken" (1991) verfasster Aufsatz des Pädagogen Hartmut von HENTIG ist dafür ein typisches Beispiel: So gesteht VON HENTIG zu, dass die nun fast dreißig Jahre alten pädagogischen Reformtheorien, wie sie in dem Gutachten des deutschen Bildungsrates, der "Bibel der Verschulung", als Grundlage der umfassenden Bildungsreform dargestellt wurden, in großem Kontrast zur heutigen Schulwirklichkeit stehen. Eigentlich, so meint er, hätten diese innerhalb von zehn Jahren greifen müssen. Dennoch, gibt er zu, wird nicht freudiger und besser gelernt, und auch das so sehr angestrebte "soziale Verhalten" ist nicht beobachtbar. Im Gegenteil: Es muss von einer zunehmenden Aggressivität und Gewaltbereitschaft bei Schülern gesprochen werden.

VON HENTIG überprüft nun aber keinesfalls die alten theoretischen Grundsätze auf mögliche Irrtümer, keine moderne Forschungslinie der wichtigen Nachbardisziplinen wird auch nur erwähnt, vielmehr unterstreicht er noch einmal die uneingeschränkte Gültigkeit der alten Grundsätze, an denen allen Irritationen zum Trotz festgehalten werden soll. Ausdrücklich erwähnt er in diesem Zusammenhang ROTHs "aktiven und dynamischen Begabungsbegriff", HECKHAUSENs "Motivations- und Lerntheorie" und KLAFKIs "moderne Didaktik".

Der so ganz anders prognostizierte und heute beklagte Zustand der Realität wird nicht auf erzieherische Fehlmedikation, sondern auf Dynamik in der Gesellschaft selbst zurückgeführt: Dessen Klima sei durch "verschärften Wettbewerb" und "Anonymisierung der Beziehungen" rauh und kalt geworden, die Ablenkungsmöglichkeiten seien groß, und die Gesellschaft gehe zynisch mit ihren jungen Leuten um, weil diese erst dreißig Jahre alt werden müssen, um berufliche Möglichkeiten zu haben. Da fragt man sich, wie VON HENTIG sich denn die von ihm einst so unterstützten Wirkungen bildungsexpansiver Absichten mit ihren Folgen für Abiturientenzahlen, Studentenzahlen und Arbeitsmarkt vorgestellt hat? Alle sollen studieren und das Berufseintrittsalter ist ihm zu hoch? Vor allem aber ist verwunderlich, dass umstandslos akzeptiert werden soll, dass das von ihm mit aufgelegt erzieherische Reformprogramm nichts mit den beschriebenen Merkmalen des aktuellen Zustands zu tun haben soll. Denn vor dreißig Jahren hatten die Reformen viele der ihnen kritikwürdig erscheinenden Zustände dem damals regierenden "Geist" traditioneller Pädagogik in die Schuhe geschoben.

Ein zentrales Thema dieser alten Pädagogik aber war: Man muss die Nebenfolgen, auch Negativfolgen von "guten Absichten" als solche erkennen können!

Ich möchte jetzt das, was VON HENTIG unterlassen hat, in aller Kürze darstellen: Eine Inspektion der Reformgrundsätze; eine Überprüfung ihrer theoretischen Tragfähigkeit. Denn sollte dabei deutlich werden, dass diese selbst revisionsbedürftig sind, weil sie durch wissenschaftliche Erkenntnisse nicht gedeckt werden, wären die beklagten Entwicklungen in einer ganz anderen Weise durchschaubar zu machen, als

VON HENTIG dies versucht.

Auf den Zustand von KLAFKIs "moderner Didaktik", in Form seiner Theorie "der kategorialen Bildung", möchte ich hier aus Zeitgründen nicht näher eingehen. Nur soviel: Diese Didaktik ist eine Problembeschreibung mit appellativem Charakter und keine Problemlösung. Nicht von ungefähr hat heute der Rückgriff auf Prinzipien und didaktische Überzeugungen der Reformpädagogik der zwanziger Jahre Konjunktur.

