

Dieser Beitrag ist erschienen in

Überlegungen zur Bildung – nach PISA.
Rohrbacher Manuskripte, Heft 10, Herausgegeben von Rudolf Rochhausen.
Rohrbacher Kreis, Rosa-Luxemburg-Stiftung Leipzig 2004
ISBN 3-9809165-2-9

Alle Rechte des Beitrags liegen beim Autor.

Der Beitrag kann unter den Konditionen der Creative Commons Lizenz BY-ND
(Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0) frei verbreitet werden.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de>

Vertrieb des ganzen Hefts durch Osiris-Druck Leipzig,

<http://www.osiris-onlineshop.de>

INHALT DES HEFTS

Roland Opitz: PISA und unsere Verantwortung.	5
Rudolf Rochhausen: Erziehung, Bildung, Nachhaltigkeit.	7-25
Werner Holzmüller: Thesen zum PISA-Syndrom.	26-28
Wolfgang Methling: Erziehung zum Umweltbewusstsein in Mecklenburg- Vorpommern.	29-35
Rolf Löther: Gehören naturwissenschaftliche Kenntnisse zur Bildung?	36-44
Uta Bobertz: Schul-Erfahrungen.	45-48
Michael Franzke: Schulverweigerung aus biographischer Sicht.	49-59
Fritz Neuhaus: Meine Anforderungen als Unternehmer an meine Mitarbeiter. ...	60-63
Jutta Rochhausen: Motivation und Lernmotivation – einige Aspekte.	64-74
Andreas Bluhm: Chancengleichheit – wesentliche Grundlage einer zukunftsfähigen Schule.	75-83
Jochen Mattern: Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs.	76-84
Kurt Reiprich: Wert und Leistung.	94-101

Erziehung, Bildung, Nachhaltigkeit

Ich beginne mit einem Zitat aus der Schrift eines bekannten Philosophen und Pädagogen: »Gleich von unsrer ersten Kindheit an, putzet eine unvernünftige Erziehung unsere Neigung aus, und verdirbt unser Urtheil ... Euren Kindern wird eure eigene Sprache fremde seyn ... Sie werden die Irrthümer nicht von der Wahrheit unterscheiden können, und gleichwohl die Kunst besitzen, dieselben durch scheinbare Gründe anderen unkenntlich zu machen.« Und weiter:

»Wenn man die greulichen Unordnungen betrachtet, welche die Buchdruckerey schon in Europa angerichtet; wenn man aus dem, daß dies Uebel von Tage zu Tage zunimmt, auf die künftigen Zeiten schließet, so kann man leicht vorhersehen, daß sich die Fürsten ohne Verzug eben so viel Mühe geben werden, diese schreckliche Kunst aus ihren Staaten zu verbannen, als sie angewandt, sie daselbst einzuführen.«

Die Sätze stammen aus der Antwort von Jean-Jacques Rousseau auf die Preisfrage der Akademie der Wissenschaften 1750 zu Dijon: »Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste etwas zur Läuterung der Sitten beygetragen hat?«¹ Er erhielt den dafür gestifteten Preis.

Ich habe das selbstverständlich nicht deshalb zitiert, um seinen Gedanken zuzustimmen. Rousseau hat mit seiner revolutionären Schrift weitsichtig an etwas Anstoß genommen. Es macht unsere Menschlichkeit aus, unsere dürftige Erziehung und unsere Verführbarkeit durch indoktrinäre Medien.

Heute ist das natürlich ein weit gefährlicheres Problem als zu seinen Zeiten vor 250 Jahren. Was sind schon gedruckte Bücher gegen die De- und Reprogrammierungstechniken der Gegenwart! Es ist eine außerordentlich schwierige Situation für das Lehrer-Schüler-Verhältnis entstanden. Ich verweise auf einen mit »kau« gezeichneten Artikel in der *Frankfurter Allgemeinen* vom 11. 4. 2003 unter der Überschrift »Die Ausgebrannten«.

Unser Humanum orientiert darauf, dass die jungen Menschen lernoffen und erfahrungsbedürftig, sozial belehrbar und wissensdurstig in die Welt treten. Und zwar mit

¹ JEAN-JACQUES ROUSSEAU: Abhandlung, welche bey der Akademie zu Dijon im Jahr 1750 den Preis über folgende von der Akademie vorgelegte Frage davon getragen hat: Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste etwas zur Läuterung der Sitten beygetragen hat? St. Ingbert 1997. S. 31-32 und 41.

Hilfe der Kulturgemeinschaft, in der wir geboren worden sind. Sie hat zugleich unseren *Erkenntniskern* bestimmt. Alles das wird in Frage gestellt durch eine perfide »Denkprogramm diktatur«, die dem Menschen die Freiheit eigener Wissensentwicklung raubt. Auf diese Weise werden Persönlichkeiten zu »Glaubenssklaven einer Weltanschauung« degradiert.² Es ist dabei völlig gleichgültig, ob es sich um eine Psychosekte, eine faschistische, stalinistische, neoliberale Ideologie oder um eine fundamentalistische Extremvariante bewährter Weltreligionen handelt.

Zukunft braucht Bildung! – eine Aussage, die bereits schlagwortartigen Charakter angenommen hat. Bildung ist aber ein wesentlicher Faktor, um nachhaltige Entwicklung voran zu bringen. Künftige Generationen müssen das Rüstzeug vermittelt bekommen, um das Zusammenwirken von *ökologischem, ökonomischem und sozialem Aspekt in ihrer Ganzheit zu erfassen*.

Es folgt der Versuch einer Beschreibung, die auf die Frage: Was ist Bildung? passen sollte: *Bildung* ist ein durch Erziehung unterstützter Lern- und Entwicklungsprozess. Junge Menschen sollen zu urteilsfähigen, selbstbewussten Persönlichkeiten erzogen werden. Außerdem sollen sie Eigenverantwortung und Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen erwerben, ganz gleich welchem Kulturkreis dieselben angehören. Der Lern- und Entwicklungsprozess soll auf ein Persönlichkeitsbild orientieren, das sich seiner kulturellen Herkunft bewusst, aber dennoch lernbereit für Weltoffenheit ist. In Bezug auf die Umweltbildung gehört das Aufbrechen einer engen Fächerabschottung dazu und die Erkenntnis, dass nachhaltige Entwicklung die einzige Überlebenschance der Menschheit ist.

Wissen ist zunächst bewertete Information. Man kann viele Informationen aufgenommen haben und dennoch nichts verstehen. Der Weg von *der Mediengesellschaft* zur *Wissensgesellschaft* geht von der Information zur Bedeutung, von der Wahrnehmung zum Urteil. Wissen erreicht man nicht allein durch Rechenfertigkeit auf dem Computer. Das Beherrschen des Computers ist zwar eine berechtigte Voraussetzung in der Wissensgesellschaft, aber sie ist eben bei aller Komplexität auch nichts anderes als die Fähigkeit, das TV-Gerät richtig zu bedienen. Eine wirkliche geistige Leistung beginnt erst dann, wenn erkannt wird, was wesentlich ist, was Wert hat, Sinn ergibt, Bedeutung trägt und Problemfragen ermöglicht. Ein auf diese Weise Erkanntes bildet die Grundlage für das Handeln. Wer auf der Stufe des *Medienkonsumenten*, des *Informationssammlers* stehen bleibt, kann ziemlich dumm sein, so informiert er sich

² HUBERT MARKL: Wissenschaft gegen Zukunftsangst. München, Wien 1998. S. 342.

auch zu äußern vermag. Daraus folgt, dass das INTERNET zwar alles weiß, aber es kann kaum eine Erklärung formulieren.

