

Armin Bernhard*

*Pädagogikbasierte Didaktik und emanzipativ-partizipatorische
Entwicklung von Schule*



Suggested citation for this article:

Bernhard, A. (2013), «Pädagogikbasierte Didaktik und emanzipativ-partizipatorische Entwicklung von Schule», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 13: 98-113;
URL: http://www.topologik.net/Armin_Bernhard_Topologik_Issue_n.13_2013.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Zusammenfassung

Im Zentrum steht die Frage, welchen Beitrag die Didaktik zu einer Schulentwicklung leisten kann, die konsequent an den Zielperspektiven der Emanzipation und Partizipation orientiert ist. Plädiert wird für eine Didaktik, die weit stärker als bisher pädagogisch begründet und angelegt ist. Denn einerseits ist die didaktische Situation nichts anderes als eine Sonderform der pädagogischen Konstellation. Andererseits zwingen veränderte Sozialisationsbedingungen zu einer systematischen Aufwertung der pädagogischen Beziehungsbasis schulischer Bildungsprozesse.

Schlüsselwörter: didaktische Situation; pädagogische Konstellation; veränderte Sozialisationsbedingungen; Schulentwicklung

Abstract

The essential question is how didactics can contribute to a school development systematically focussing on the objectives of emancipation and participation. Didactics which is much more strongly than before based and focussed on pedagogical principle is pleaded for. On the one hand, the didactical situation is nothing more than a special case of pedagogical constellation. On the other hand, changes in the conditions of socialization call for a systematic improvement of pedagogical relations providing the basis of formal education processes.

Keywords: pedagogical principle; changes in the conditions of socialization; improvement of pedagogical relations; pedagogical constellation; school development

* Professur für Allgemeine Pädagogik - Universität Duisburg-Essen, Standort Essen - Fakultät Bildungswissenschaften - Institut für Pädagogik - Arbeitsgruppe Allgemeine Pädagogik

Wenn man die Schulentwicklungsdebatten der letzten Jahre verfolgt, fällt auf, dass die Ziele von Schulentwicklung¹ sich im Nebulösen bewegen. Ihre Motive liegen in außerpädagogischen Gründen – in gesellschaftlichen, ökonomischen, institutionellen Interessen –, in denen pädagogischen Überlegungen Rechnung getragen werden kann aber nicht muss. Schulentwicklung wird von gesellschaftlichen Anforderungen an zukünftige Qualifikationen bzw. Kompetenzen ebenso angetrieben wie sie sich aus sozialstrukturellen Veränderungen der kindlichen Lebenswelt begründet. Ein weiterer Grund ist sicherlich der Leidensdruck, der sich aus den massiven Missständen des staatlichen Bildungswesens ergibt. In der Regel kommt Schulentwicklung ohne ein anleitendes Bildungsverständnis aus. Woher aber erhalten Schulforschung und Bildungsplanung ihre Legitimation und ihre Kriterien für Schulentwicklung, wenn nicht aus einem am Subjekt orientierten Verständnis von Bildung? Für Schulentwicklung als Teil von Gesellschaftspolitik in einer demokratischen Gesellschaft ist die Entwicklung eines Bildungsverständnisses konstitutiv, enthält dieses doch erst die demokratische „Selbstverständigung“ (Gamm 1979, S. 107) über die Ziele einer Bildung von Kindern und Jugendlichen und damit über die zukünftige Gesellschaftsperspektive insgesamt. Es sorgt für die kulturelle Orientierung von Bildungspolitik und Bildungsplanung. Vor allem sorgt es dafür, dass Bildungspolitik und Bildungsplanung sich nicht nur zu Vollzugsorganen wirtschaftlicher Interessenvertretungen degradieren lassen.

Einige Beispiele mögen die fehlende Klärung der Legitimation und der Kriterien von Schulentwicklung offen legen. Bei Hilbert Meyer heißt es zu den Zielsetzungen von Schulentwicklung beispielsweise: Der einzige Zweck von Schulentwicklung liegt darin, „das Lernen und Lehren für alle Beteiligten humaner und erfolgreicher zu machen.“ (Meyer 2002, S. 184) Was aber heißt „human“ in diesem Zusammenhang? Und: Woran misst sich der „Erfolg“ von Lehren und Lernen? In Testergebnissen, Leistungsnachweisen, Noten? Reinhardt definiert den

¹Begriffsklärungen finden sich bei Meyer 2002. Zu den unterschiedlichen Dimensionen von Schulentwicklung vgl. Göhlich 2009; Rolff 2007

