

Jürgen Oelkers

## *Die Fachlichkeit der Schule und ihre Herausforderungen<sup>\*)</sup>*

### *1. Fachlichkeit und öffentliche Bildung*

Die Inhalte der schulischen Bildung bestimmt der staatliche Lehrplan und damit ist auch die Fachlichkeit der Schule gegeben. Wäre das alles, hätte ich kein Thema und es wäre besser gewesen, wenn ich mir zum Vorteil für meine Zuhörer die Anreise aus Zürich erspart hätte. Andererseits, auch dabei lernt man: Der Zug ab Lindau fährt auf einer Strecke, die seit der Bayerischen Allgäubahn im Wesentlichen gleich geblieben ist, sieht man vom Bau des zweiten Gleises im Jahre 1907 ab.

Im Blick auf mein Thema könnte man das auch symbolisch verstehen, der Staat sorgt für das Wohl, auch wenn der Wandel ewig auf sich warten lässt. Darauf kann man stoisch reagieren: Irgendwann kommt man auch von Lindau aus in München an. Doch eben das, Wohl ohne Wandel, trifft auf das Thema nicht zu. Lehrpläne wandeln sich, historisch gesehen immer schneller, sie sind politisch umstritten und fordern ständig die Bearbeitung von Legitimationsproblemen heraus.

In den Schulen ist davon nichts zu sehen. Das Verhältnis zu den Lehrplänen gestaltet sich pragmatisch bis subversiv, man braucht sie eigentlich nur, wenn im Umgang mit renitenten Eltern die Autorität des Staates gefordert ist. Die Unterrichtsnutzung dagegen hält sich in engen Grenzen und das ist vermutlich noch übertrieben gesagt.

Die einzig historisch wirklich konstante Grösse in der Schulorganisation scheint die Stundentafel zu sein und die begrenzt sich nicht etwa selbst, sondern findet ihre Grenze in der Arbeitszeit der Schüler, die nicht beliebig ausgeweitet oder zusätzlich belastet werden darf. Ein bayrischer Ministerpräsident hat diese Grenze nicht beachtet und musste sich den Zorn der bürgerlichen Eltern gefallen lassen, ausgerechnet dort, wo das Gymnasium und so die Zukunftsgarantie der Kinder betroffen waren.

Die Sprachschöpfung „Turboabitur“ sagt viel aus über die deutsche Bildungskultur und ihre tief verwurzelte Neigung zur Besitzstandswahrung. Ein Jahr weniger Gymnasium mit unzumutbaren Belastungsfolgen war nicht hinnehmbar und die Politik des Freistaates musste - ganz unbayerisch - zurückkriechen. Wie die stolze Verwaltung das gesehen hat, ist nie näher untersucht worden. Der Vorfall zeigte weniger die Arroganz der Macht, sondern mehr die Fehleinschätzung des Objekts oder das Vertrauen, dass die gute Absicht auch dann verfängt, wenn niemand einen Fortschritt sehen kann.

Lehrpläne, will ich sagen, sind politische Grüssen, die immer wieder Reformehrgeiz wecken und nicht einfach aus diesem Grunde die Garanten der Fachlichkeit sein können. Die Fachlichkeit scheint mit den Lehrplankommissionen gegeben zu sein, doch so wäre sie je

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Siemens-Stiftung München am 11. Januar 2018.

nach deren Zusammensetzung verschieden. Aber was hat es dann mit der Fachlichkeit der Schule auf sich und wie finde ich unter diesen Umständen zu meinem Thema?

Meistens hilft es, wenn man sich auf die Grössen seines Faches beruft. In diesem Falle scheint das aber eine schlechte Strategie zu sein, wenn nämlich zwei gegensätzliche Philosophen zum gleichen Schluss kommen, dass Bildung nicht von den Inhalten her verstanden werden könne, jedenfalls nicht grundsätzlich, also wofür Philosophen zuständig sind.

Gemäss dem jungen Wilhelm von Humboldt bildet den Menschen nichts weniger als die Welt, mithin alles, was vorgestellt und angeeignet wird. Ein Gegenpol zu Humboldt wäre John Dewey, die „Welt“ gibt es bei ihm nicht, auch keine Anthropologie des Menschen, aber er setzt Erziehung mit Erfahrung gleich und dann wäre alles bildend, was die menschliche Erfahrung erreicht. Bildung ist nicht abhängig von besonderen Inhalten, die durch Dritte festgelegt werden.

