



Petra Gössinger | Alfred Brader

Zukunftschance Lernen?

MUT ZUR BILDUNG IM DIALOG

ueberreuter

Petra Gössinger | Alfred Brader

Zukunftschance Lernen

MUT ZUR BILDUNG IM DIALOG

ueberreuter

Über dieses Buch

Lernen im Dialog ist die wichtigste Bedingung für das Verstehen und die nachhaltige Vermittlung von Wissen. Doch ist unser Schulsystem auf die Vermehrung standardisierter Kompetenzen ausgerichtet.

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen nun, was pädagogische Erfahrungen bereits seit Jahrhunderten zeigen: Die Aneignung von Wissen ist auf Dauer nur erfolgreich, wenn sie durch Selbsterkenntnis und kognitive Erfahrungsprozesse erfolgt, nicht durch Drill zum Spezialistentum. Wissenschaftlich fundiert beschreiben die Autoren Möglichkeiten zur optimalen Gestaltung von Lernzeit und Lernräumen in Schulen und Elternhaus, denn es ist Zeit für eine neue Kultur des Lehrens und Lernens!

Gewidmet unseren Familien.

Inhaltsverzeichnis

TEIL I

Einleitung

1. Bildung durch Unterricht und Erziehung – der Versuch einer systematischen Erörterung
 - 1.1 Theorie und Praxis des Lehrens und des Lernens – der Versuch einer grundsätzlichen Bestimmung
 - 1.2 Schlussfolgerungen für die Schulpartner
 - 1.2.1 Lernen im Dialog fordert und fördert das Zuhörenkönnen
2. Bedingungen für ein Lernen im Dialog
 - 2.1 Sichere Bindungen – Urvertrauen
 - 2.2 Soziale und sprachliche Beziehungsfähigkeit als konstitutive Momente für den Dialog
 - 2.3 Schlussfolgerungen für die Schulpartner: Lernen braucht Vertrauen, Zutrauen, Hoffnung und Zuversicht – oder die Tugenden des Lehrer- und Elternseins
 - 2.3.1 Die Tugend der Hoffnung ist unabdingbar – Vertrauen ist die Gegenwart der Hoffnung im Leben
 - 2.3.2 Hoffnung, als »innere Freiheit« bezeichnet, repräsentiert die Kraft des Jenseits im Diesseits
 - 2.3.3 Hoffnung hat immer Leben zum Thema
 - 2.3.4 Hoffnung hat immer zwei Aspekte: Hoffnung geben und Hoffnung nehmen
 - 2.3.5 Hoffnung und Liebe – zwei zeitlose Tugenden für die Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit

2.3.5.1 »Wir haben genug, wovon wir leben können, aber zu wenig, wofür«

3. Herausforderungen für die Schule der Zukunft
 - 3.1 Diskursfähigkeit
 - 3.2 Differenzierungsfähigkeit
 - 3.3 Kollegialität – Solidarität
 - 3.4 Professionsbewusstsein
 - 3.5 Personal Mastery
4. Dialoge – Bausteine kindlicher Entwicklung
 - 4.1 Dialog von Anfang an
 - 4.2 Im Dialog mit sich selbst: Selbstbetrachtung als ein Baustein zur Selbstfindung
5. Dialog Lernen
 - 5.1 Leistung – Schulklima
 - 5.2 Dialog und die Fächer
6. Gefährdungen und spezielle Herausforderungen für das Lernen im Dialog
 - 6.1 Vom Lernen im nicht ganz einfachen Leben
 - 6.1.1 Armut und Armutsgefährdung blockieren das Lernen
 - 6.1.2 »Broken Home«: Die Trümmer der Ruine werfen Schatten auf die Seele und somit auch auf das Lernen
 - 6.1.3 Affektveränderungen und Depressionen verändern die Sicht auf die Welt
 - 6.2 Vertrauen ist die Gegenwart der Hoffnung auf die Bewältigung der anstehenden Probleme
 - 6.2.1 Vertrauensvolle Einbindung der Erziehungsberechtigten als Bedingung der Möglichkeit zu nachhaltiger Hilfestellung
 - 6.3 Schule im Mittelpunkt von Krisenbewältigung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit ist ein Gebot der Not