Ansatz partizipativer Schulentwicklung: Sie sei „eine längerfristige Einflussnahme der Lernenden (aber auch weiterer Akteure der Schule) auf unterschiedliche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, die sich sowohl auf die interne Ausgestaltung der Schulangelegenheiten als auch auf die Beteiligung an außerschulischen gesellschaftlichen und politischen Aufgaben und Herausforderungen beziehen kann.“ (Reinhardt 2009, S. 129) In dieser Definition wird lediglich auf den Aspekt der stärkeren „Beteiligung“ von Schülerinnen und Schülern abgehoben, auf eine Bestimmung der Qualität von Partizipation jedoch wird verzichtet. Immerhin wird Schulentwicklung auf den gesellschaftlichen Handlungsraum hin geöffnet. Aber ist Partizipation per se schon auf Ziele wie Mündigkeit und Autonomie gerichtet?² Diese Fragen stellen sich auch bei Ansätzen einer *subjektwissenschaftlich orientierten Schulentwicklung* um den Heidelberger Erziehungswissenschaftler Thomas Rihm. In ihrem Rahmen tritt der „Subjektstandpunkt“ in den Vordergrund. Schulentwicklung soll nicht aus der Perspektive von Schulleitungsteams oder Steuerungsgruppen konzipiert werden, sondern aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern: „Die Lebensinteressen der Lernenden begründen ... die Vitalität der Schulentwicklung.“ Subjektwissenschaftlich orientierte Schulentwicklung rückt die „Lern-Lehrverhältnisse der Lerngruppe“ in den Mittelpunkt (Rihm 2006, Klappentext). Auch hier ist zu fragen: Kann Schulentwicklung allein von den „Lebensinteressen der Lernenden“ her konzipiert werden. Und: Was ist das Ziel einer Schulentwicklung, die vom Subjektstandpunkt ausgeht? Verbürgt der Subjektstandpunkt per se bereits die Zielperspektive der Autonomie?

Wo also liegt der Maßstab für Schulentwicklung? In Qualifikationsbedarfen der Wirtschaft? In politischen Steuerungsabsichten? In den Karrierewünschen und Selbstverwirklichungsplänen von Männern und Frauen? Oder liegt er, wie dies der Bildungsbegriff formuliert, im Kind, in seiner Entwicklung, in seinen Möglichkeiten: in der Intention also, ihm Selbstver-

²In den bildungspolitischen Arbeiten der Bertelsmann Stiftung ist Partizipation ein Schlüsselwort, das ideologisch vereinnahmt wird, um kommerzielle Interessen des Konzerns zu verschleiern.

fügung und ein selbstbestimmtes Leben in solidarischen Lebenszusammenhängen eröffnen zu wollen? Im Folgenden soll danach gefragt werden, welche Impulse und Einsichten aus dem Feld einer am Begriff der Bildung orientierten Allgemeinen Didaktik für die Entwicklung von Schule produktiv gemacht werden können. Noch präziser: Welchen Beitrag leistet eine Didaktik, die die pädagogische Dimension von Bildung konzeptionell einbezieht, für eine emanzipativ-partizipatorische Entwicklung von Schule?³

Der Begriff einer *emanzipativ-partizipatorisch orientierten Schulentwicklung* lässt sich von diesem Bildungsbegriff leiten. Er soll eben diesen Missstand fehlender Klärung der Ziele und Perspektiven von Schulentwicklung nachdrücklich betonen. Das Etikett emanzipativ-partizipatorisch soll darauf hinweisen, dass eine Schulentwicklung an einer Selbstverfügung der Betroffenen (*individuelle Mündigkeit*) und damit an einer wirklichen umfassenden Demokratisierung nicht nur von Schule sondern auch der Gesellschaft (*kollektive Mündigkeit*) orientiert ist. Es geht um die Herstellung von Schulstrukturen und Schumatmosphären, in denen Kinder sich bilden können, ohne beschädigt zu werden. Demokratisierung heißt auch: konsequenter Abbau der Selektionsmechanismen und der Selektionsschwellen des Bildungswesens. Selbstverfügung und demokratische Bildungsstrukturen müssen erkämpft werden – weniger gegen die Kultusbürokratie als vielmehr gegen private Akteure im Bildungswesen. Schulentwicklung in diesem Verständnis meint Entwicklungsplanungen,

1. die von einem Bildungsverständnis angeleitet werden, das an einer emanzipativen Subjektwerdung orientiert ist,
2. in denen die schulischen Akteurinnen und Akteure konstituierend an der Planung und Gestaltung von Schule beteiligt sind,
3. in denen die am Lehr-Lernprozess Beteiligten selbst die Übernahme gesellschaftlicher Anforderungen, didaktischer Entscheidungsprozesse und methodischer Verfahrensweisen überprüfen können (vgl. Rihm 2006, S. 401) und

³Aus einer pädagogisch orientierten Didaktik sollen also Kriterien für die Qualität von Schulentwicklung gewonnen werden. Ich bitte um Verständnis dafür, dass damit nur ein Teilaspekt von Schulentwicklung berührt wird, den ich allerdings für einen grundlegenden halte.