Aber in seiner Zeit als Sektionschef für Kultus und Unterricht im preussischen Ministerium des Inneren hat sich Humboldt mit Schulentwicklung und Lehrplanarbeit befasst, also nicht einfach mit „Welt“. Dewey hat an der Universität von Chicago eine Primarschule gegründet, an der methodisch anspruchsvoller Fachunterricht erteilt wurde, darunter Latein und Deutsch als Fremdsprache. Gegen seine heutigen Verehrer muss festgehalten werden, dass es dabei nie um „selbstorganisiertes Lernen“ ging, sondern um altersgemässen Unterricht erteilt von Fachpersonen. Ohne diese Fachlichkeit wäre die Schule nach einem halben Jahr geschlossen worden.

Wenn noch ein weiterer Zeuge nötig ist: Johann Friedrich Herbart war drei Jahre lang Hauslehrer in Interlaken, seine berühmte *Allgemeine Pädagogik* aus dem Jahre 1808 ist deutlich von diesen Erfahrungen geprägt und nachdem er 1809 als Professor für Philosophie und Pädagogik an die Universität Königsberg berufen wurde, wollte er die Hörer seines Kollegs über Pädagogik direkt in eine Hauslehrersituation versetzen, damit sie lernen, seine Theorie anzuwenden (Kinkel 1903, S. 38f.).

Aber mit einem Hauslehrerideal kann man weder die Schule reformieren noch Lehrer ausbilden, auch nicht unter Berufung auf eine Theorie, die den höchsten Zweck der Erziehung in der Sittlichkeit sieht. Deshalb wurde auf Herbarts Wunsch mit der Professur in Königsberg 1814 ein Paedagogium verbunden, an dem Seminaristen ausgebildet wurden. Zwei bezahlte Lehrer sorgten dafür, dass ein professionelles Feld entstehen, also Unterricht in verschiedenen Jahrgängen und Fächern erteilt werden konnte (Fries 1910, S. 32/33).

Die Einteilung der Schüler in Jahrgänge ist in der nachfolgenden Geschichte der Schulreformideen immer wieder bestritten worden, ähnlich wie die Autorität des Lehrers in die Kritik geriet oder die „Passivität“ der Schüler in dem, was „Frontalunterricht“ genannt und erfolgreich skandalisiert werden konnte. Aber mit dem „altersdurchmischten Unterricht“ oder dem „selbstorganisierten Lernen“ ändert sich wohl die Schulorganisation, aber erübrigt sich nicht die Frage nach den Inhalten und dem Prinzip der Fachlichkeit.

„Fachlichkeit“ bezieht sich auf fünf zentrale Kriterien, zum einen die Wahl der Inhalte von schulischer Bildung und die Zuordnung zu Fächern, zum anderen den Anspruch der Rationalität gebunden an die modernen Wissenschaften, dann drittens die Festlegung der

Niveauforderungen, mit ihnen die Steigerungserwartungen im Lehrangebot, und viertens die Präsentation der Fachlichkeit in Personen und Lehrmitteln.<sup>1</sup>

Ein fünftes Kriterium ist mit den Schulgesetzen gegeben. Schulische Fachlichkeit, egal ob sie sich auf Allgemeinbildung oder Berufsbildung bezieht, ist frei zugänglich. „Frei“ meint gebührenfrei. Der historische Kampf gegen das Schulgeld ist heute vergessen, er dauerte mehr als hundert Jahre, in denen es alles andere als selbstverständlich war, dass die Schule mit öffentlichen Mitteln finanziert und unterhalten werden muss (Aubry 2015).

Finanziert werden sollte und soll die Bildung künftiger Bürger. Doch niemand würde einsehen, dass damit eine politische Notwendigkeit gegeben ist, wenn kein Vertrauen in die Schulen vorhanden wäre. Basis des Vertrauens ist Fachlichkeit oder die Annahme, dass man in der Schule in geordneter Weise lernt, was man woanders nicht lernt und auch nicht lernen kann.

Diese Annahme wird heute vielfältig herausgefordert und scheint medial stark angeschlagen zu sein. Im Raum steht die Drohung, mit den neuen Medien sei eine Art Schulersatz gegeben. Aber gemeint ist nicht ein einzelner Lernbereich oder ein bestimmter Informationszugang, sondern das Gesamtangebot, also ein Curriculum, das nur die öffentliche Schule bietet.