- 6.3.1 Motivations- und Lernprobleme: Herausforderungen für Eltern und Lehrer
 - 6.3.1.1 Was ist Motivation?
 - 6.3.2 Hilfen für aggressive Kinder
 - 6.3.3 Umgang mit Störungen im Unterricht
- 6.4 Lernen in der Schallwelt: Gute Raumakustik und Lärmbewusstheit als Bedingungen für Verstehen und Lernen
- 7. Besondere Individuallagen: Herausforderung und Chance für eine Bildung im Dialog
 - 7.1 »Inklusion« – Reizwort und Dogma: Spiegelbilder der Gesellschaft
 - 7.2 »Inklusion« und die schulische Realität
 - 7.2.1 Die Diskussion um die schulische »Integration« bzw. »Inklusion« im zeitlichen Kontext
 - 7.3 Was soll in unseren Schulen geschehen?
 - 7.3.1 Schwächen erkennen und Stärken fördern
 - 7.3.2 Herstellen sprachlich-kultureller Chancengleichheit, eine Bedingung für die Möglichkeit von Lernen im Dialog
 - 7.3.3 Sprache(n) fördern – eine immanente »inklusive« Herausforderung
- 8. »Auch Schildkröten brauchen Flügel!« Über die Zukunft des Lehrens und Lernens – Oder wie kommt etwas Neues ins System?
 - 8.1 Wert- und wissensorientierter Unterricht
 - 8.1.1 Werte- und Wissensvermittlung durch Dialog im Sach- und Fachunterricht
 - 8.1.2 Lesen: Werte- und Wissensvermittlung im Dialog über die Literatur
 - 8.2 Aufheben von Denkverboten – Mut zum aufrechten Gang
 - 8.3 Eltern – Familien und ihr Beitrag zum Gelingen von Bildung

TEIL II

Einleitung

Lernen und Bildung im Licht der Neurowissenschaften

1. Bestandsaufnahme

Können die Neurowissenschaften Antworten geben?

Zum Begriff Bildung aus neurowissenschaftlicher Sicht

Welche Prozesse im Gehirn erklären den Lernvorgang und wie können sie unterstützt werden?

Neuroplastizität oder: Training ist alles!

Exkurs Neurobiologie: Neuroplastizität

Neuroplastizität und Genetik

2. Bedingungen für erfolgreiche Lernprozesse: Was braucht es, um in Zukunft Lernen zur Chance machen zu können?

2.1 Under construction – Erkenntnisse über Entwicklung, Wachstum und Neuordnungsvorgänge im Gehirn von Kindern und Jugendlichen

Pubertät – Zeit des Umbruchs

Neuorganisation des Gehirns und Jugendalter

Spezifika der Gehirnentwicklung während der Pubertät

Verantwortung

2.2 Exekutive Funktionen – Warum wir Pläne schmieden und diese immer wieder verändern können

Das Konstrukt der Exekutiven Funktionen in den Neurowissenschaften

Teilbereich Inhibition und Aufmerksamkeit

Das Konstrukt der Selbstkontrolle

Teilbereich Arbeitsgedächtnis

Teilbereich Kognitive Flexibilität

Die Entwicklung Exekutiver Funktionen im Kindesalter

Einflussfaktoren auf die Entwicklung Exekutiver Funktionen

2.3 Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit ist lebensnotwendig

Multitasking und Aufmerksamkeitsfokussierung – bewältigbare Herausforderung oder modernes Märchen?