4. in denen durch die Beteiligung der unmittelbar betroffenen Gruppen ein Emanzipationsprozess eigener Art und damit eine Demokratisierung von Schul- und Unterrichtskultur eingeleitet wird.⁴

Was meint pädagogikbasierte Didaktik und wodurch begründet sie sich? Eine strukturelle Unzulänglichkeit der Allgemeinen Didaktik liegt in ihrem derzeitigen pädagogischen Minimalismus, eine Unterkomplexität der didaktischen Theorie im Hinblick auf ihre pädagogische Grunddimension. Dieser pädagogische Minimalismus drängt die pädagogische Beziehungsarbeit immer mehr an den Rand des Schullebens. Angesichts der Zunahme pädagogischer Problemzonen in Schule und Unterricht ist diese Tendenz kontraproduktiv sowohl im Hinblick auf die didaktische Theorieentwicklung wie auch im Hinblick auf die Bearbeitung der Probleme pädagogisch-didaktischer Praxis. Merkwürdigerweise durchzieht dieser pädagogische Minimalismus – die Unterentwicklung der didaktischen Theorie im Hinblick auf die pädagogische Dimension didaktischen Handelns – fast alle allgemeindidaktischen Theorien, angefangen von der geisteswissenschaftlichen bis hin zur konstruktivistischen Didaktik. Kommunikative Didaktik und Beziehungsdidaktik (Bönsch 2006) stellen Ausnahmen dar. Prinzipiell ist die Trennung des Pädagogischen vom Didaktischen schon in Herbarts pädagogischer Systematik dort enthalten, wo er die *trianguläre Struktur der didaktischen Situation* bestimmt. Demzufolge bezieht sich Didaktik auf den dritten Pol, der in der didaktischen Situation identifizierbar ist: Während sich die pädagogische Theorie mit den ersten beiden Polen und ihrem Verhältnis, dem Erzieher und dem Zögling, beschäftigt, bezieht sich die didaktische Theorie „auf den Gegenstand, *worin* unterrichtet wird.“ (Herbart 1982, S. 262). Didaktik ist demzufolge ein Teil der pädagogischen Theorie, derjenige Teil nämlich, der sich mit den Inhalten beschäftigt, wodurch die Subjektvermögen von Kindern und Jugendlichen provoziert, wodurch ihre Entwicklungskräfte vorangetrieben werden können. Doch wenn Didaktik in diesem Sinne ein Teil der pädagogischen Theorie ist, kann

⁴ Die Qualität von Schulentwicklung wird davon abhängen, in welcher Weise sie die gegensätzlichen Orientierungen von Schule (Inklusion vs. Selektion; Individualisierung vs. Standardisierung, homogenisierende vs. differenzielle Didaktik) zu „lösen“ vermag.

die Reflexion didaktischen Handelns nicht von der des pädagogischen Beziehungsverhältnisses abgetrennt werden. Die Qualität von Bildungsprozessen ist elementar von der Qualität der pädagogischen Beziehungen abhängig, eine grundlegende Einsicht, die aus den didaktischen Diskussionszusammenhängen verschwunden zu sein scheint.

Pädagogikbasierte Didaktik meint eine Didaktik, die sich der pädagogischen Basis aller Lehr-Lernprozesse wieder bewusst wird und die die pädagogischen Konsequenzen veränderter kindlicher Lebenswelt nachdrücklich in ihr Handeln einbezieht. Pädagogikbasierte Didaktik meint also zweierlei: 1. Die Wiedergewinnung eines Bewusstseins von dem grundlegenden pädagogischen Auftrag und den unhintergehbaren pädagogischen Aufgaben didaktischen Handelns: Lehren und Lernen sind keine Tätigkeiten, die von der pädagogischen Beziehung abgetrennt werden können. Das Lehr-Lern-Verhältnis ist eine spezifische Ausprägung des pädagogischen Beziehungsverhältnisses. 2. Die Stärkung der pädagogischen Anteile des Lehr-Lernprozesses als Folge der deutlich vernehmbaren psychosozialen Auswirkungen des Wandels von Kindheit auf die Lernenden (Zunahme des Aggressionspotentials, soziale Ausgrenzung, Tendenzen der Motivationszerstörung, Beschulungsnotstand). Ohne die pädagogische Wahrnehmung und Bearbeitung der psychosozialen Belastungen von Kindern und Jugendlichen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit misslingender Bildungsprozesse.⁵

Beide Maximen pädagogikbasierter Didaktik stehen in einer grundlegenden Beziehung zur Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Pädagogik ist stets auf den Aufbau von Identität und die Bearbeitung von Identitätsproblemen und damit auf Hilfe bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gerichtet. Insofern prekäre Entwicklungsaufgaben und Identitätsbedrohungen sich in Schule und Unterricht immer stärker artikulieren, wird pädagogische Identitätsarbeit zu einer unhintergehbaren Aufgabe von Schule. Ohne sie wird sie ihren

⁵Eine nur punktuell intervenierende Schulsozialpädagogik dürfte keine Lösung des Problems sein, wenngleich sie unverzichtbar ist.