Hans Magnus Enzensberger stellt die fiktive *Frisöse Zizi* vor, geboren in der post-modernen Wissensgesellschaft. Sie hat eine große Menge im Internet erworbenes Wissen im Kopf gespeichert. Aber es ist eine ungeordnete Sammlung, nutzlos weil unorganisiert. Ein solches Wissen lässt keine Problemfragen zu.³ Sie kann zwar Kreuzworträtsel lösen. Aber Urteilsfähigkeit ist unter diesen Bedingungen kaum möglich.

Wilhelm von Humboldt hat in seiner preußischen Schulreform einen wesentlichen Grundsatz berücksichtigt: Nicht wer die Welt am besten erklärt, verändert sie, sondern wer es versteht, *neue Fragen* zu stellen. Erst das Letztere kann Erklärungen revolutionieren. Elementarschule, Gymnasium und Universität sollten aufeinander aufbauend jungen Leuten die Bildung vermitteln, die sie befähigt, *Avantgarde* zu sein. Sie müssten in der Lage sein, »erst in der Wissenschaft und dann in der Politik« die entscheidenden Fragen zu stellen.⁴ Hierin äußern sich erste Formen der *Weisheit*. Obwohl das INTERNET einen großen Umfang an Wissen vermitteln kann, ist es nicht *weise*. Wird eine Problemfrage gestellt – im wesentlichen sind es Fragen, die mit *Warum?* eingeleitet werden – dann wird nur *eine* spezifische Erklärung die richtige Antwort sein.

Was ist unter *Weisheit* zu verstehen? Im vorigen Jahr hatte ich die Problematik »Wissenschaftsentwicklung im Spannungsfeld zwischen Verstand und Vernunft« behandelt (vgl. Rohrbacher Manuskripte, Heft 9). Zweifellos bildet die Vernunft eine Grundlage der Weisheit. Ein wesentliches Merkmal der Weisheit ist die *Vielseitigkeit der Überlegungen*, die der Beurteilung eines Vorgehens bzw. der Beurteilung einer ungewöhnlichen Situation zugrunde liegen.

Diese umfassende Betrachtungsweise ist das Ergebnis *langer wechselvoller Erfahrungen*. Auf diese Weise könnte man Weisheit als Altersmerkmal theoretischer Physiker, Biologen, Historiker etc. bezeichnen. Wird von einem Weisen gesprochen, dann stellt man sich gewöhnlich einen Mann mit langem weißen Bart vor, kaum eine alte Frau. Das ist die Auswirkung des Patriarchats. Ich denke an die *sieben Weisen*. Nach *Platon* sind es Bias von Priene, Chilon von Lakedaimon, Kleobulos von Lindos, Myson von Chenä, Pittakos von Mytilene, Solon von Athen und Thales von Milet.⁵ Die

³ HANS MAGNUS ENZENSBERGER: zit. bei THOMAS DARMSTÄDT: Wer fragt gewinnt. In: Der Spiegel. Hamburg 2002.

⁴ WILHELM VON HUMBOLDT: Preußische Schulreform. Zit. ebenda.

⁵ PLATON: Protagoras. In: PLATON: Sämtliche Werke in zehn Bänden, Bd. 1. Frankfurt a. M., Leipzig 1991. S. 149.

Kyniker und Stoiker der Antike verstanden unter einem Weisen einen »wahrhaft freien, kraftvollen, sich völlig in der Gewalt habenden Menschen«. Die Gnostiker fügten hinzu, Weisheit sei eine göttliche Potenz.⁶ Wissen soll »vom toten Ballast, vom zersetzenden Element zur aufbauenden Lebensmacht« werden.

Humboldt erklärt zunächst, dass die Wissenschaft ihren eigenen Regeln folgt. Er fügt aber hinzu, dass die Universität ihr Material »der geistigen und sittlichen Bildung« bereitstellen muss. Ihn interessiert dabei nicht allein das Erkennen, sondern auch »Charakter und Handeln«. ⁷ Weisheit wird demnach nicht nur durch die Wahrheit begründet, sondern auch durch Urteile, welche die ethische, soziale und politische Praxis bestimmen. Sie muss Entscheidungen und Pflichten begreifen, also Aussagen, von denen man nicht mehr verlangt, *wahr*, sondern *gerecht* zu sein.

Johann Gottlieb Fichte hat diesen Gedanken aufgenommen: Weisheit entspricht der wissenschaftlichen Aktivität – wörtlich: »ferner alles ein dem Ideal zu bilden, welches die ethische und soziale Praxis leitet, die sicher stellt, dass die Erforschung der wahren Ursachen in der Wissenschaft nicht umhin kann, mit gerechten Zielen im moralischen und politischen Leben überein zu stimmen«. ⁸

Nach *Carl Friedrich von Weizsäcker* besteht die Weisheit in der *Wahrnehmung des Ganzen*, im Sinne eines Zusammenwirkens von Wissenschaft, Ethik und Religion. Sie sei »die eigentliche Vernunft, Liebe zum Wissen.« ⁹

Der Vertreter der Postmoderne *Jean-François Lyotard* versteht unter Weisheit »die Verwirklichung der Einheit von wissenschaftlichem und narrativen Wissen«. Letzteres ist ein Wissen, das sich in den Jahrtausenden menschlicher Entwicklung herausgebildet hat und heute noch Bedeutung besitzt. Danach bildet wissenschaftliches Denken eine Teilmenge der Erkenntnis, denn es gibt noch andere *Erkenntnisströme*. ¹⁰

Schließlich die Gedanken zur Weisheit des marxistischen Philosophen *Ernst Bloch*. Sie besitzen gerade heute eine besondere Aktualität. Seiner Meinung nach kommen sie in den Beziehungen zwischen dem »kalten und dem warmen Rot des Marxismus« zum

⁶ Eislers Handwörterbuch der Philosophie. Berlin 1922. S. 735.

⁷ WILHELM VON HUMBOLDT: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). Hrg. ANDREAS FILBNER. Frankfurt a. M. 1956.

⁸ JOHANN GOTTLIEB FICHTE: Zit. bei JEAN-FRANÇOIS LYOTARD: Das postmoderne Wissen. Wien 1994. S. 100f.

⁹ CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER: Einleitung zu: GOPI KRISHNA: Die biologische Basis der religiösen Erfahrung. Frankfurt a. M. 1988.

¹⁰ JEAN-FRANÇOIS LYOTARD: Das postmoderne Wissen. Wien 1994. S. 65f.

Ausdruck. Das ist natürlich metaphorisch gemeint! Das *kalte Rot* befähigt uns, »die strengen, unübersteigbaren historischen Determinationen unserer Existenz kühl und sachlich zu analysieren und das Neue schrittweise zu verwirklichen, weil es *total* nicht realisierbar ist«. Das *warme Rot* befähigt uns über das heute Mögliche und Machbare hinaus zu denken, »auf das Heraufdämmern der Vernunft und des Humanum. Beide Sichten vereint, machen uns unbetrüger und unenttäuschbar.«¹¹ Da diese Gedanken auf den Prozess der Bildung in der Wissensgesellschaft einen besonderen Einfluss ausüben, sei ein näheres Eingehen gestattet. Die Metapher *kaltes Rot* steht für die Pragmatik, und sie bedeutet, auf den mühevollen Weg zu orientieren, um innerhalb der bestehenden Gesellschaft kleine *machbare* Schritte durchzusetzen, und zwar in enger Wechselwirkung zwischen parlamentarischer und außerparlamentarischer Aktivität. Also ein *Miteinander* und kein *Gegeneinander*! Die Metapher *warmes Rot* umfasst die ideologisch-ethische Seite – Gerechtigkeit, Vernunft, Humanum. Pragmatik ist nicht gleichzusetzen mit *Pragmatismus* (u. a. Veränderung ohne Ziel), und Ideologie nicht mit *Ideologismus*. Wenn die ideologische Seite verabsolutiert wird, führt das zu unterschiedlichen ideologischen Paradigmen und schließt sachlichen Diskurs aus, weil jede Seite behauptet, die Wahrheit für sich gepachtet zu haben. *Grabenkämpfe* müssen deshalb in den eigenen Reihen entstehen, die eine dynamische politische Arbeit einschränken und sogar unmöglich machen können.