Rituale und Aufmerksamkeit

3. Bildungspfade der Zukunft

Wertschätzung und Kooperation als Grundlage für gelungene Bildungswege

Die Bedeutung sozialer Beziehungen im 21. Jahrhundert

Vom Du zum Ich

Motivationssysteme des Menschen

Exkurs Neurobiologie: Motivation

Empathie

Exkurs Neurobiologie: Spiegelneuronen

Theory of Mind

Optimismus und Gehirn – ein unschlagbares Team

TEIL I

Alfred Brader

Einleitung

*»Wer sich der Zukunft verweigert
oder sich von ihr zurückgewiesen wähnt,
geht in der Gegenwart zugrunde«. (Jean Améry)*

Die Begriffe »Unterricht«, »Lernen«, »Erziehung« und nicht zuletzt »Bildung« sind allgegenwärtig. Das Problem ist nur, dass jeder etwas anderes darunter versteht. Schon allein aus diesem Grund sind viele Menschen, vor allem die an pädagogischen Fragen interessierten, sehr verunsichert.

Der Begriff »Bildung« war und ist in zukunftsbezogenen Diskussionen Dreh- und Angelpunkt für alle Überlegungen zum Thema Lebens- und Zukunftsgestaltung. Es gibt keine pädagogische Schrift, keine Vorlesung, kein Seminar und keine Publikation, die diesem Thema ausweichen würde. Spätestens seit Helmut Schelskys epochalem Werk »Die Arbeit tun die anderen« wird Bildung von allen Sozialpartnern, Politikerinnen und Politikern, Pädagoginnen und Pädagogen als das wichtigste »Produktionsmittel« der Zukunft bezeichnet. Akademische Studien werden als Zuteilungsapparat für Lebenschancen und alle anderen Bildungswege schon a priori als Sackgasse betrachtet.

Auch dieses Buch will sich mit den Themenfeldern »Lernen« und »Bildung« auseinandersetzen. Die Leitfragen dazu: Wie werden unsere Enkel lernen? Wie sollen unsere Enkel lernen?

Werden sie nur mehr zur Vermehrung ihrer Kompetenzen trainiert? Wird es in Zukunft genug sein, zu wissen, wie und wo sich Menschen im Internet Informationen beschaffen können? Werden wir künftig wie Computer programmiert und »lernen« wir nur mehr das, was irgendwelche Programmierer für wichtig erachten?¹ Oder kommt es vielleicht doch zur Renaissance einer umfassenden und auch humanistischen Bildung?

Wird es für die Bewältigung der Zukunft genügen, bei PISA und anderen internationalen Vergleichstests gut abzuschneiden? Sind dann die Trägerinnen und Träger von Rechten und Pflichten im Schulsystem zufrieden? Oder geht es nicht doch um mehr?

Wird die Erfüllung normierter Vorgaben, auch Bildungsstandards genannt, ausreichen, um erfolgreich im Leben bestehen zu können? Wie es im Moment aussieht, genügen die derzeit vorgegebenen Konzepte bei Weitem nicht. Ständig ansteigende Zahlen über Schulabbruch, immer mehr Jugendliche, die keinen Job haben oder in Ausbildung stehen, immer lauter werdende Klagen der Wirtschaft und der weiterführenden Schulen über sinkende Bildungsniveaus, ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer sowie verzweifelte Jugendliche und Eltern sprechen eine deutliche Sprache.

Die Pädagogik der Gegenwart ist beherrscht vom Gedanken der durchgängigen Berechenbarkeit menschlichen Lernens und letztlich auch des menschlichen Lebens. Alle menschlichen Lebensereignisse sollen so beschaffen sein, dass sie zu vermessen und zu vergleichen sind. Das kann allein schon deswegen nicht gelingen, weil es unmöglich ist, Entwicklungen zu messen. Gemessen, getestet und evaluiert kann nur werden, was schon erreicht wurde. Was kommt, entzieht sich jeder Messung. Gerade aber die Dimension des Zukünftigen begründet pädagogisches Handeln. Das starre Verweilen in der Vergangenheit und der alleinige Bezug auf quantifizierbare Daten können keine Strategie für die Zukunft sein. »Nur vom Wiegen wird die Sau nicht fett.«²