Zu ROTHs "dynamischen Begabungsbegriff": Der Psychologe Franz WEINERT hat kürzlich die Hintergründe der ROTHschen Vorgehensweise ausgeleuchtet und dabei festgestellt, dass erstens ROTH selbst überhaupt keine empirischen Forschungen zu diesem Thema vorgenommen hat, sondern zweitens auf ein Werk des Engländers HUNT ("Intelligence an Experience") zurückgriff, der drittens selbst nur eine Neuinterpretation von empirischen Datenerhebungen aus den dreißiger Jahren vorgenommen hatte, die viertens schon für ganz andere Schlussfolgerungen gedient hatten. HUNT selbst hatte sehr vorsichtig formuliert, dass die intellektuelle Entwicklung eines Kindes auch auf Umweltverhältnisse zurückgeführt werden könnte. WEINERT schlussfolgert, dass ROTHs Begabungsbegriff wohl auf einer vom Zeitgeist beeinflussten Neudeutung alter Daten fußt. ROTHs dynamischer Begabungsbegriff, der die bis dahin unumstrittene Bestimmung von Begabung als "Messung einer Lernanfangleistung" auflöste und "lernen" und "begaben" zu fast deckungsgleichen Größen machte, besaß also schon zur Zeit seiner Verkündung, von ROTH als engagiertem GEW-Reformer auch politisch plakatiert, kein wirklich stützendes wissenschaftliches Fundament. Und die heutige Forschungslage widerspricht dem damals reklamierten Bild deutlich: Die Widerlegung des Kulturrelativismus, die Selbstkorrektur des Behaviorismus vor dem Druck der Erkenntnisse der Neurophysiologie, der biologischen Verhaltensforschung (Ethologie), der Genetik und neue Ergebnisse der Zwillingsforschung (BOUCHARD-Studie) sowie Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie auf der Basis von Langzeitbeobachtungen an Kindern (KAGAN) lassen es nicht zu, Formen von Ungleichheit nur als eine Folge milieubedingter Umstände zu erklären und deshalb für prinzipiell korrigierbar zu halten. Für eine "tabula - rasa" -Anthropologie, die behauptet, dass im wesentlichen Milieu, Erfahrung und Lernprozesse über Begabungsstrukturen entscheiden, stehen keine wissenschaftlichen Beweismittel zur Verfügung.

In der aktuellen bildungstheoretischen Debatte wird denn auch auf diese Forschungs-ergebnisse kaum Bezug genommen. So fehlt jede Referenz zum Korpus moderner wissenschaftlicher Erkenntnisse, ganz anders als vor 25 Jahren, wo Politik und Öffentlichkeit der Umbau des Bildungssystems als notwendige Konsequenz aus neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen nahegelegt wurde.

Zu HECKHAUSENs Abhandlung über "Förderung der intellektuellen Tüchtigkeit" und "Lernmotivierung", in der das Bild eines "zwangfreien Lernens" und einer "unmittelbaren", also "intrinsischen Lernmotivation" entwickelt wird. Vorstellungen, an denen VON HENTIG und andere bis heute festhalten:

Die Rekonstruktion der Argumentationsstruktur dieses folgenreichen Aufsatzes müsste eigentlich einen größeren Raum einnehmen, um Ihnen die durch eine elegante Theoriebautechnik geschickt verdeckten logischen Unstimmigkeiten der

Beweisführung zu verdeutlichen. Ich muss mich aber auf eine grobe Skizze beschränken.

HECKHAUSEN unterscheidet zunächst zwischen verschiedenen Bedingungsvariablen, wie "Entwicklungsstand", "kognitivem Stil" und "Lernmotivierung", denen er, wenn wir an ROTHs Postulate denken, überraschenderweise verschiedene Anteile an genetischer Determinierung, also an festen Anlagepotentialen zuschreibt. Er löst aber diese Anteilsschätzungen später mit dem Argument wieder auf, dass über das Zusammenwirken der Faktoren Anlage und Umwelt nichts genaues gesagt werden kann und zeichnet schließlich das Bild einer weitgehend plastischen für Lernstimulanzen weit offenen Lernnatur. Ein Bild, das er dann für seine schulorganisatorischen Schlußfolgerungen nutzt.