Es ist vielleicht deutlich geworden, dass Weisheit das Denken nicht auf eine Einbahnschiene ausrichtet, sondern eine Mannigfaltigkeit von Überlegungen provoziert. Bildung ist demnach auch die Umwandlung von Wissen in erste Formen der Weisheit. Das INTERNET kann keine Antworten auf Problemfragen geben. Wird eine Problemfrage gestellt, dann kann nur *eine Erklärung* die richtige Antwort sein. Das habe ich in meiner Praxis als Lehrer an der Grundschule, der Oberschule mit Abitur und in der Lehrerbildung immer berücksichtigt. Abfragewissen – so notwendig es ist – bleibt den Problemfragen untergeordnet. Weise ist, wer Erklärungen geben kann, Abfragewissen erfährt man heute auch im INTERNET.

Der Umbruch durch die Globalisierung und die damit verbundene nachhaltige Entwicklung verlangt einen neuen Schulunterricht für die Menschen von morgen. Gerade nachhaltige Entwicklung könnten künftige Generationen verwirklichen! Kinder müss-

¹¹ Aus meiner Nachschrift zur Vorlesung ERNST BLOCHS »Die elf Thesen von Marx über Feuerbach« im Jahre 1954. Siehe auch HANS PFEIFFER: Bloch oder die verspielte Chance. In: Ernst Blochs Leipziger Jahre. Beiträge des Fünften Walter-Markov-Kolloquiums. Hrsg. von MANFRED NEUHAUS und HELMUT SEIDEL. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen 2001. S. 17.

ten für die High-Tech-Zukunft fit gemacht werden! Hier sind es wiederum Problemfragen, die man sich selbst stellt und die im Unterricht präsent sind. Sie eröffnen die Möglichkeit, die Wissensmenge im Kopf des Schülers so zu organisieren, dass *Wissenslücken* deutlich werden. Gerade diese Lücken können für das persönliche Wissen ein Antrieb sein, die Wissensmenge im Kopf zu systematisieren.¹²

Was sollen Schüler demnach in der Wissensgesellschaft lernen? Computerbeherrschung und Umgang im Internet – das haben die meisten sehr schnell gelernt. Wichtig aber sind vor allem ein mit *Weisheit verbundenes Erkennen und Urteilsfähigkeit*.

In der politischen Bildung sollte besonders die soziale Entwicklung nicht als *Einwegdetermination* aufgefasst werden. Etwa eine Auffassung im Sinne einer naturgesetzlichen Ausrichtung auf ein *imaginäres Ziel*. Es muss den jungen Menschen beigebracht werden, dass Bildung auch darin besteht, die Auffassung zu vertreten, dass es – gesellschaftlich gesehen – eine *Mannigfaltigkeit* möglicher Entwicklungswege gibt.

Die Erkenntnis der Aktivität des *subjektiven Faktors* spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sie kann im Feld der Möglichkeiten eine spezifische Möglichkeit zur Realität verhelfen. Ein Krieg der einzigen Supermacht gegen die gesamte arabische Welt könnte ohne Einsatz nuklearer und biologischer Waffen zum Sieg derselben führen. Die Umwandlung in eine weitere von der USA kontrollierte Peripherie wäre dann im Bereich des Möglichen. Ein Krieg kann aber auch verhindert werden, wenn der subjektive Faktor in Gestalt einer starken Friedensbewegung den Aggressoren Einhalt gebietet.

Es kann aber auch statt einer Globalisierung eine Entwicklung eintreten in Richtung mehrerer Zentren – USA, EU, Japan, China, Russland – die für sich wiederum kontrollierte Peripherien beanspruchen.¹³ Das *Verhältnis vom Zentrum zur Peripherie* ist ein neuralgischer Punkt im kapitalistischen Weltsystem. Einige Autoren sind sich einig, dass dieses widersprüchliche Verhältnis das Ende des Kapitalismus bedeuten könnte.

Eine Globalisierung auf der Grundlage des Neoliberalismus ist ebenfalls möglich. Die *unsichtbare Hand des Marktes* und die *Sachzwanglogik* in einer globalisierten Welt wären dann das Endziel gesellschaftlicher Entwicklung.

Eine andere Variante wäre eine Globalisierung unter den Bedingungen eines »ökologischen Kapitalismus, der statt Profitmaximierung nachhaltige Entwicklung anstrebt.«¹⁴ Auch dieses Modell könnte Endstation sein.

¹² THOMAS DARMSTÄDT: Wer fragt, gewinnt.

¹³ JOHAN GALTUNG: Eurotopia – die Zukunft eines Kontinents. Wien 1993. S. 112ff.

¹⁴ ERNST ULRICH VON WEIZSÄCKER: Das Jahrhundert der Umwelt – Vision: Öko-effizient leben und arbeiten. Frankfurt a. M., New York 1999.

Wohlgemerkt – alle diese Entwicklungsmöglichkeiten stagnieren nach Erreichen eines Zieles. *Linke Politik* ist deshalb aufgefordert, Veränderung und Entwicklung ständig im Gange zu halten, um jede Stagnation zu verhindern. Das geht nur mit kleinen Veränderungen über alternative Gesellschaftsmodelle.

Das nächste Problem beginnt mit einer Frage: »*Wer war klüger, Einstein oder Picasso?*« Diese Frage ist unbeantwortbar. Sie weist auf unterschiedliche Intelligenzen hin. Heute stellen die Intelligenzforscher drei Fragen:

1. Ist Intelligenz ganzheitlich homogen?
2. Gibt es mehrere, von einander relativ unabhängige intellektuelle Fähigkeiten?
3. Eine etwas umstrittenere Frage: Ist die Intelligenz – oder sind die Intelligenzen – wesentlich *genetisch* bedingt?¹⁵

In der Vergangenheit existierten zwei grundlegend verschiedene Auffassungen:

Konzept einer einzigen umfassenden Intelligenz;

Es gibt eine Vielfalt unterschiedlicher Intelligenzen.

Charles Spearman, ein britischer Psychologe, und seine Nachfolger *Herrnstein* und *Murray* bekennen sich zum Konzept a). Es gibt ihrer Meinung nach nur eine einzige umfassende Intelligenz.¹⁶ Nach *L. L. Thurstone* (Universität Chicago, dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts) gibt es »sieben Vektoren des Geistes«,¹⁷ und *J. P. Guilford* (Universität Südkalifornien) meint, es gebe 150 Intelligenzfaktoren.¹⁸

Zur 1. Frage: Ist Intelligenz »ganzheitlich homogen«?

Die Mehrheit der Testpsychologen setzt auf die Perspektive einer »allgemeinen Intelligenz«. Das gilt auch für die traditionelle bürgerliche Schule des 20. Jahrhunderts. Dort herrschte die Meinung vor: Intelligent ist, wer die klassischen Sprachen, die Mathematik und Naturwissenschaften, die Geschichte der Menschheit, Literatur und etwas Philosophie einigermaßen beherrscht. Im Wirtschaftsleben ist ein waches Auge für geschäftliche Opportunitäten gefragt.

¹⁵ HOWARD GARDNER: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart 2002. S. 24.