Wie also werden unsere Enkel lernen? Welcher Lernbegriff wird dem Unterricht der Zukunft zugrunde liegen? Welche Bildungsideale werden angestrebt? Können diese Ideale mit jenen, die dem herrschenden Zeitgeist entsprechen, überhaupt mithalten? Sind Bildungsideale überhaupt noch gefragt oder geht es ohnehin nur mehr um Kompetenzvermittlung, in der Wert- und Sinnfragen ausgeklammert bleiben?

Was diese Schrift will bzw. nicht will

Sie will nicht dazu beitragen, die allgegenwärtige Resignation bei Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie bei Schülerinnen und Schülern noch zu

verstärken, indem die Defizite dieses Bildungssystems pauschal aufgelistet werden und weiter Angst vor den überall lauenden Gefahren, die einen fruchtbringenden Bildungsprozess verhindern, geschürt wird. Letzteres passiert ohnehin laufend.

Diese Publikation soll vielmehr dazu beitragen, wieder Mut zu fassen, damit Lernen und Lehren als eine Herausforderung, die durchaus zu bewältigen ist, angenommen werden kann. Der Fokus richtet sich hierbei auch auf jene Bedingungen, von deren Erfüllung es abhängig zu sein scheint, ob Bildungsprozesse erfolgreich gestaltet werden können. Ergänzt werden die Ausführungen durch Erkenntnisse, die uns die moderne Hirnforschung zu den aufgeworfenen Fragen liefert. Letzteres erfolgt in separater Form, um einerseits die Bedeutung der Neurowissenschaften für das Lehren und Lernen herauszustellen, und andererseits, um zu zeigen, dass die Annäherung an so ein komplexes Thema sehr wohl auch über naturwissenschaftliche Fragestellungen erfolgen kann.

Die beiden Teile dieses Buches werden sicher keinen Beitrag zur weiteren »Verabschiedung von Utopia« leisten, sondern vielmehr ein Beleg dafür sein, dass das Lernen in all seinen Dimensionen sehr wohl auch in Zukunft wieder möglich sein kann und wohl auch werden muss: sinnerfülltes Lernen als wichtigste Bedingung für ein erfülltes Leben.

1 Liessmann, K.: Theorie der Unbildung, Wien 2006, S. 74.

2 Liessmann, K.: Die Furche Nr. 37/2014.

1. Bildung durch Unterricht und Erziehung – der Versuch einer systematischen Erörterung

Der Versuch, das Wesen der pädagogischen Arbeit durch philosophisches und systematisches Fragen zu entschlüsseln, begründet sich nicht zuletzt darauf, dass die Fülle der pädagogischen Theorien und der daraus resultierenden Modelle unüberschaubar geworden ist. Für interessierte Lehrerinnen und Lehrer, ebenso für alle interessierten Eltern ist es unabdingbar, nach jenen Grundbegriffen zu fragen, die den Kern pädagogischen Handelns ausmachen.¹

Diese Vorgangsweise begründet sich auch aus der Notwendigkeit, der weit verbreiteten Unsicherheit unter Lehrenden und Erziehenden entgegenzuwirken. Eine intensive Auseinandersetzung mit den diversen pädagogischen Theorien und den daraus resultierenden methodisch-didaktischen Ansätzen würde aber auch den Rahmen dieses Buches sprengen. Deshalb werden hier nur jene Kriterien genannt, von deren Erfüllung es abhängt, dass von pädagogischem Handeln gesprochen werden kann.