Bemerkenswerterweise aber operiert er an anderer Stelle wieder mit seiner ersten Einschätzung, wenn er behauptet, dass bei optimaler Umwelthanregung und Lernförderung aller, die durch genetische Anlagen bedingten Unterschiede von "intellektueller Tüchtigkeit" erst richtig zutage träten. In Konsequenz daraus müsste HECKHAUSEN eigentlich für ein hochindividualisiertes Verfahren der Unterweisung eintreten, also auf eine Art des "Hauslehrerprinzips" plädieren. Zumindest aber ergäbe sich daraus logisch die Befürwortung des drei- oder gar eines noch mehrgliedrigen Schulsystems. Aber weit gefehlt: HECKHAUSEN wechselt den Rahmen erneut und empfiehlt mit dem Bild des plastischen Individuums die Gesamtschule, wobei er einen weiteren Gesichtspunkt einführt, der mit der Frage kognitiven Lernens gar nichts zu tun hat. HECKHAUSEN will die Abbildung der Pluralität der Gesellschaft in einer Schule, um "soziales Lernen" und "sozialen Wandel" zu initiieren. Dazu bedarf es großer, auch heterogener Klassenverbände, die aber nicht mit der im gleichen Atemzug geforderten Aufteilung nach differenzierten Lerngruppen, zwecks intellektueller Förderung, nicht zusammenpassen. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hier künstlich theoretische Versatzstücke zusammengefügt wurden, um bereits feststehende Reformziele zu legitimieren. Logische Widersprüche werden dabei zwecks mehrfacher Zielverfolgung in Kauf genommen. Der bedeutsame Gesichtspunkt der "unmittelbaren Motivierung" durch die Sache, der dann als Schlagwort von "intrinsischen Motivation" ohne Außendruck Furore machte, wird schlicht durch die Hinweise auf eine "optimale Dosierung des Schwierigkeitsgrades" und die "Anknüpfung an bereits ausgeprägte Interessen" erklärt. Nichts Neues also, seit Jahrzehnten versucht und doch aus bestimmten Gründen schwer zu bewerkstelligen.

Moderne Forschungen, die humanbiologische und gehirnpysiologische Erkenntnisse in lerntheoretische Überlegungen einfließen lassen, entlarven HECKHAUSENs Begründungsversuch als ein postulatives Paket ohne stichhaltige Begründung und setzen ältere pädagogische Erfahrungen wieder in ihr Recht.

Dazu einige stichwortartige Bemerkungen. Stichwort "angst- und zwangfreies Lernen": Im Gegensatz zur reinen Milieuhypothese hat uns die biologische Anthropologie nachgewiesen, dass unsere Emotionen stammesgeschichtlich determiniert sind. Sie treten in allen Kulturen auf und besitzen eine überlebenswichtige Funktion. So auch "Angst" und "Aggression". So besitzt "Angst" die Funktion eines Gefahrenschutzinstinkts mit keinesfalls nur lähmender Wirkung,

sondern dem Merkmal einer "erregenden Anspannung" im Sinne der Schärfung der Sinne. Dieses physiologische Reaktionsmuster tritt in allen Begegnungen mit Neuem und Unbekanntem auf, also auch im Unterricht, und hilft, das Neue besser taxieren zu können. Dieses Gefühl wird keinesfalls als lustvoll und entspannend empfunden, ist aber dennoch nicht eliminierbar, sondern natürlich und zweckmäßig. Wird nun die Vorstellung eines immer möglichen spielerisch, leichten Lernens zur Maxime erhoben, kann die Wirklichkeit nur Erfahrungen des Scheiterns liefern. So können wir heute beobachten, daß in scheinbar repressionsfreien Räumen, Angst- und Fluchtsymptome schon bei geringsten Anforderungen auftreten, dort, wo man sie früher noch nicht vermutet hatte. Diese Suggestion der "Angstfreiheit" bringt Ängste nicht zum Verschwinden, sondern macht sie allenfalls noch diffuser.