Bildungsauftrag nicht mehr erfüllen können. Im Gegenteil: Schule droht selbst inhuman zu werden, weil die soziokulturelle persönliche Basis des Lernens nicht mehr aufgebaut bzw. nachholend entwickelt wird. Primär von dieser Bildungsperspektive und nicht von funktionalen Qualifizierungsabsichten her ist Schulentwicklung zu entwerfen.⁶ Sie erweist sich in dem Maße als human, wie sie die gesellschaftlichen Funktionen von Schule nicht einfach ungefiltert umsetzt, sondern für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu nutzen vermag. Die pädagogische Grundlegung und Absicherung von Lehr-Lernprozessen ist also keine beiläufige Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern – sie ist die unerlässliche Grundlage von Bildung. Wir können dies den *pädagogischen Implikationszusammenhang* nennen, in den alle Fragen und Probleme des didaktischen Grundverhältnisses eingelagert sind.

Vor dem Hintergrund gravierend veränderter Sozialisationsbedingungen⁷ ist jedoch eine *steigende Diskrepanz zwischen pädagogischer Anforderungsstruktur und pädagogischem Bewältigungspotential von Schule und Unterricht* festzustellen, eine Diskrepanz, die den Lehr-Lern-Prozess systematisch beeinträchtigt. Die pädagogischen Anforderungen an Schule steigen infolge der Umwälzungen in der kindlichen Lebenswelt beständig, weisen der Schule immer stärker pädagogische Aufgaben zu. Zugleich aber werden ihre pädagogischen Bewältigungspotentiale immer stärker eingeschränkt: durch chronische Unterfinanzierung, durch bürokratische Vorgaben, durch Profilierungsdruck etc.. Die Berücksichtigung dieser Veränderungen von Kindheit in der schulischen Arbeit ist die Grundlage dafür, dass sich die psychischen und psychosozialen Probleme von Kindern nicht potenzieren, sondern dass sie bearbeitet werden

⁶Der Begriff der „pädagogischen Schulentwicklung“ (Klippert 2008) ist insofern missverständlich. Er hebt einseitig auf die Qualifizierungsabsicht ab. Es geht in dieser Variante pädagogischer Schulentwicklung offensichtlich darum, Unterricht ungeachtet seiner Zielsetzung, am Funktionieren zu halten. Die bestehende Struktur des Bildungswesens und die problematische Anlage von Bildungsprozessen rücken in diesem Ansatz nicht in den Blickpunkt. Das „Pädagogische“ bleibt unausgewiesen.

⁷Der Wandel von Kindheit bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche und kann an dieser Stelle nur mit Tendenzen benannt werden: - strukturelle Veränderungen in den familialen Sozialisations- und Erziehungsbedingungen - Umstrukturierung des Verhältnisses von Primär- und Sekundärerfahrungen („Vermediatisierung“ von Kindheit) - Verschärfung des Konkurrenzdrucks unter Kindern in der familialen und der schulischen Sozialisation.- Durchästhetisierung des gesellschaftlichen Alltags - Expansion neuer Formen der Kinderarmut - Verlust an Initiationsangeboten

können, dass Bildung überhaupt, durchaus auch in einem tiefenpsychologischen Sinne, als humanisierende Kraft wirken kann. Die Aufhebung dieser Diskrepanz zwischen pädagogischer Anforderungsstruktur und pädagogischem Bewältigungspotential ist ein Indikator des Wirksamwerdens emanzipativ-partizipatorischer Schulentwicklung.

Eine pädagogikbasierte Didaktik zielt auf die Selbstverfügung von Schülerinnen und Schülern. Diese kann in einem fremdbestimmten Prozess nicht oder höchstens zufällig entwickelt werden. D. h.: Das didaktische Arrangement muss diesem Ziel bereits entsprechen, soll keine „Pseudopartizipation“ (vgl. Reinhardt 2009, S. 130) erzeugt werden. Diese wird ohnehin als solche erkannt und leistet der Demotivierung Vorschub, die der Schule als zweckrationaler Organisation ohnehin strukturell eingeschrieben ist. Auf der *beziehungsdidaktischen Ebene* bedeutet wirkliche Partizipation, eine dialogische Struktur des gemeinsamen Lernens zu entwickeln, also den Gegenstand des Lernens gemeinschaftlich („kointentional“; Freire 1973, S. 54) zu erschließen. Wenn Didaktik keine *Vermittlungstechnologie* sein will, dann muss sie Wege finden, die im Unterricht zu behandelnden Inhalte zu einer gemeinsamen Sache von Lehrenden und Lernenden zu machen. Pädagogische Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang die selbstkritische Rücknahme der Expertenrolle von Lehrerinnen und Lehrern, um alternative Sichtweisen und Interpretationen zuzulassen. Auf der *inhaltlichen Ebene* ist eine Curriculumkonstruktion eigener Art anzustreben: Curricular verankerte Bildungsinhalte sind mit den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ein Verhältnis zu setzen. Gerade im Hinblick auf eine qualitativ hoch entwickelte Identitätsarbeit ist es grundlegend, das zur Sprache zu bringen, was der brasilianische Pädagoge Paulo Freire als *thematisches Universum* bezeichnet hat (Freire 1973, S. 79 ff.).⁸ Das thematische Universum von Kindern und Jugendlichen ist eine wichtige Quelle von Bildungsinhalten, die in der Regel jedoch kaum in das di-