¹⁶ RICHARD J. HERRNSTEIN, CHARLES MURRAY: *The Belle Curve*. New York 1994. HOWARD GARDNER: Intelligenzen. S.25. HERRNSTEIN, ein Psychologe, Professor an der Harvard-Universität, und MURRAY, ein Politikwissenschaftler am American Enterprise Institut, vertreten die These, Intelligenz sei ganzheitlich homogen. Ihre Verteilung auf die Gesamtbevölkerung lässt sich in Form einer Wahrscheinlichkeitskurve darstellen. Schlussfolgerung: Es gibt nur relativ wenige Menschen, die sich durch einen hohen Intelligenzgrad auszeichnen.

¹⁷ HOWARD GARDNER: Intelligenzen. S. 25.

¹⁸ Ebenda. S. 25.

Dem steht in den neueren Diskussionen der Intelligenzforscher die *multiple Intelligenz* gegenüber. Damit sind wir bei der 2. *Frage* angelangt. Es werden acht *Kernkompetenzen* vorgestellt:

1. die sprachliche Intelligenz;
2. die mathematisch-naturwissenschaftliche Intelligenz;
3. die räumliche Intelligenz, d. h. das Zurechtfinden in räumlich begrenzten Gebieten;
4. die kommunikative Intelligenz, d. h. die Fähigkeit zu kommunizieren;
5. die musikalische Intelligenz;
6. die künstlerische Intelligenz;
7. die hermeneutische Intelligenz – gemeint ist die Kunst der Auslegung, des Verstehens historischer Texte etc.
8. körperliche bzw. kinästhetische Intelligenz – die Fähigkeit, mit dem Einsatz des ganzen Körpers oder Teilen des Körpers Probleme zu lösen oder Produkte zu schaffen.¹⁹

Ich würde noch eine 9. hinzufügen: die *pädagogische Intelligenz*. Ein hervorragender Wissenschaftler braucht noch lange nicht ein guter Pädagoge zu sein.

Die 3. *Frage*: Sind die Intelligenzen im Wesentlichen genetisch bedingt? Die eurozentrische Auffassung war bisher: Für den Grad der Intelligenz ist hauptsächlich die persönliche Anstrengung ausschlaggebend. Das wird bereits in einem Brief *Darwins* an seinen Cousin *Galton* deutlich: »Ich war immer der Ansicht, dass sich die Menschen, wenn man von den Narren absieht, im Grad ihrer Intelligenz weniger unterscheiden, als dadurch, wie zielstrebig sie sind und wie hart sie arbeiten.«²⁰ In Europa und den USA herrscht die Überzeugung vor, die in der Theorie von *Herrnstein* und *Murray* vorgestellt wird: Intelligenz ist angeboren. Entsprechend kann der Mensch nur wenig tun, um die Kapazität seines intellektuellen Erbes zu verändern. Intelligenz wird allgemein gefasst, und Intelligenztests werden absolut befürwortet.

An dieser Stelle eine notwendige Erklärung zum »Intelligenztest«. Den ersten Test hat *Alfred Binet* entworfen. Er ist ein Psychologe mit besonderem Interesse für Kinder und für Bildungsfragen. Er geht rein empirisch vor, und er lässt Kinder Hunderte von Testfragen beantworten. Sein Bemühen besteht darin, ein festes Inventar selektiver Fra-

¹⁹ Ebenda. S. 55ff.

²⁰ Charles Darwins Äußerung gegenüber Francis Galton. Zit. nach: PETER BOWLER: Defining Darwinists. In: Times Literary Supplement, 21.11.1998. S. 30.

gen zu entwickeln. Es sollen Fragen sein, die bei einer richtigen Beantwortung auf Unterrichtserfolge hin deuten. Fehlende oder falsche Antworten stehen dann für zu erwartende »Lernschwäche«.²¹ Die im Schulunterricht entstehenden Fragen haben seiner Meinung nach die bessere Aussagekraft. Die besondere Gewichtung von Wortgedächtnis, sprachlichem, numerischem und logischem, sowie die Fähigkeit Alltagsprobleme zu lösen, bilden nach dieser Auffassung die Grundlage der Bildung. Es handelt sich um ein Testverfahren, das heute noch ausgeübt wird und auf Binets Grundgedanken beruht.

Einige Jahre später (1912) beginnt der deutsche Psychologe *Wilhelm Stern*, die Maßeinheit für Intelligenz festzulegen, den Intelligenzquotienten.²² Es ist die Zahl, die sich aus dem Verhältnis geistiger Entwicklungsstand (G) zum Lebensalter (L), multipliziert mit 100, ergibt.

$$\frac{G \times 100}{L}$$

Damit wird festgelegt: Ein IQ von 130 ist bedeutend besser als ein solcher von 70.

Der IQ geht sehr bald über den Atlantik. Man muss schon sagen: mit durchschlagendem Erfolg. Es werden Normen festgesetzt und Anweisungen ergänzt. Auf diese Weise können die Teilnehmer unter einheitlichen Bedingungen geprüft und zugleich verglichen werden.

Ab Mitte der zwanziger Jahre gehören die Intelligenztests in den USA und weiten Teilen Europas zum festen Bestandteil des pädagogischen Alltags. Es werden dabei tatsächlich hervorragende intellektuelle Veranlagungen entdeckt. Daher ist der I-Test meiner Meinung nach nicht einfach abzulehnen. Alle Wissenschaften, in denen logische Methoden überwiegen, von den mathematisch-naturwissenschaftlichen über die ökonomischen, soziologischen und Sprachwissenschaften können I-Tests unter besonderen Voraussetzungen angewandt werden.

Nach *Howard Gardner* sei die »psychometrische Intelligenz« total veraltet.²³ Der IQ-Test kann tatsächlich auch Fehleinschätzungen bewirken. So sollen beispielsweise Schwarzamerikaner im Durchschnitt 15 IQ weniger haben als weiße. Das wird in den siebziger Jahren sehr schnell revidiert. So wurden beispielsweise Bonusscheine für farbige Amerikaner ausgestellt, die eine bevorzugte Einstellung an den Hochschulen und

²¹ HOWARD GARDNER: Intelligenzen. S. 22.

²² WILHELM STERN: The Psychological Methods for Testing Intelligence. Boston 1916.

²³ HOWARD GARDNER: Abschied vom IQ. Stuttgart 1998.

Universitäten ermöglichten. Die Tests erwiesen sich bald als Indikatoren des Talents von Kindern aus privilegierten Verhältnissen. Es wird z. B. die Frage gestellt: Muss man auf der Straße gefundenes Geld zur Polizei bringen?

Werden dann die Probanden aus der Mittelschicht nicht anders reagieren als Testpersonen aus wohlstandsfernen Schichten? Die Antwort der letzteren wird doch von der Erfahrung bestimmt, dass die Polizei der eigenen ethischen Gruppe alles andere als wohlgesonnen ist. Testauswerter können dergleichen Probleme oder Nuancen kaum bewerten. Sie stufen nur konventionelle Antworten als korrekt ein.²⁴

Verzerrungen, die in der Testsituation selbst enthalten sind wie z. B. familiäre Herkunft, sind zweifellos nicht ohne Einfluss darauf, wie der zu Prüfende reagiert, wenn er in der unbekanntem Umgebung von einem Prüfenden Anweisungen erhält, der auch noch auf besondere Art gekleidet ist und eine spezifische Sprechweise hören lässt.

Diese Verzerrungen wirken sich stärker aus, wenn die Teilnehmer einer bestimmten ethnischen Gruppe angehören, die als weniger intelligent gilt als die dominante Gruppe, aus der auch die Autoren, Organisatoren und Auswerter der Tests stammen: Stellt sich dann nicht eine *Voreingenommenheit* ein? Noch schlimmer wird es, wenn den Teilnehmern bekannt wird, dass ihre Intelligenz gemessen wird. So wird durch die Intelligenz-Tests bereits eine Benachteiligung ethnischer Gruppen und der unteren Schichten in der Bevölkerungsstruktur vorprogrammiert.