Stichwort "Intrinsische Motivation": Natürlich ist es richtig, Gegenstände zu behandeln, die zu den frühen Umweltinhalten des Kindes gehören. "Vom Nahen ausgehen", das wusste schon PESTALOZZI. Aber: Da aus Gründen der Gehirnentwicklung früh gelernt werden muss, in dieser Phase aber Interessen und Motive noch nicht ausgebildet sind, kann man auch nicht unmittelbar an sie anknüpfen. Wir lernen ja auch für ein späteres Leben, dessen Anforderungen für ein Kind abstrakt bleiben. So beim Schriffterwerb oder beim Umgang mit Zahlen. Deren Nützlichkeit im späteren praktischen Tun kann von Kindern zum Zeitpunkt des Lernens noch gar nicht erfasst werden. Die Vorstellung einer unmittelbaren Interessenanknüpfung ist deshalb utopisch. In der traditionellen Pädagogik erfolgte deshalb an dieser Stelle der nüchterne und richtige Hinweis, dass neue Richtungen der Aufmerksamkeit immer wieder "schonend wachgerufen werden müssen"; natürlich nicht im Sinne einer zuchtartigen Disziplinierung, aber auch nicht auf spielerische Lernwunder vertrauend. Stichwort "Lernen durch Wiederholen und Üben": Eine "modische Vernachlässigung" dieses "elementaren didaktischen Prinzips" wirft BOLLNOW noch in den siebziger Jahren den Verkündern spielerischer Lernformen vor. Die verachtete Stellung von Üben und Wiederholen erwächst aus seiner Sicht einer unreflektierten Angst, sich vom "Gedächtnisdrill" der alten Lernschule nicht recht distanzieren zu können. Es ist bemerkenswert, dass ein Ideengeber für das Prinzip des "eigenen, schöpferischen Tuns", wie KERSCHENSTEINER nur mit diesem Gedanken zitiert wird, während sein Zusatz, dass dieses Schlagwort ein unerhörtes Unheil anrichten kann, wenn er nicht mit dem Gesichtspunkt der disziplinierenden Kraft des Übens verbunden wird, meist völlig unerwähnt bleibt.

BOLLNOW zielt schon auf eine anthropologische Wesensbestimmung der Übung und Wiederholung, wenn er sagt, dass der Mensch so wie er lernt immer auch übt: Erst die Berücksichtigung dieser monotonen Anteile des Lernens eröffnet die Möglichkeit zu vollkommenem Können und zur "Freude" darüber. Wenn ständig nur ein Reizfeld von Neuem aufgebaut wird, ohne Phase eingehender Vertiefung, dann, so BOLLNOW, "sitzen die elementaren Grundlagen nicht und die anfängliche kindliche Produktivität zerflattert in einem "undisziplinierten Dilettantismus". Ich überlasse es Ihnen, diese Prognose als eine zutreffende Gegenwartsdiagnose zu interpretieren.

Und, es wird Sie kaum mehr wundern, die jüngere Erforschung unserer Hirnhemisphären, sowie experimentelle Forschungen über den Prozess von Lernen, Erinnern, Vergessen bestätigen, dass vieles auch uns Interessierendes, was wir

erleben oder wahrnehmen, schnell verloren geht, wenn es nicht gelingt, Informationen in ein aktives Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis zu überführen. Wir wissen, dass wir bei diesem Prozess verschiedene Speicher des assoziativen Gedächtnisses aktivieren müssen, und dass dabei "Sinnmerkbilder" und visuelle wie akustische Wiederholung eine herausragende Rolle spielen. Auf nähere Einzelheiten kann ich hier jetzt nicht eingehen und verweise auf meinen Aufsatz.

Konsequenzen und abschließende Bemerkungen:

Die zukünftigen Lösungen liegen in einer Rückbesinnung auf "alte", traditionelle Einsichten. Denn die modernen Forschungsbilder bestätigen im Grunde die Ideen und Grundsätze der "reifen" Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die ja ausdrücklich eine Theorie von der Praxis für die Praxis sein wollte und immer einräumte, daß die Praxis der Theorie auch widersprechen kann. Strategien des Wandels, die nicht von einer relativen Autonomie der Praxis ausgehen und vorschreiben wollen, was eingesehen werden soll, müssen scheitern. Damit wollten und wollen sich die idealistischen Reformer der sechziger Jahre nicht abfinden, weshalb man alte Einsichten so "alt" und "unmodern" aussehen ließ, wie sie es nicht waren. Der Umstand, dass sich nun viele dieser idealistischen Annahmen als wissenschaftlich nicht haltbar erwiesen haben, setzt Ansichten über eine Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und die dazugehörigen Ideen über Begabungs- und Neigungsstrukturen, wie über geeignete Lehr- und Lernformen, wie über eine optimale Form der Lehrerausbildung, wieder in ihr Recht.