⁸Das thematische Universum umfasst die Gesamtheit der zentralen Themen und Probleme, die in den Lebensfeldern der Lernenden (Freire spricht vom Volk) identifiziert werden können, aber auch die Art und Weise, wie diese Themen und Probleme wahrgenommen, interpretiert und gedeutet werden.

daktische Grundverhältnis eingebracht wird. Dabei besteht hier die Chance, die spezifische *didaktische Kompetenz* von Kindern und Jugendlichen (Klingberg 1990) in den schulischen Lernprozess einzubringen. Die Ignoranz gegenüber dem thematischen Universum behindert die Identitätsentwicklung und lässt emotionale Blockierungen von Bildung unbearbeitet. Schule verschließt sich damit curricularen Bausteinen, die in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen begründet sind und für eine emanzipative Unterrichtskultur genutzt werden könnten. Didaktische Orientierung am thematischen Universum heißt, im Sinne eines offenen Curriculums an den heterogenen sozialen Lebensvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen und ihre vielfältigen soziokulturellen und interkulturellen Erfahrungen als Bildungsinhalte aufzubereiten.⁹

In Differenz zu einer naiven Lebensweltorientierung kann es im Rahmen einer pädagogikbasierten Didaktik nicht um ein „up to date“-Lernen gehen, wie es die Bertelsmann Stiftung fordert (Initiativkreis Bildung 1999, S. 28 f.). Denn die gemeinsame Bearbeitung des thematischen Universums soll keineswegs konkrete Erfahrungen in der Lebenswelt ersetzen. Im Gegenteil: Sie erfüllt den Zweck, diese unmittelbaren Erfahrungen zu strukturieren, zu ordnen und zu problematisieren. Das thematische Universum soll im Lehr-Lern-Prozess irritiert, es soll verstört, es soll seiner Selbstverständlichkeit beraubt werden. Schule kann nicht nur funktional auf Lebens- und Arbeitsverhältnisse abgestellt sein. Sie muss ein Raum der *Mediation* zwischen Individuum und Gesellschaft bleiben, denn die in ihr inszenierten Bildungsprozesse verfügen über eine Eigenschaft, die konkreten Erfahrungen abgehen: Sie bieten einen *Kontrast zu den alltäglichen Erfahrungen* und tragen dadurch zu deren Aufklärung bei. Dieser produktive schulische Raum der Mediation ist gefährdet, wenn Bildung auf „up to date“-Lernen kurzgeschlossen wird. Zuviel Lebensnähe, zuviel Alltagsbezug, zuviel Praxisorientierung

⁹ Durch die unterschiedlichen Deutungen der im thematischen Universum von Kindern und Jugendlichen enthaltenen Vorstellungen, Auffassungen, Deutungen der Grundthemen und Grundprobleme der Lebenswelt könnte auch der sozialen Bildungsungleichheit entgegengewirkt werden.

ist kontraproduktiv für die Erweiterung der kindlichen Erfahrungswelt.

Didaktik ist keine Belehrungs- und Vermittlungswissenschaft, denn das thematische Universum von Kindern und Jugendlichen gibt ihr nicht nur inhaltliche, sondern auch Grenzen vor, die der unbedingte pädagogische Respekt vor den kindlichen Deutungs- und Auslegungsversuchen seiner Lebenswelt erfordert. Aber Didaktik würde sich selbst preisgeben, würde sie sich nur noch als *subjektorientierte Theorie des Unterrichts* begreifen. Zugespitzt formuliert: Eine subjektive Didaktik wäre pädagogischer Selbstbetrug. Denn die subjektiven Lerninteressen allein können noch keine Auswahl von Bildungsinhalten legitimieren und damit keine Welt- und Selbsterschließung ermöglichen, die ja Ziel des schulischen Lehr-Lernprozesses sein soll. Die Lerninteressen müssen vielmehr in eine Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe, also den bisherigen historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen geführt werden, um diese zueignen und verarbeiten zu können. Diese Auseinandersetzung ist die Bedingung der emanzipativen Weiterentwicklung von Gesellschaft. Die permanente Aushandlung eines *Konzeptes Allgemeiner Bildung und seiner curricularen Inhalte* ist basaler Bestandteil von Schulentwicklung, will sie sich nicht nur funktional zu gesellschaftlichen Qualifikationserfordernissen verhalten. Lehrplanentwicklung bleibt damit eine zentrale Aufgabe von Schulentwicklung. Ihre Qualität ist an der Qualität des sie anleitenden Verständnisses von allgemeiner Bildung ablesbar, über die sie die heranwachsende Generation an das kulturelle Erbe heranführen kann. Lehrplanentwicklung bleibt eine Schlüsselaufgabe von Schulentwicklung.