Wie ist die Lage an den deutschen Schulen? Hier ist die Schule nicht in der Lage, sozial-ökonomische Nachteile zu kompensieren. *Klaus-Jürgen Tillmann* (Universität Bielefeld) schreibt: »Eine ganz entscheidende Gelenkstelle in unserem Schulsystem ist der Übergang von der Grundschule in eine Schulform der Sekundarstufe 1. Das erfolgt in den meisten Bundesländern nach dem 4. Schuljahr, und damit so früh wie in keinem anderen Land der Welt. Bei einem so frühen Übergang spielen sehr starke Bildungstraditionen, auch der Bildungswille der Eltern eine Rolle.«²⁵ Das ist aber nur eine Seite! Grundschulempfehlungen orientieren sich weniger an schulischen Leistungen der Schüler, sondern an der *sozialen Herkunft*. Das ist zunächst eine Behauptung! Es ist aber eine Tatsache, dass bereits beim Übergang von der 4. zur 5. Klasse ein erhebliches Sortieren nach sozialer Herkunft stattfindet. In der weiteren Bildungskarriere wird das nicht aufgehoben, sondern tendenziell verschärft.

²⁴ HOWARD GARDNER: Intelligenzen. S. 28.

²⁵ KLAUS-JÜRGEN TILLMANN: Statt Auslese – Hinwendung zum Einzelnen. In: Erziehung und Wissenschaft. Berlin 2001, Heft 11. S. 12f.

Es ist beispielsweise sehr interessant, dass ein Kind der Oberschicht in Bayern eine sechsmal höhere Chance hat, das Gymnasium zu besuchen, als das Facharbeiterkind. In Nordrhein-Westfalen ist diese Chance dreimal höher.²⁶ Es gibt einen deutlichen Ost-West-Unterschied: In den ostdeutschen Bundesländern ist kaum eine soziale Auslese feststellbar. Hier wirkt zweifellos die Orientierung in der Auswahl von *Arbeiter- und Bauernkindern* in der DDR-Schule nach. Außerdem ist das soziale Gefälle in Ostdeutschland nicht so ausgeprägt wie in den Altbundesländern. Gerade in den Altbundesländern hat sich eine *Schicht Bildungsbürgertum* im Entwicklungsprozess der BRD herausgebildet. Das übt auf die Auswahl der Schüler für das Gymnasium einen selektiven Druck aus.

Eine neue Frage: Was haben wir mit Einstein, Picasso, Freud, Marx und Gandhi gemeinsam? Jetzt geht es um die Problematik Kreativität.

Die Kreativitätsforschung der sechziger und siebziger Jahre stellt die Kreativität als eine Kraft dar, die »einer Minderheit der Menschen eingepflanzt« ist. Der Anteil dieser Menschen sei vermutlich »in jeder Gesellschaft, zu jeder Zeit, an jedem Ort und auf jeder kulturellen Entwicklungsstufe« gleich hoch.²⁷ Zweifellos meint *Arnold Toynbee* spezifische Formen einer hochrangigen Kreativität. Aber seiner Meinung nach komme kreative Fähigkeit nur einem kleinen Prozentsatz der Bevölkerung zu. Demnach ist Kreativität ein Vermögen nur weniger Menschen.

Auch für den amerikanischen Psychologen *Morris I. Stein* gilt Kreativität nur für bestimmte Menschen in einer bestimmten Zeit. Seine Definition des »kreativen Werks« lautet: »Das kreative Werk ist ein neues Werk, das als haltbar, nützlich oder befriedigend von einer Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt anerkannt wird.«²⁸ Deshalb müsse der Kreative fähig sein, »Ungewissheit tolerieren zu können, indem er nicht alles versteht, was vor sich geht, und trotzdem muss er eine Lösung suchen«. Neu ist sein Hinweis, dass seiner Meinung nach der Kreative nicht generell bzw. absolut kreativ ist, sondern nur in bestimmten Bereichen. Daraus leiten Philip W. Jackson und Samuel

²⁶ Ebenda.

²⁷ ARNOLD TOYNBEE: Vernachlässigt Amerika seine kreative Minderheit? In: Kreativitätsforschung. Hrsg. von GISELA ULMANN. Köln 1973. S. 76 und 77. I. S. Kon vergleicht Toynbee mit Kopernikus, Galilei, Newton und Darwin sowie seine historische Methode mit der Entdeckung der Quantenmechanik. IGOR S. KON: Die Geschichtsphilosophie des 20. Jahrhunderts. Kritischer Abriss. Bd. II. Berlin 1964. S. 152f.

²⁸ MORRIS I. STEIN: Kreativität und Kultur. In: Kreativitätsforschung. S. 65. GERLINDE MEHLHORN, HANS-GEORG MEHLHORN: Zur Kritik der bürgerliche Kreativitätsforschung. Berlin 1977. S. 168.

Messick die Schlussfolgerung ab: Der hochbefähigte Dichter gleicht dem niedrig befähigten Dichter mehr als dem hervorragenden Wissenschaftler.²⁹

Stein versucht diesen Gedanken näher zu illustrieren: Ein theoretischer Physiker habe eine weitaus größere Flexibilität in der intellektuellen *logischen Sphäre*, während z. B. für den Künstler eine größere Flexibilität in der *emotionalen und affektiven Sphäre* erscheint. Deshalb entwickelt der Künstler Kreativität von *innen* heraus, aus seiner persönlichen Erlebniswelt.³⁰ Als Beispiel bezieht er sich auf eine Äußerung *Picassos*: »Im Voraus weiß ich nicht, was ich auf die Leinwand bringe, so wenig wie ich entscheide, welche Farben zu benutzen sind. Während ich arbeite, nehme ich keine Notiz von dem, was ich auf die Leinwand male. Jedes Mal, wenn ich ein Bild beginne, habe ich das Gefühl, als ob ich mich in die Leere werfe.«³¹

Auch in der gegenwärtigen Diskussion wird Kreativität auf einen kleinen Prozentsatz der Menschheit bezogen. *Howard Gardner* unterscheidet vier spezifische Formen – ich würde sagen *hochrangiger Kreativität*:

1. Die Großartigkeit und Qualität ihrer Werke: *Wolfgang Amadeus Mozart*;
2. Begründer einer neuen Lehre: *Sigmund Freud* – die *Psychoanalyse*, *Darwin* – *Evolutionstheorie*, *Einstein* – *Relativitätstheorie*, *Karl Marx* – *Das Kapital* etc.
3. Ergründung des eigenen Innenlebens: *Virginia Woolf*;
4. Beeinflusser: *Mahatma Gandhi* – Festhalten an der Wahrheit, gewaltloser Widerstand, ziviler kollektiver Ungehorsam.³²

Der gesellschaftliche Bezug zur individuellen Kreativität wird von den genannten Autoren vernachlässigt. Dazu ein Ereignis, das sich tatsächlich zugetragen haben soll: In einem kleinen Dorf lebt ein Waisenknabe von etwa zehn bis zwölf Jahren. Um für die Gemeinde eine nützliche Arbeit zu leisten, wird er als Gänsehüter eingestellt. Er vertreibt sich die Zeit, indem er den Gänsen Vorträge hält, und zwar zu den Sonntagspredigten des Dorfpfarrers. Eines Tages kommt zufällig ein wohlhabender adliger Herr vorbei und hört diesen Vorträgen zu. Er ist derartig beeindruckt von der Intelligenz des Jungen, dass er ihn sofort mitnimmt, ihn erzieht und eine Universitätsausbildung zu-

²⁹ PHILIP W. JACKSON, SAMUEL MESSICK: Die Person, das Produkt und die Reaktion: Begriffliche Probleme bei der Bestimmung der Kreativität (1964). In: Kreativitätsforschung. S. 105.