Im übrigen zeigt ein Blick auf die Ideen- und Theorieggeschichte der Pädagogik, wie immer wieder bereits proklamierte und ausprobierte Grundsätze vergessen, wiederentdeckt und wieder vergessen wurden. Man kann auch sagen: Die Gnade des (generativen) Wechsels sichert den scheinbaren Fortschritt (z.B. heute: "Zeittakt" u. "Offener Unterricht"). Das gelingt auch deshalb, weil die Rezeptionsgeschichte des Faches Erfahrungen des Scheiterns weitgehend unterschlägt. Wie sagte schon WHITHEAD etwas zynisch: Ein Fach, das seine Begründer nicht vergisst, ist verloren.

Wir sollten einer Pädagogik gegenüber skeptisch sein, die ständig an Vernunft, Wissenschaftlichkeit und Fortschritt appelliert. Denn ein normativer Appell an Vernunft sichert noch nichts Vernünftiges, und ein Wille zum Fortschritt stellt nicht schon Fortschrittliches her. Ich habe ja zu zeigen versucht, dass eine so verfahrenende Theorie sich insofern nicht rational verhält, als sie ihre idealen Annahmen gegen einschneidende Veränderungen in den Forschungsbildern wie gegen "widerspenstige Erfahrungen der Praxis" immunisiert.

Es ist deshalb befremdlich, dass trotz dieser massiven Störungen noch der Versuch unternommen wird, zur beschleunigten Fahrt auf einer als Irrweg erkennbaren Wegstrecke aufzurufen. Es brennt also, und natürlich hat KAFKA recht, dass man beim Brennen des Hauses seine Fundamente besser erkennt als bei seinem Bau.

Im übrigen bestätigen amerikanische Forschungen diese Sicht: Die amerikanischen Bildungshistoriker TACK/TOBIN (1994) gaben auf die Frage, warum es so schwer ist, die Schule zu reformieren, die Antwort, dass ständig zu einfache, falsche, überzogene und ideale Konzepte verwendet wurden, die gegenüber der institutionellen Verfasstheit und der praktischen Aufgabe von Schule keine wirksamen Strategien dargestellt hätten. Ausgemacht werden nur schwache Transfereffekte auf

die tatsächliche Schulkultur. Und das führt uns noch zu einem anderen Bild: Ist tatsächlich Schule ständig reformiert worden oder nur immer nachhaltig verunsichert? Überwiegt nicht immer noch auf allen Stufen der Frontalunterricht und die Lehrplanschule, die doch seit über zweihundert Jahren ständig abgeschafft wird?

Es ist jedenfalls bemerkenswert, dass zur Kennzeichnung der Volksschule (Elementarschule) seit Ende des 18. Jahrhunderts immer wieder, bei allen Reformwenden - von den PHILANTROPEN über HUMBOLDT, PESTALOZZI, HERBART, der REFORMPÄDAGOGIK bis heute - das Etikett einer "Lern- und Paukschule" herangezogen wird. Und zwar mit den Merkmalen des "Frontalunterrichts" und der Bearbeitung "toten Gedächtniswerkes".

Das führt zu der interessanten Frage, ob Schule nur deshalb noch mehr recht als schlecht funktioniert, weil sie Reformwenden über einen "heimlichen Plan" immer wieder zurecht gerückt hat. Sie hat dann, wenn auch zunehmend irritiert, sich immer wieder der Tatsache anpassen müssen, dass der lernende und lehrende Mensch in seiner natürlichen Verfasstheit sich als nicht so dynamisierbar und fortschrittsfähig erweist, wie es eine fortschrittswillige Theorie gerne hätte.