Eine pädagogikbasierte Didaktik und eine an ihr orientierte Schulentwicklung bedürfen einer Revision des Lehrerleitbildes und einer Neubestimmung der Lehrerrolle. In der Reduktion der Lehrerrolle auf ihre „Sachkompetenz“ (Knauer 2008, S. 242) zeigt sich einmal mehr eine im pädagogischen Sinne extrem unterentwickelte Didaktik. Gerade in den institutionellen Kontexten der Schule bleibt eine pädagogische Dimension ungenutzt, die der Lehrtätigkeit immer

schon zugrunde liegt, die sie überhaupt erst konstituiert, begleitet und einrahmt. In manchen Strömungen der Schulentwicklung wird die in den letzten Jahren erfolgte Unterbewertung der Lehrerrolle bereits beklagt (Knauer 2008). Die grundlegende Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern im Prozess der Provokation von Bildungsprozessen wurde unterminiert durch Vorstellungen etwa der Selbstregulation, der Selbststeuerung des Lernens, des Selbstmanagements, der Aufwertung konstruktivistisch arrangierter Lernumwelten, der naiven Glorifizierung internetbasierten Lernens. Dabei wissen wir, dass Lehrerinnen und Lehrer für viele Kinder zu wichtigen Vertrauenspersonen werden können, die ihr Selbstvertrauen stärken und damit die Qualität ihrer Lernprozesse und ihrer Bildung positiv mit beeinflussen können. Wir wissen, dass Lehrerinnen und Lehrer *über ihre Präsenz und Aura als Person* Inhalte erschließen, Anerkennungsverhältnisse schaffen, Lernblockieren aufheben können. Diese Aufgabe kann nicht an Lernumwelten oder Maschinen delegiert werden. Das pädagogische Beziehungsverhältnis ist nicht ersetzbar, es ist die unhintergehbare Bedingung von Unterricht. Im Rahmen einer pädagogikbasierten Didaktik geht es keineswegs etwa um eine Pädagogisierung des Bildungsprozesses, die das, was Bildungsprozesse auszeichnet – ihre eigensinnige Spontaneität – zunichte machen könnte. Es geht aber um die pädagogische Herstellung der Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen sich Bildungsprozesse überhaupt erst wieder entfalten können. Didaktik muss zur Kenntnis nehmen, dass diese Voraussetzungen und Bedingungen in vielen Fällen nicht mehr gegeben sind, aus Gründen, die in den Lebensverhältnissen der Gesellschaft, in neuen Gehalten des heimlichen gesellschaftlichen Lehrplans, in den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule liegen. Ungeachtet der Veränderungen in der Lehrerrolle bleiben Lehrerinnen und Lehrer also, wie Heydorn es treffend formulierte, der „archimedische Punkt“ aller schulischen Bildung (Heydorn 1995, S. 336).

Eine pädagogikbasierte Didaktik bedarf nicht nur der Wiederaufwertung der Lehrerpersönlichkeit an sich, sondern auch einer Umstrukturierung ihrer professionellen Handlungskompe-

tenz. Aufwertung des Pädagogischen im didaktischen Problemfeld heißt einerseits, dass die personale Komponente im Hinblick auf ihre aufklärend-welterschließende Bedeutung für Kinder und Jugendliche wieder erkannt und anerkannt wird. Aufwertung des Pädagogischen heißt aber auch, dass die pädagogische Beziehung als Grundbedingung jeder intellektuellen Beschäftigung mit einem Lerngegenstand angesehen werden muss. Lehrerinnen und Lehrer sollen ja nicht nur Schülerinnen und Schüler im Aufbau ihrer Lernorganisation und bei der Wahl ihrer Lernstrategien unterstützen. Sie müssen Kindern auch Anerkennung und Zuversicht in die eigene Entwicklung vermitteln, sie müssen, wie Oskar Negt formuliert, „die Entwicklung des emotionalen und sozialen Unterbaus“ von Kindern (Negt 1997, S. 142) unterstützen, der kognitiven Leistungen voraus liegt, sie fördert oder verhindert. *Die pädagogische Beziehung ist und bleibt die unerlässliche Bedingung der Ermöglichung von Welt- und Selbsterkenntnis.* Dies erfordert die Heranbildung einer intensiven Selbst- und Sozialkompetenz der professionellen Lehrerpersönlichkeit. Die Revision des gegenwärtigen Lehrerleitbildes ist damit Teil emanzipativ-partizipatorischer Schulentwicklung.