³⁰ MORRIS I. STEIN: Kreativität und Kultur. S. 67.

³¹ Zit. bei MORRIS I. STEIN: Kreativität und Kultur. S. 71.

³² HOWARD GARDNER: Kreative Intelligenz – was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben. Frankfurt a. M. 1999. S. 85f.

kommen lässt. Es handelt sich um den außerordentlich kreativen Philosophen *Johann Gottlieb Fichte*. Was wäre wohl aus dem Jungen geworden, wenn diese zufällige Begegnung nicht stattgefunden hätte?

Versuch einer Definition der *Kreativität*: Menschliche individuelle, psychische, auf *Motivation* beruhende Fähigkeit, bisheriges Wissen so zu kombinieren, dass schöpferische Ideen bzw. neue Einsichten in Wirkungsweisen natürlicher und technischer Gesetzmäßigkeiten entstehen. Das gilt auch für Leistungen auf den Gebieten literarischen und künstlerischen Schaffens. Individuelle Kreativität ist wesentlich von der gesellschaftlichen Entwicklung abhängig. Sie kann wenig beachtet, dem Zufall überlassen oder gefördert werden.

Ich bin der Meinung, dass jeder gesunde Mensch kreative Leistungen vollbringen kann. Viele Menschen, die Bedeutendes geleistet haben, geraten aus unterschiedlichen Gründen in Vergessenheit. Dabei kann jede normale Persönlichkeit *Glanzstücke* vollbringen, sei es mehrere Sprachen zu erlernen, Hunderte von Menschen an ihrem Gesicht zu erkennen, lange Zahlenreihen im Gedächtnis zu behalten, mehrere Musikinstrumente zu beherrschen, junge Menschen positiv zu beeinflussen.

Eine Frage an die Pädagogen: Gibt es ein Spannungsfeld zwischen Kreativität und Gerechtigkeit im Lernprozess? In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wird beispielsweise eine *prüfbare Standardisierung* in der BRD eingeführt. Das hat den Vorteil, dass alle Schüler die gleichen Prüfungsbedingungen erhalten und deshalb gleichberechtigt geprüft werden können. Wird aber dadurch nicht die Kreativität unterdrückt, trotz mehr Lerngerechtigkeit?

Ein Gedanke dazu von *Ernst Ulrich von Weizsäcker*: »Je gerechter desto un kreativer, je kreativer desto ungerechter.« Wohl gemerkt, der Satz ist auf Lerngerechtigkeit bezogen! Weizsäcker fährt fort: »Etwas mehr Reformpädagogik wäre durchaus angebracht.«³³

Stichwort *Reformpädagogik*: Sie hat das *entdeckende Lernen* zum Inhalt. Gerade die Reformpädagogik der zwanziger Jahre hat die *Motivation* als wesentliches Instrument des Pädagogen hervorgehoben. Und zwar im Gegensatz zum klassischen Realgymnasium und der Oberrealschule in der Weimarer Republik. Beide übertreiben die Disziplinierung, während die Motivation zu kurz kommt. In den siebziger Jahren erlebt die Reformpädagogik in der BRD einen neuen Höhepunkt. Nach dem 2. Weltkrieg war sie das Bildungsideal der »Neuen Schule« in der Sowjetzone. Mit der DDR stand sie

³³ ERNST ULRICH VON WEIZÄCKER: Ich warne, die gute alte Naturzeit zu verherrlichen. In: *Erziehung und Wissenschaft*. Berlin 1999, Heft 3. S. 8.

Ende der vierziger Jahre ganz hoch im Kurs. Als Lehrer war ich von der Reformpädagogik fasziniert.³⁴

Der Schulleiter zeigte mir das Klassenzimmer der 6. Klasse Jungen. »Sehn Sie bloß zu, dass Ruhe wird«, war sein Auftrag an mich. Ein fürchterliches Geschrei kündigte sich bereits auf dem Flur an. Als ich das Klassenzimmer betrat, sah ich eine Menge Jungen schreiend über die Bänke hinweg rennen. Ein nasser Lappen flog knapp an meinem Gesicht vorbei. Nach einer Weile hörte ich eine Stimme: »Da steht eener im Zimmer!« So begann es. Nach knapp vier Wochen hatte ich die Klasse im Griff. Ohne Aufforderung wählten die Schüler Vertreter, die jeweils in einer Woche für Ruhe in den Pausen sorgten. Das Klassenzimmer gestalteten sie selbst, ohne mein Zutun. Jeder versuchte etwas dazu beizutragen. Im Frühjahr 1947 stand ein großes Terrarium im Zimmer, besetzt mit Grasfröschen, Kröten, Eidechsen, einer Blindschleiche etc. Liebevoll war darin ein kleiner Biotop gestaltet mit Steinen und Pflanzen des Fundortes der Tiere. Die Pflege wurde von den Schülern auch in den Ferien übernommen. Das Terrarium war bald zu einem Schmuckstück des Klassenzimmers geworden. Überhaupt war das Zimmer kaum mehr wiederzuerkennen. Das reizte natürlich, peinliche Sauberkeit zu halten.

Den Biologie-Unterricht verlegten wir im Frühjahr des öfteren in die freie Natur. Pflanzenbestimmung und Tierbeobachtung gaben Anregungen zu einem *entdeckenden Lernen*. Meine Klasse und die Parallel-Klasse Mädchen organisierte nach zwanzig Jahren das erste Klassentreffen, und von da an aller fünf Jahre. In der Mädchenklasse unterrichtete ich Mathematik und Naturwissenschaften im naturwissenschaftlichen Kabinett mit den Jungen zusammen. In meiner Jungenklasse unterrichtete ich alle Fächer außer Russisch und Musik.

Das letzte Treffen nach fünfzig Jahren fand 1999 statt. Die Vorbereitung hatten die ehemaligen Schüler wie immer selbst übernommen. Nach meinem Begrüßungsvortrag stellte

³⁴ Einige Gedanken zu meiner Tätigkeit als Neulehrer: Im Juni 1946 kehrte ich aus englischer Gefangenschaft zurück. Es muss hinzugefügt werden, dass ich alles andere war als Sozialdemokrat oder Kommunist. Ich war Freiwilliger der Kriegsmarine und hatte fünf Jahre Fronteinsatz erlebt. Mir erging es wie vielen Soldaten der damaligen Zeit, die vom Krieg genug hatten, und die sich nach einem dauerhaften Frieden sehnten. Damals entschloss ich mich Lehrer zu werden. Ich musste mich einer Prüfung unterziehen, die der Schulrat selbst vornahm. Nach wenigen Tagen erfolgte die sofortige Einstellung als *Neulehrer* an der Ernst-Schneller-Schule Neukirchen/Pleiße. Dazu noch ein Hinweis: mein Vater hatte einen guten Ruf an der bürgerlichen Mittelschule im benachbarten Crimmitschau. Manchmal war es mir peinlich, wenn mich ein Unbekannter ansprach: »Sind Sie etwa der Sohn vom Rochhausens Max? Er war mein Lehrer, den alle seine Schüler liebten, denn durch ihn sind wir zum Lernen ständig angeregt worden.«

ich an einige Anwesende die Frage: »Was hat euch in eurer Schulzeit am meisten berührt?« Die Antwort: Die Speiseeis-Herstellung an einem freien Nachmittag, der Mathematik-Unterricht, die Aufführung des Theaterstücks *Wallensteins Lager*.