Die Haltung der Lehrer gegenüber dieser Kluft zwischen Theorie und Praxis ist meist paradox: Befragt nach der Nützlichkeit des theoretischen Ausbildungswissens ist das Feed-Back kritisch bis vernichtend (TERHART u.a. 1994). Andererseits ist beobachtbar, dass diese Lehrer auf Tagungen und Kongressen immer noch begeistert den Thesen der "alten" 60er Reformer zujubeln, die ja ihre Ausbildung geprägt haben, und wohl immer noch die Identität der Lehrer prägen. Beim Bier später wird dann wieder beklagt, daß das ja leider in der Praxis alles nicht geht. Mit einem solchen Widerspruch kann man auf Dauer aber nur schwer leben und ich bin sicher, dass hier die Gründe für heute viel besprochene "burn-out-Symptome" und Frühpensionierungsmentalitäten liegen, obwohl die befragten Lehrer die Ursachen dafür meist an anderer Stelle verorten.

Das bringt mich zu einem letzten Punkt, der mich an den Großinquisitor von DOSTOJEWSKI erinnert (Gebrüder KARAMASOW) der sagte: Nichts ist härter, weil trostvoller, als eine schöne Ideologie. Ich habe in diesem Zusammenhang auch von einer religiösen Ersatzfunktion des Erziehungs-Systems gesprochen und das betrifft nicht nur Pädagogen und Lehrer, sondern die Gesellschaft. Offenkundige Differenzen zwischen Idee und Wirklichkeit werden nicht nur von den Pädagogen gesinnungsethisch bearbeitet, indem man jenseits von wahr und falsch mit den Kategorien von "gut" und "böse" operiert. Man ergreift Partei für die vermeintlich schönere, weil gute Vorstellung: Was heute unter "political correctness" abgehandelt wird, sind gesinnungsethische Maßstabsformeln, die in der Beurteilung nicht nur pädagogischer Ideen gesellschaftlich oft wirksamer sind, als wissenschaftlich-theoretische „wahr/falsch“ Antworten.

In der wissenschaftstheoretischen Debatte wird heute weit über die Disziplin Pädagogik hinaus das Phänomen diskutiert, dass die Geltung von Theorien (Ideen) nicht mehr allein eine Frage der "Wahrheit" ist, sondern der "gesellschaftlichen Akzeptanz", der ethischen Kompatibilität. So beginnt die Gesellschaft - demokratisch

- immer mehr mitzubestimmen, was als Erkenntnis gelten soll und was nicht.

Das Ergebnis kann sein, dass sich alle Systeme selbst überfordern. Das Erziehungssystem absorbiert alle Hoffnungen einer Gesellschaft auf Verbesserung in allen Bereichen und scheitert ständig, weil es sich damit restlos überfordert. So wackelt man ständig zwischen Allmachtsphantasien und Ohnmachtgefühlen hin und her.

Ich erwähne dies deshalb, weil wir im Banne der Aufklärungsvision alle für diese schönen Visionen anfällig sind. Wo man früher wie selbstverständlich betete, macht man heute das Schul-, Bildungs-, Wissenschafts- und andere Systeme verantwortlich. Es dominiert bis in konservative Kreise hinein die Vorstellung, dass fast alles plan- und machbar ist. Meine vorrichtigeren Kollegen wissen, dass es lohnend sein kann, diese Vorstellung zu bedienen. Demut und Bescheidenheit, und dazu gehört der Gedanke der Nichtmachbarkeit, haben keine große Konjunktur, obwohl in der philosophischen Diskussion um das "Ende der Aufklärung", relativ unbeachtet, solche Konsequenzen gezogen werden.

Vor der "schwarzen Wand der Zukunft" (LUBBE) graust es allen ein wenig. Mit Unsicherheiten möchte keiner mehr leben. Und die geforderten Lösungen werden bei den Systemen Schule, Bildung, Wissenschaft und nicht zuletzt dem der Politik eingefordert. Und da beginnt für die Politik das gleiche Problem mit dem, wie geschildert, auch die Pädagogik zu tun hat. Folgt man seinen Überzeugungen (Wahrheiten), oder folgt man dem, was man für weit verbreitete Überzeugungen hält? Das kann natürlich kurzfristigen Erfolg sichern.

Das Problem der Akzeptanz auch solcher Einsichten, wie ich sie hier vorgetragen habe, liegt also in der retardierenden Kraft eines, ja, naiven Reformgeistes: Der Zeitgeist will nicht zurück in die Flasche!

Der Arbeitskreis Gesamtschule e.V. dankt Herrn Professor Dr. Neumann dafür, dass er freundlicherweise das Manuskript seines Vortrages der Redaktion zur Verfügung gestellt hat.