Die pädagogische Grundlegung didaktischen Handelns gilt auch im Hinblick auf die mikroelektronische Revolution. Schulentwicklung schließt eine Pädagogik der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ein, die inzwischen feste Bestandteile von Lernkultur geworden sind. Mit einer schlichten Mediendidaktik sind die Probleme und die Möglichkeiten, die im Gebrauch der digitalen Medien liegen, nicht zu ermitteln. Schulentwicklung kann nicht auf einer Didaktik aufbauen, die im Dienst der Neuen Medien steht, sich von ihrer permanenten Weiterentwicklung treiben lässt (vgl. Initiativkreis Bildung 2002, S. 39 ff.). Eine *Pädagogik der Medien* hat vielmehr diese in ihre Regie zu nehmen, sie als ein Mittel der Erschließung und Aufklärung der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen zu gestalten. Die realistische Einschätzung der Gefahren muss mit einer Herausarbeitung der emanzipativen Möglichkeiten einhergehen, die in den digitalen Bildungspotentialen schlum-

mern. Diese sind nur nutzbar, wenn die *Grundlagen* für einen selbständigen und kritischen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten hergestellt sind: Beherrschung der elementaren Kulturtechniken, Literalität, Textverständnis als Bedingung für eine kritisch-reflektierende Nutzung digitaler Medien. Ohne pädagogische Strukturierung und Ordnung von Wissen, ohne pädagogische Begleitung von Lernanstrengungen und Lernzugängen, ohne eine auf die konkrete Sozialisation von Kindern bezogene Medienkompetenz wird das Bildungspotential von Internet und Multimedia verschlossen bleiben.¹⁰

Das Lehr-Lern-Verhältnis wird gegenwärtig auch von Sozialisationsbedingungen belastet, die von den gegenwärtigen Formen der Bildungsplanung und –organisation selbst geschaffen werden: ich meine den Druck zur Standardisierung und zur zeitlichen Beschleunigung von Lernprozessen. Der Standardisierungsdruck, der durch permanente Test- und Evaluationsverfahren und Leistungsvergleichstests erzeugt wird, steht im krassen Gegensatz zur Notwendigkeit der *Individualisierung* von Lern- und Bildungsprozessen, die auf eigensinnigen Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen aufruhen. Diese werden einer „entsubjektivierenden Kontrollprozedur“ (Kornmann 2006, S. 173) unterworfen, die einer emanzipativ-partizipatorische Schulentwicklung entgegenwirkt. Die in der Schule vorgegebenen institutionellen Strukturen, Zeitrhythmen, Klassengrößen etc. stellen seit Bestehen dieser Institution ein strukturelles Hindernis für die pädagogisch-didaktische Initiierung von Bildungsprozessen dar. Durch den Eingang neuer Steuerungsmechanismen wird dieser für eine emanzipative Subjektentwicklung notwendige Spielraum weiter eingeengt. Hinzu kommt die künstliche Akzeleration von Lernprozessen over the life span. Wo Entschleunigung angesagt wäre, weil eigensinnige Subjektstrukturen sich nur in ihrer eigenen Zeitlogik entfalten können, sind die Akzeleration von Bildungsprozessen und die Minimierung so genannter „Lernzeitverluste“ angesagt. Schulische Lernprozesse, die der Logik der Standardisierung folgen, fördern aber

¹⁰Die damit verbundene Hoffnung auf eine schnellere und erfolgreichere Einlösung von Lernzielen (Initiativkreis Bildung 2002., S. 39) sollte nicht der Maßstab von Schulentwicklung sein.

eine universelle „Lernbulimie“ (Kahl 2011, S. 17) – unübersehbares Symptom einer nicht menschengerechten Anlage von Bildung.