Natürlich kann man sich als Alternative zur Schule die Wiederkehr der Hauslehrer vorstellen oder die mehrheitliche Ersetzung der Lehrpersonen durch Algorithmen, die nur noch einen Restcoach brauchen. Ich komme darauf zurück und halte an dieser Stelle nur fest, dass reale Schulreformen nie Revolutionen sind, sondern riskante Wetten auf den gedachten Fortschritt (Appius/Nägeli 2015). Eher ist die Frage, wie sich die Qualität der Allgemeinbildung erhalten lässt und warum das in vielen Reformoptionen keine Rolle spielt.

An zwei Beispielen kann dargestellt werden, dass und wie die Fachlichkeit relativiert und die frei zugängliche Bildung in Frage gestellt werden kann. Beide Beispiele haben mit Bildungsreformen zu tun, das erste erwächst aus der Ökonomie der freien Schulwahl und das zweite aus der Didaktik des freien Lernens. Die Herkunft ist je unterschiedlich, der Effekt ist ähnlich.

## 2. *Ökonomie der freien Schulwahl*

Unterricht in öffentlichen Schulen ist im Kern Fachunterricht, was auch dann gilt, wenn mehrere Fächer in einem Lernbereich aufgehen sollen, wie das etwa im Schweizer Lehrplan 21 vorgesehen ist. Damit ändert sich die Zuordnung von Inhalten, aber nicht das Prinzip der Fachlichkeit. Es entstehen einfach nur Fächer in neuen Zusammensetzungen, nicht etwa neue Fächer. Lehrpläne sind der Rahmen der Fachlichkeit und Revisionen sind einfach Neuregelungen, was dazu gehört und was nicht.

In der heutigen Schule wird weder Esoterik noch Astrologie gelehrt, obwohl Nachfrage besteht, wenn, dann kommen die Bereiche als Themen vor, nicht jedoch als

---

<sup>1</sup> Standards oder Kompetenzen setzen fachliche Niveaus voraus und damit zugleich Unterschiede in der Zielerreichung.

Ausbildungsprogramme. Rassenkunde war ein ideologisches Fehlfach und ist abgeschafft worden, die Evolutionstheorie wird unterrichtet, obwohl sie von Kreationisten öffentlich in Frage gestellt wird. In den Vereinigten Staaten wird ein veritabler Kulturkrieg um diese Frage geführt, an dem abgelesen werden kann, wie fragil die Fachlichkeit der Schule ist.

Das zeigen auch andere Beispiele: In osteuropäischen Ländern lässt sich eine Re-Konfessionalisierung der Schule beobachten, ebenso wie in Israel oder in der Türkei. Glaubensunterricht ist nicht vereinbar mit der Neutralität des Staates, aber das scheint selbst in historisch säkularen Staaten kein sakrosankter Satz mehr zu sein.

In den Vereinigten Staaten zählen religiöse Charter Schools zu den Gewinnern der Trump-Administration. In Russland gewinnt die orthodoxe Kirche zunehmend Einfluss auf das Schulwesen, gut hundert Jahre nachdem mit ihrer Unterdrückung begonnen wurde.<sup>2</sup> Und in der Türkei gehört Islamunterricht wieder zum Schulkanon.

Das ist kein Zufall. Wenn fundamentalistischer Religionsunterricht in das schulische Curriculum eindringt oder das Schulleben bestimmt, dann geht es einerseits um die Absicherung einer autokratischen Staatsideologie. Aber die gleiche Tendenz lässt sich auch am extremen Gegenpol beobachten, nämlich der neo-liberalen Doktrin der freien Wahl, mit der die staatliche Schulversorgung ausgehebelt werden soll. Die illiberale Stärkung der Staatsmacht führt in dieser Hinsicht zum gleichen Effekt wie die Schwächung.

Zur Trump-Koalition gehörten evangelikale Geldgeber, die mit einflussreichen Sekten verbunden sind. Sie bekämpfen die gesetzliche Schulpflicht seit ihrer Einführung und stellen nunmehr die amerikanische Secretary of Education, die offen religiöse Lernziele vertritt und allein damit das Prinzip der unparteiischen Fachlichkeit entwertet hat. Hinter dieser Entwicklung stehen nicht nur die Geldgeber, sondern zugleich auch ökonomische Theorien (Mayer 2016; MacLean 2017).