Dazu ein paar Erläuterungen. Im Physik-Unterricht untersuchten wir das Problem *Wärmeverbrauch erzeugt Kälte*. Er wurde eingeleitet durch meine Problemfrage: »Warum kann man auf Eis Schlittschuhlaufen, aber nicht auf geschliffenem Glas? Spiegeleis und Glas sind doch wohl gleich glatt.« Es entwickelte sich ein lebhafter Meinungs austausch, der die Schlüpfrigkeit des Eises bis hin zur größeren Härte des Glases umfasste. Die richtige Antwort fand zunächst keiner. Sie wurde als Überlegung auf den nächsten Tag verschoben. Außerdem bekam ein Schüler den Auftrag, einen Eisblock zu besorgen. Da es damals keine Kühlschränke gab, kam während der Sommerzeit jeden Morgen der Eismann mit Eisblöcken.

Beim Versuch wurden zwei Stühle so zusammengestellt, dass ein Spalt entstand, über den der Eisblock gelegt wurde. Um den Eisblock wurde vorher eine Drahtschlinge gezogen, an der ein Gewicht von etwa 10 kg hing. Nach einer halben Stunde war der Eisblock durchgeschnitten und trotzdem noch ganz. Ein Schülerin stellte fest, dass keine Schnittstelle festgestellt werden konnte. Erst machte sich ein Staunen bemerkbar, dann ein Begreifen: Druck erzeugt Wärme, deshalb schneidet der Draht in das Eis ein. Wärmeerzeugung ist zugleich Wärmeverbrauch, es entsteht demnach Kälte. Während der Draht das Eis durchschneidet, gefriert deshalb der Schnitt sofort wieder zu. Die Lösung des Problems Schlittschuhlaufen auf Eis beantwortete danach merklich erregt einer meiner Schüler. Von irgendwoher kam ein Ruf: »Wäre es nicht möglich, Speiseeis herzustellen?«

Mit Begeisterung und Neugier wurde alles, was zur Herstellung gebraucht wurde, zusammengetragen: Milch, Früchte, Zucker, Verdickungsmittel, ein großer und ein kleiner Topf, Salz und Eisstücke. Salz auf das Eis, das Eis schmilzt. Bei Wärmeverbrauch muss Kälte entstehen. Ein Schüler, der das Thermometer bediente, stellte -7° fest. Nach ständigem Rühren entstand ein vorzügliches Speiseeis, und jeder bekam eine große Portion.

Um den Mathematikunterricht für alle interessant zu gestalten, wurde an entscheidenden Stellen immer wieder versucht, die Geschichte der Mathematik mit einzubeziehen. Das spricht nicht nur logisch-mathematische Intelligenzen an. Einige Beispiele: *Viele Wege führen zum Pythagoras*. Die Ägypter konnten schon Jahrhunderte vor Pythagoras einen rechten Winkel herstellen. An einer Schnur wurde nach drei, vier und fünf Schritten je ein Knoten geknüpft. Das daraus gebildete Dreieck musste ein rechtwinkeliges sein ($3^2 + 4^2 = 5^2$).

Ähnlichkeit der Dreiecke. Dem zwölfjährigen Thales von Milet wurde von seinem Lehrer vor der Cheopspyramide die Aufgabe gestellt, deren Höhe zu errechnen. Der Junge warf sich

mit dem Rücken zur Sonne in den Sand und markierte am Kopf und mit den Füßen einen Strich. Danach stand er auf und stellte sich an das Fußende. Was soll das? Fragte sein Lehrer. Ich warte jetzt, bis mein Schatten die gleiche Länge hat wie meine Körpergröße, dann brauche ich nur den Schatten der Pyramide abzuschreiten.

Das *Zahlenverständnis* entwickeln: Ein Lehrer will seine Schüler für eine Stunde ruhig stellen und gibt ihnen deshalb die Aufgabe, die Zahlen von 1 bis 100 zu addieren. Kaum hat er die Aufgabenstellung ausgesprochen, da legt ihm ein kleiner Junge einen Zettel auf das Pult mit der Bemerkung: »Ich bin schon fertig!« Der Lehrer überlegt schon, wie er den Schüler bestrafen soll, da fällt sein Blick auf den Zettel – das Ergebnis stimmt. Der kleine Junge ist Karl Friedrich Gauß. Er hat blitzschnell die Zahlen in gerade und ungerade aufgeteilt. Von jeder Sorte müssen 50 vorhanden sein. Die ungeraden Zahlen verhalten sich bei der Addition folgendermaßen:

$$1 + 3 = 4 (2^2) \quad 1 + 3 + 5 = 9 (3^2) \rightarrow 50^2 = 2500$$

Die geraden Zahlen zeigen bei der Addition folgendes Bild:

$$2 + 4 = 6 (2 \times 3) \quad 2 + 4 + 6 = 12 (3 \times 4) \quad 2 + 4 + 6 + 8 = 20 (4 \times 5) \rightarrow 49 \times 50 = 2450$$

$$\text{Ergebnis: } 2500 + 2450 = 4950$$

Im achten Schuljahr habe ich mit meinen Jungen *Wallensteins Lager* mit verteilten Rollen gelesen. Ein Schüler machte den Vorschlag, der von allen begeistert aufgenommen wurde: Wir könnten doch die ganze Sache als Anti-Kriegsstück aufführen. Ich machte darauf aufmerksam, dass die Abschlussprüfungen vorbereitet werden müssen. Der Begeisterung aber war kein Einhalt zu gebieten. Die teilweise schwierigen und langen Rollen wurden auswendig gelernt. Ich denke dabei an den Bauern, den Wachtmeister und vor allem an den Kapuziner. Den 1. Holkschen Jäger habe ich selbst übernommen, um auf der Bühne die zweistündige Aufführung ohne Pause etwas dirigieren zu können. Außerdem trug ich den letzten Teil des Prologs vor unter besonderer Hervorhebung der bekannten Stelle: »Denn seine Macht ist's, die sein Herz verführt. Sein Lager nur erklärt sein Verbrechen.«

Die Marketenderin und ihre Gehilfin wurden aus der Mädchenklasse ausgewählt. Das war nicht leicht, denn sehr viele wollten die Rollen übernehmen. Besonders hervorzuheben ist die außerordentlich schwierige Rolle des Kapuziners. Einer meiner besten Mathematiker hat in dieser Rolle ein Bravourstück geleistet. Alle wurden einbezogen, Herstellung der Ausrüstungen, Bühnenbild etc. Jede Woche zwei Nachmittage Probe, zuletzt auch sonntags. Die große Anstrengung lohnte sich. Die Aufführungen vor den Eltern und Gästen sowie in zwei Großbetrieben wurden mit viel Beifall bedacht. Das ist natürlich heute alles nicht mehr machbar – aber *etwas mehr Reformpädagogik?*

Zurück zu den Beeinflussern! Zu ihnen gehören auch die Lehrer. Nicht selten wird darüber diskutiert, dass nicht die Geeignetsten Lehrer werden. Vielleicht ist es etwas übertrieben, wenn *Paul Pfeffer* unter anderem schreibt: »Die Probleme beginnen bereits bei der Berufsentscheidung: Wer wird hierzulande Lehrerin oder Lehrer? Es sind diejenigen, die sich eine Karriere in der >freien Wirtschaft< nicht zutrauen. Es sind die eher Ängstlichen oder Defensiven, die im Zweifelsfall auf Sicherheit aus sind.«³⁵ Man könnte hinzufügen: Im Studium haben sie nur mittelmäßige Leistungen vollbracht, zum Lehrer wird es ja wohl noch reichen. Was ich selbst als Neulehrer erlebt habe: Kollegen, die wirklich ungeeignet und in die Defensive geraten sind, reagieren ängstlich, schaffen sich Nischen und engagieren sich gerade soviel, dass sie möglichst wenig auffallen. Viele dieser Ungeeigneten tauchten später als Berufsrevolutionäre auf, manche sogar als Abteilungsleiter in der *Volksbildung*.