Bildung, so wie sie den Ausführungen in diesem Buch grundgelegt ist, verlangt eigene Verantwortung. Verantwortung, die sich wiederum im Wissen als eigens Für-wahr-Halten und in der entsprechenden Haltung zeigt. Sie zeigt sich in der erreichten Mündigkeit und in der erreichten Selbstständigkeit sowie in Urteils- und Entscheidungsfähigkeit.²

Diese grundlegende Aussage zum Begriff »Bildung« verweist auch darauf, dass pädagogische Hilfestellung ihren Ausgang vom jeweils erreichten Stand des Individuums zu nehmen hat, wobei das Verstehen dieser Individuallage die Offenheit aller Beteiligten für Veränderung inkludiert. Das alleinige Feststellen der individuellen Merkmale einer Person, ohne die Möglichkeit zur Verbesserung der Situation mitzudenken, würde pädagogisches Handeln ad absurdum führen.

Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen würde so zu manipulativem Verfügen verkommen. Das wiederum kann aber nicht mit Führung zur Selbstbestimmung sowie Urteils- und Verantwortungsfähigkeit vereinbart werden. Eine solche Auffassung wäre letztlich auch mit der Würde der Person nicht vereinbar.

Wer nur feststellt und die Möglichkeiten für Veränderungen gar nicht mehr mitdenken und sehen will, öffnet den Fragen nach der Wertigkeit der betroffenen Menschen die Tür. Gerade diese Fragen aber sind es, die mit menschlicher Würde wirklich nicht vereinbar sind. Es steht schließlich niemandem zu, nach dem Wert eines anderen zu fragen.

Die Individuallage des jeweiligen Menschen muss angesichts oft schwerer persönlicher Defizite immer als radikale Herausforderung begriffen werden. Das bedeutet auch, dass Auffälligkeiten, in welcher Form auch immer, nicht den Blick auf die Person verstellen dürfen.³

Kann dieser Definition von Bildung zugestimmt werden, so muss man nach jenen Bedingungen fragen, von deren Erfüllung das Erreichen dieser Idealvorstellung von Bildung unabdingbar abhängt. Dieses Buch jedenfalls richtet sich nach jenem Begriff von Bildung aus, weil davon ausgegangen wird, dass nur so verstandene Bildung als Ziel akzeptiert werden kann. Nur mündige und selbstständig urteilsfähige Menschen werden den Herausforderungen des Lebens gewachsen sein.

1.1 Theorie und Praxis des Lehrens und des Lernens – der Versuch einer grundsätzlichen Bestimmung

Die einen sprechen vom »geborenen Erzieher«, der keiner theoretischen Bezüge bedarf, die anderen verstehen Unterrichten als die Umsetzung vorweg entwickelter Strategien, durch die das Lernen der Schülerinnen und Schüler gelenkt und als Sammlung berechenbarer Abläufe zur Verfügung gestellt werden müsse. Andere theoretische Überlegungen, die über diese didaktischen Regelsätze hinausgehen, werden als praxisfremd abgetan. Gerne wird dabei übersehen, dass pädagogisches Handeln, also auch das Unterrichten und Unterstützen, das Beraten und das Helfen jeweils

Handlungen von Menschen sind und daher auch mit der Verantwortung der handelnden Personen verknüpft sein müssen.

Lehren und Unterrichten erfolgen durch Gespräch und Diskussion, durch Vortrag und Demonstration, durch Nachmachen, Korrektur und Ermunterung und nicht durch Konditionierung. Das setzt voraus, dass Schülern und Lehrern selbstständiges Denken als Ausdruck erreichter Bildung und Mündigkeit zugemutet werden kann.

Vernunftgebundene Entscheidungen setzen jedoch auch das Bedenken eigenen Tuns voraus. Genau das ist aber der Moment, von dem an die pädagogische Praxis an die Theorie gebunden bleibt und diese wiederum auf die Überprüfung ihrer Ansprüche an die Praxis verwiesen bleibt.

Die Theorie wird jene Grundsätze zu entwickeln und aufzuzeigen haben, die von der Praxis verwirklicht werden müssen, damit diese als pädagogisch wertvoll bezeichnet werden kann. So verstandene Theorie wird daher immer nach den grundgelegten Prinzipien zu fragen haben.