Wir können abschließend die Anforderungen an eine Schulentwicklung in emanzipativ-partizipatorischer Perspektive aus der Sicht einer pädagogikbasierten Didaktik benennen:

1. Ermöglichung von Hilfe bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und von pädagogischer Identitätsarbeit
2. Aufhebung der Diskrepanz zwischen pädagogischer Anforderungsstruktur und pädagogischem Bewältigungspotential von Schule und Unterricht
3. Arbeit am Abbau der Selektionsmechanismen und Selektionsschwellen des Bildungswesens.
4. Schaffung von Bedingungen für eine dialogische Lern- und Beziehungsstruktur des didaktischen Grundverhältnisses
5. Implementation des thematischen Universums und der didaktischen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen in Curricula und Unterricht
6. Entwicklung eines Konzeptes Allgemeiner Bildung und seiner curricularen Inhalte in einem permanenten Aushandlungsprozess
7. Revision des Leitbildes der Lehrperson durch Aufwertung ihres pädagogischen Aufgabenprofils
8. Schaffung der kulturellen Voraussetzungen für einen emanzipativen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Die gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen zwingen der Schule ein neues Anforderungsprofil und damit einen „Funktionszuwachs“ (Negt 1997, S. 118) auf. Ihr klassischer Bildungsauftrag wird zunehmend von anderen Aufgaben übergriffen, die ihre ursprüngliche Funktion – Vermittlung von Wissen, Erfahrungsweitergabe – erweitern: Erziehung, Sozialisationshilfe, Identitätsarbeit, Persönlichkeitsbildung. Mit einer traditionellen Didaktik sind diese Aufgaben ebenso wenig zu erfüllen wie sie an eine konstruktivistisch aufbereitete Lernumgebung abgegeben werden können. Hilbert Meyer hat den interessanten Vorschlag gemacht, *Erziehungsentwicklung* zu einer schulischen Entwicklungsaufgabe und damit zu einem Instrument qualitativer Schulentwicklung zu erklären (Meyer 2002, S. 188 ff.). Schulentwick-

lung hätte diese Anregung aufzunehmen, nicht jedoch, um die pädagogische Kontrollmacht auszuweiten, nicht nur um, wie dies bei Meyer anklingt, „Erziehungsdefizite“ der Familie zu kompensieren, sondern um mit Hilfe ihrer Identitätsarbeit Persönlichkeitsbildung zu betreiben und damit den Bildungsauftrag von Schule wieder instand zu setzen. Entwicklung von Schule geht allerdings weit über diesen Aspekt hinaus. Sie hat Schule als einen öffentlichen Raum zu gestalten, als einen Raum, der Zeit und Möglichkeiten zur Verfügung stellt: für die Herausbildung von Identität, für die Entfaltung kindlicher Eigensinnigkeit und Phantasie, für kritische Urteilsfähigkeit als Bestandteil einer demokratischen Lernkultur und nicht zuletzt für die Umsetzung der Prinzipien der Anerkennung und der Inklusion anstelle destruktiver Selektion. Dass diese Zielsetzung mehr verlangt als nur, aber immerhin auch pädagogische Beziehungsarbeit, dürfte angesichts der zum Gedanken der Entwicklung einer umfassenden individuellen und kollektiven Mündigkeit widerläufigen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen eine selbstverständliche Feststellung sein.

Literatur:

Bönsch, M.: Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht, Stuttgart 2006

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973

Gamm, H.- J.: Zum Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungstheorie. Pädagogische Bemerkungen, in: Raith, Werner (Hrsg.): Wohin steuert die Bildungspolitik? Frankfurt/Main u. New York 1979, S. 101-112

Göhlich, M.: Schulraum und Schulentwicklung. Ein historischer Abriss, in: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs, Wiesbaden 2009, S. 89-102

Herbart, J. Fr.: Pädagogische Grundschriften, Stuttgart 1982 (2. Auflage)

Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften Band 2, Vaduz 1995

Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung: Memorandum, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Zukunft gewinnen – Bildung erneuern, Gütersloh 1999, S. 27-81

Kahl, R.: Nur individualisiertes Lernen wird Kindern gerecht. Der Vorteil verschieden zu sein, in: Neue Deutsche Schule, 2011, H. 5, S. 17-18

Klingberg, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß, Berlin/DDR 1990

Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur, Weinheim/Basel 2008 (3. Auflage)

Knauer, S.: Zur (Wieder-)Entdeckung der Lehrer als Subjekte...Ein subjekt-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch, in: Rihm, Th. (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen..., Wiesbaden 2006 (2. Auflage), S. 241-256

Kornmann, R.: Aufgaben und Ansatzpunkt subjektbezogener Diagnostik im pädagogischen Prozess, in: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen..., Wiesbaden 2006 (2. Auflage), S. 165-182

Kron, Fr. W.: Grundwissen Didaktik, München/Basel 2008 (5. Auflage)

Meyer, H.: Schulentwicklung, in: Kiper, H./H. Meyer/W. Topsch: Einführung in die Schulpädagogik, Berlin 2002, S. 183-192

Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997

Reinhardt, V.: Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur, in: Beutel, W./P. Fauser (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach 2009, S. 127-150

Rihm, Th.: Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln, in: ders.: Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen..., Wiesbaden 2006 (2. Auflage), S. 393-428

Rolff, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Weinheim 2007