Es wird heute in den Fachzeitschriften immer wieder betont, dass es auch gute Lehrer und Lehrerinnen bei uns gibt. Zugleich wird hinzugefügt: es gibt sie als Naturtalente. Das ist nichts Neues. Aber warum ist das Ansehen der Lehrer in der BRD so gering? Leider fühlen sich studierende Lehramtsstudenten in erster Linie als Mathematiker, Germanisten, Historiker etc., und erst in zweiter Linie als Pädagogen. Daraus resultiert eine ganze Reihe von Fragen, die es wert sind zu diskutieren: Ist es richtig, dass in der Lehrerbildung die Lehrerstudenten zusammen mit den Fachstudenten in den ersten zwei Jahren eine rein fachspezifische Ausbildung erhalten und erst in den folgenden Studienjahren die pädagogische Ausbildung erfolgt? Sollte ein angehender Lehrer nicht vorrangig ein Fachmann für Kommunikation sein? Bildet eine enge Verbindung von *fachlicher Kompetenz* und *kommunikativer Intelligenz* nicht von Anfang an die Grundlage für die Ausbildung von Lehrerstudenten? Das würde bedeuten, dass Lehrerstudenten in Studiengruppen zusammengefasst werden müssten, die eine für ihre spätere Tätigkeit spezifische Ausbildung erhalten. Nur die genannte Kombination bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Lehrer. Schon daraus ergibt sich, dass nur die besten Studenten Lehrer werden können. Die nach der PISA-Studie führenden skandinavischen Länder einschließlich Japan haben diese Prinzipien längst verwirklicht.

PISA belegt, dass die schulischen Leistungen der BRD, und zwar auch die Spitzenleistungen, höchstens durchschnittlich sind, und dass wenig für die Lernschwachen getan wird. Man muss zur Kenntnis nehmen, dass nur Österreich und einige Kantone der Schweiz ihre Schüler wie in der BRD schon mit zehn Jahren auf unterschiedliche

³⁵ PAUL PFEFFER: Zwischenrufe. In: *Erziehung und Wissenschaft*. Berlin 2002, Heft 10. S. 8.

Bildungswege aufteilen. Die Spitzenländer sind beispielsweise die skandinavischen Länder *Finnland, Schweden, Norwegen*. Immerhin interessant ist, dass das Spitzenland Finnland in den sechziger Jahren eng mit der DDR zusammengearbeitet hat. Es übernimmt deren Bildungssystem *der Ganzheitsschule* und hat es weiterentwickelt.

Wie kommt es, dass finnische Schüler geradezu begeistert sind von ihren Schulen und bei Besuchen in Deutschland die Deutschen ganz und gar nicht verstehen können? Irgend etwas ist an den finnischen Schulen anders als an den deutschen. Alle Schüler gehen auf die Gesamtschule, und alle sind damit zufrieden: Eltern, Politiker, Schüler und Lehrer. Noten sind erst ab Klasse 7 Pflicht. *Rainer Domisch*, der seit Ende der siebziger Jahre in Helsinki lebt und verantwortlich für den Deutschunterricht ist, betont: »Chancengleichheit hat hier größtes Gewicht, Ausgrenzung ist das Unwort der finnischen Pädagogik.«³⁶ Alle Schulen haben eigene Sonderpädagogen, die sich um die sozialen Probleme der Kinder kümmern.

In Schweden beginnt die Einführung der Gesamtschule mit einem rigorosen Experiment. Die Hauptstadt Stockholm wird kurzerhand geteilt: die eine Hälfte behält das traditionelle Schulsystem bei, in der anderen Hälfte wird die Gesamtschule ausprobiert. Da sich zeigt, dass die Gesamtschule bessere Leistungen hervorbringt, vor allem aber die schwächeren Schüler erfolgreicher werden, votiert der Schwedische Reichstag für die radikale Umstellung.

Ein Beispiel ist der Rosengarden bzw. die Pre-School. Die Kinder hören klassische Musik. Beim Malen holen sie sich Anregungen aus ihren Büchern über van Gogh und Chagall. Die Spielsachen basteln sie sich selbst. Prinzip ist: *spielend lernen*. Auffallend ist die Ruhe. Im fünften und sechsten Jahr schließen sich Pre-School-Classes an. Hier lernen die Kinder bereits Schreiben und Lesen sowie das Lösen einfacher Rechenaufgaben. Auf diese Weise geschieht ein gleitender Übergang in die anschließende neunjährige Gesamtschule. Zensuren erst ab Klasse acht. Die Pre-School-Pädagogen sind Universitätsabgänger und als solche gehaltsmäßig den Lehrern an der Oberstufe gleichgestellt. In Japan erhalten die Pädagogen der KITAs Professorengehalt!

³⁶ Zit. bei MANFRED ERTEL: Jeder ist gut in irgendetwas. Warum finnische Schüler geradezu begeistert sind und von ihren Schulen – und das deutsche Bildungssystem ganz und gar nicht verstehen. In: *Lernen zum Erfolg. Der Spiegel*. Hamburg 2002, Heft 3. S. 104f. Dazu ein Zitat, das für sich spricht: »Die Schulsprecherin an der 11. Normalschule in Helsinki war... für vier Wochen in Deutschland, zum Schüleraustausch an einer Oberstufe in Kassel. Und der Praxisvergleich traf sie >wie ein Schock<. Die Lehrer erwarteten nichts von der Schule und interessierten sich nicht für ihre Schüler; in den Pausen saßen sie nur in den Ecken und rauchten. Ihre Kasseler Mitschüler wussten von der Penne vor allem eines: >Schule ist Scheiße<. Und auf Annas Frage: >Warum bist du dann hier?<, hatten sie keine Antwort.«

Ich komme zum Schluss. Ein Vortrag in dieser Breite soll vor allem Anregungen zur Diskussion geben. Heute, wo uns alle die Nachwirkungen eines Angriffskrieges bewegen, wo sich drohend die Möglichkeiten der Zerstörung oder radikalen Umgestaltung unserer Welt abzeichnen und sich die Zivilisation weitgehend globalisiert, stehen wir vor einem *epochalen Dilemma*. Das Unverständnis der nachhaltigen Entwicklung kann zu einer großen Gefahr für unseren Planeten werden. Durch neue nukleare Waffen und durch missglückte chemische und biologische Experimente kann unsere Welt restlos zerstört oder unbewohnbar werden. Jeder von uns kennt gebildete und vielleicht sogar unauffällige junge Menschen, die etwas bewegen und vielleicht die Zukunftsaufgaben lösen können. Mit entsprechender Erziehung und Bildung durch gut ausgebildete Pädagogen könnte ihre Zahl weiter wachsen.

Am Ende seines Romans *Middlemarch* schreibt *George Eliot* über die Protagonistin *Dorothea*: »Doch die Wirkung ihres Wesens auf die Menschen ihrer Umgebung entzog sich an Breite und Tiefe jeder Berechnung: denn das Wachstum des Guten in der Welt hängt zum Teil von unhistorischen Taten ab; und dass es nicht so schlimm um dich und mich bestellt ist, wie es hätte sein können, verdanken wir nicht zuletzt den einzelnen, die treulich ihr verborgenes Leben gelebt haben und in Gräbern ruhen, die keiner mehr besucht«. ³⁷

³⁷ GEORGE ELIOT: *Middlemarch*. Deutsch von ILSE LEISI. Zürich 1962. S. 1134.