Pädagogische Praxis, die sich nicht auch theoretisch begründen lässt, verkommt zum bloßen Getue ohne Ziel und Richtung. Pädagogische Theorie ohne Bezug zur Praxis führt sich selbst ins Leere.

Pädagogisches Tun dient immer einem Ziel, nämlich Schülerinnen und Schülern zu Einsichten zu verhelfen, sie mündiger und selbstständiger zu machen und ihnen so zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu verhelfen.

Pädagogische Theorie, verstanden als Prinzipienwissenschaft, lässt den Praktiker nicht im Stich, weil sie ihm grundsätzliche Überlegungen darüber anbietet, wie der Akt des Lehrens, das Gespräch, die Methode, die Unterrichtsmittel sein sollen, ohne aber Regeln zur Anwendung verpflichtend vorzugeben.

Die verpflichtende Vorgabe von dem, was und wie zu unterrichten sei, würde de facto einer Entmündigung gleichkommen. Immer dann, wenn Theorie verbindliche Vorgaben entwickelt und deren Umsetzung einfordert, wird Berufsethos überflüssig. Wenn solche Regeln als »wertfrei« vorgestellt werden, wird bewusst auf die Ethik des Handelns verzichtet, die Verantwortlichkeit des Handelns erst gar nicht mehr eingefordert.

Stimmt man der Anerkennung des Dialogischen als einem Grundsatz für das pädagogische Handeln zu, fordert das die Anerkennung der jeweiligen Individuallage der Schüler und die Abstimmung der Rahmenbedingungen

des Unterrichts auf diese und deren Berücksichtigung bei der didaktischen Konzeption für die Vermittlung der Inhalte.

Die Verbindlichkeit jenes Prinzips verlangt die Annahme des Schülers als Person, verpflichtet zur Argumentation und zum Verzicht auf strategische Überwältigung. Es geht nicht um die Anwendung diverser Strategien, sondern es werden Ansprüche an den Lehrenden und wohl auch an die Lernenden gestellt, denen sie sich nicht entziehen können, wenn sie unterrichten bzw. lernen wollen. Verzichtete man auf die Anerkennung der Einmaligkeit der Schülerinnen und Schüler, würde ein Lehrer-Schüler-Verhältnis wohl zu einem Mechanismus entarten. Pädagogik würde zur Verfügungsdisziplin über Schülerinnen und Schüler und ginge ihrer Regulative, nämlich zu Mündigkeit und Selbstständigkeit führen zu wollen, verlustig.

Genau diese Gefahr ist in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft allgegenwärtig. Dort nämlich hat sich weitgehend die Vorstellung verbreitet, dass es einen rational berechenbaren Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen gibt. Lehren soll Lernen bewirken. Diese Anlehnung an technische Handlungsanleitungen nimmt in Kauf, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis ausgeklammert wird. Es geht nicht mehr um die von der Schülerin/vom Schüler selbst zu vollziehende Einsicht, sondern um das Programmieren ihres/seines Denkens.

Lehren und Lernen sind aber nur dann pädagogisch begründbar, wenn Schülerinnen und Schüler als Subjekt anerkannt werden, denen im Unterricht Hilfe zur Selbsterkenntnis geboten wird und diese nicht fremdbestimmt zu einem Objekt der Bearbeitung von außen werden. Der berühmte Satz des Philosophen Immanuel Kant »Für wahr halten lässt sich nicht mitteilen« wird immer Geltung beanspruchen. Wie weit Unterricht diesem Prinzip entsprechen kann, entscheidet letztlich über dessen Qualität.

»Lernen ist ein Prozess, der an die Aktivität des Lernenden gebunden bleibt.«⁴

Beobachtet man Unterrichtssituationen und das Verhalten aller Beteiligten, lässt sich Folgendes erkennen: Immer dann, wenn Schülerinnen und Schüler nur »informiert« werden, schwindet deren aktive Beteiligung. Dieser Rückzug wird beklagt, sanktioniert und resignierend zur Kenntnis

genommen. Genau das kann aber auch als das Ende des pädagogischen Prozesses bezeichnet werden.

Lernende wollen und sollen ihre Vernunft gebrauchen lernen. Wer lernt, will wissen. Wissen aber meint eigenes Für-wahr-Halten. Der Prozess des Wissenserwerbs kann daher nur als Ringen um die eigene Erkenntnis begriffen werden. Lernen, so wie es in diesem Buch als einzig zukunftsweisende Form angesehen wird, ist Hervorbringen von Wissen, das niemand als der Lernende selbst leisten kann (vgl. dazu Gössinger, [Kap. 1](#)).

So verstandenes Lernen bringt den Lernenden für die Zeit seines Lebens in die Rolle des Fragenden. Fragen an die Geltung von Bestehendem, Fragen an die Wertigkeit von neuen Inhalten, Fragen zur Wertigkeit bestehender und neu zu gestaltender Beziehungen zu Personen und Inhalten wollen und sollen gestellt werden können und dürfen. Auf diese Art und Weise werden Lerninhalte und Lernprozesse mit Leben erfüllt und letztlich so auch nachhaltiger vollzogen.

Lernendes Erkennen bedarf der Notwendigkeit des Begründens. Wird Lernen als eigenes Einsehen verstanden, gehört zu ihm das Begründen und Argumentieren. Im Argumentieren überzeugen sich die Lernenden und können sich so auch von subjektiven Vorurteilen und zeitgeistigen Irrtümern befreien.

Im Argumentieren werden Behauptungen unter den Anspruch von Wahrheit gestellt. Kant spricht in diesem Zusammenhang von einer Bindung an die leitende Wahrheit. Diese stellt eine den Wechsel der Zeiten überdauernde Ordnung dar, die Menschen wirkliche Freiheit ermöglicht, wenn sie sich mit ihr verbunden fühlen.⁵

So entfernt sich Lernen von bewusstseinslosen Speicherungsprozessen, vom mechanischen Sammeln von Wissensbrocken. Lernen bleibt auf die Argumentation angewiesen, Lernen ist ein Argumentationsprozess. Der Verweis darauf erscheint schon allein deshalb notwendig, weil von vielen Seiten auf die negativen Auswirkungen durch die zu intensive Nutzung digitaler Medien hingewiesen wird.

So verstandenes Lernen stellt an alle an den Prozessen beteiligten Personen einen hohen Anspruch.

Das Lehren und das Unterrichten dürfen nicht als programmierbare und rein mechanisch ablaufende Prozesse begriffen werden, sondern sie fordern

von Lehrenden Verantwortung, die auch eingefordert werden kann und soll. Es erfordert Gespräche und Diskussionen, Vortrag und Demonstration, Korrektur und Ermunterung, Begleitung und Kontrolle und vieles andere mehr. Dazu ein Auszug aus einer sehr originellen Schulrede eines bedeutenden Klassikers der Pädagogik – Johann Gottfried Herder – aus dem Jahre 1800:

»Was tun wir, wenn wir gehen, sprechen, zeichnen, tanzen lernen? Wir üben und vollführen ein Werk, wir machen etwas nach, bis wir es können, bis es gelingt, mit unseren Kräften, mit unseren Gliedern. So bei sichtbar in die Augen fallenden Künsten; bei unsichtbaren und bei der unsichtbarsten von allen, dem Denken findet das Lernen auf keine andere Weise statt. Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eingeben, eintrichtern; meine Gedanken will und muss er durch Worte wecken; also dass sie meine, nicht seine Gedanken sind ...«⁶

Ähnlich formulieren heute prominente Hirnforscher und Erziehungswissenschaftler. Für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse gibt es notwendige und hinreichende Bedingungen. Die wichtigste davon ist die effektive Hirntätigkeit. Der Mensch kann gar nicht nicht lernen.⁷

»Wer lernt, will wissen. Wissen aber meint eigenes Erkennen und Fürwahr-Halten. Der Prozess des Wissenserwerbes ist daher immer ein Prozess des Ringens um das Für-wahr-halten-Können.«⁸

Diese Aussagen von Wissenschaftlern aus den verschiedensten Bereichen und Perioden verweisen aber auch darauf, dass Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf die Ausrichtung der Bildungsprozesse große Verantwortung zukommt.

Lehrenden muss diese Verantwortung bewusst sein und dort, wo sie das nicht ist, auch bewusst gemacht werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten auch stolz sein dürfen auf diese ihre Verantwortung. So werden sie nämlich wieder zu dem, was sie ursprünglich angestrebt haben, nämlich mündige und verantwortungsbewusste Pädagoginnen und Pädagogen, die nicht zum Vollzugsorgan vorgegebener Abläufe degradiert werden, so wie das in der Gegenwart vielfach der Fall ist. Für-wahr-Halten im Dialog bedeutet die Abwehr aller Beeinträchtigungen und die Ausschaltung aller Du-Gleichgültigkeit.

So wie sich das Für-wahr-Halten nicht mitteilen lässt, so wenig kann auch Gemeinschaft mitgeteilt werden. Sie ist kein Inhalt, sondern bleibt uns zum Vollzug aufgegeben. Wir haben uns also unaufhörlich um den echten, den gültigen Vollzug der Du-Beziehung zu kümmern. Das fordert von uns Stellungnahme und Argumentation, egal ob wir dazu im Moment geneigt sind oder nicht. Es ist ohnehin nicht möglich, auf diesen Anspruch zu verzichten, weil das Zusammensein von Menschen immer darauf verwiesen sein wird. So verstandene Gemeinschaftsgrundlegung darf auch nicht mit bloßer Solidarität verwechselt werden. Jeder Zusammenschluss ist nie letzter. Die Menschen können sich organisieren, wie immer sie es aus bestimmten Gründen wollen, sie bleiben zusammengehörig. Über allen nämlich steht die letzte Bindung an eine leitende Wahrheit, auch wenn diese gerne verleugnet wird.⁹

Schulisches Lernen erfolgt immer auch in der Gemeinschaft. Diese ist wichtig für die soziale Entwicklung, für das Gewinnen einer eigenen Identität, aber auch für den Wissenserwerb an sich. Lehrerinnen und Lehrer mit Verantwortung werden daher auch um Gemeinschaftsbildung bzw. -pflege in den Klassen bemüht sein müssen, weil diese letztlich für das Gelingen von Bildungsprozessen genauso verantwortlich sind wie die Vermittlung von Inhalten.

Was gegenwärtig in den Schulen passiert, ist freilich mit diesem Verständnis von Lehren und Unterrichten kaum mehr in Einklang zu bringen. Lehrerinnen und Lehrer werden immer stärker durch curriculare Zwänge eingeengt. Diese Zwangsbeglückung mit Kompetenzen nimmt ständig groteskere Formen an. Alle Lehrinhalte sollen detailliert in Kompetenzen und Teilkompetenzen aufgegliedert und deren Erreichen gemessen, evaluiert, getestet, verglichen und in Statistiken zusammengefasst werden. Ganz abgesehen davon, dass damit den Lehrenden ein völlig überbordender bürokratischer Aufwand zugemutet wird, führt diese Vorgangsweise zu einem immer deutlicher zu erkennenden Frust unter Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern und deren Eltern.

Wenn mittlerweile bald mehr Zeit für das Evaluieren aufgewandt werden muss, als für die eigentliche Arbeit zur Verfügung steht, dann ist der Frust bei allen Beteiligten auch nachvollziehbar. Die Ankündigung, auch den