Deren Einfluss reicht weit zurück und ist ständig gewachsen. Im Februar 1959 haben die beiden amerikanischen Ökonomen James Buchanan und Warren Nutter in einem Positionspapier für das Thomas Jefferson Center for Studies in Political Economy gefordert, dass sich der Staat aus der Gestaltung der Bildung komplett zurückziehen und die Art und Weise des Unterrichts der Nachfrage und dem Arbeitsmarkt überlassen soll (MacLean 2017, S. 67).

Das Positionspapier war nicht zur Veröffentlichung gedacht und erregte trotzdem erhebliches Aufsehen (ebd., S. 67/68). Der Titel „The Economics of Universal Education“ (Nutter/ Buchanan 1959) zeigte die Richtung, es ging um die Widerlegung der Grundlagen der öffentlichen Bildung, gesetzliche Schulpflicht, Garantie der Mindeststandards durch staatliche Lehrpläne sowie Finanzierung der Schulen aus dem allgemeinen Steueraufkommen (ebd., S. 3).

Alles das basiert auf der Annahme, die gesamte Gesellschaft könne von der öffentlichen Bildung profitieren (ebd., S. 4). Weil das ein Grenzwert sei, dürfe die Bildung nicht einem staatlichen Monopol überlassen werden. Daher muss es private Alternativen und Wettbewerb geben, finanziert, aber nicht gesteuert durch den Staat. Dagegen steht die Idee der freien Wahl, wonach jeder Mensch frei sein sollte, sich mit Personen seiner Wahl zusammenzutun (ebd., S. 1).

---

<sup>2</sup> Ein Dekret der neuen Machthaber vom Januar 1918 verfügte die Trennung von Staat und Kirche. Danach begann die staatliche Repression.

Schuldistrikte sind dann ebenso wenig nötig wie staatliche Schulen. Aus der Finanzierung durch den Staat kann nicht auf eine operative Pflicht geschlossen, eigene Schulen führen zu müssen (ebd., S. 5). Die Finanzierung der Schulen kann mit staatlichen Bildungsgutscheinen erfolgen, dann würde das Geld der Wahl folgen. Es ist erstaunlich, wie sich diese Idee nicht nur in den Vereinigten Staaten als zentrale Option für Bildungsreformen durchgesetzt hat.

Fortschritte in der Bildung, so Buchanan und Nutter, werden durch Experimente erzielt (ebd., S. 7), aber dieses kantische Argument<sup>3</sup> wird auf Markt und Wettbewerb bezogen und dann würde die Nachfrage über den Ausgang des Experiments entscheiden. In der Folge würde sich das schulische Angebot von Gemeinde zu Gemeinde unterscheiden (ebd., S. 8). Ein Lehrplan für alle wäre nur die Herrschaftsattitüde eines Monopolisten.

James Buchanan erhielt 1986 den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften. Mit der Bildungspolitik der Trump-Administration und der Hilfe des Supreme Court ist sein Konzept dreissig Jahre später zur Regierungspolitik geworden. Schon vorher gab es Voucherprogramme und finanzielle Anreize durch den Bund. Seit 2002 können religiöse Gruppen mit staatlichen Geldern Schulen ihrer Wahl finanzieren.<sup>4</sup> Erst die Trump-Regierung hat mit den Bildungsgutscheinen - bei rigider Kürzung der Bundesmittel für staatliche Schulen - eine Investition in grossem Stil verbunden.<sup>5</sup>

Eine der einflussreichsten Vereinigungen zur Durchsetzung der konservativen Politik ist der American Legislative Exchange Council (ALEC). Auf dem Jahrestreffen der Vereinigung am 29. Juli 2017 sagte die evangelikale Bildungsministerin Betsy DeVos unter Berufung auf die amerikanischen Gründungsväter, dass erst die freie Schulwahl für demokratische Verhältnisse in der Bildung sorgen werde.<sup>6</sup> Tatsächlich soll eine religiöse Agenda durchgesetzt werden, die von langer Hand vorbereitet worden ist (Stewart 2012).

Dogmatischer Glaubensunterricht widerspricht dem Prinzip der wissenschaftlichen Fachlichkeit, das eng mit der liberalen Öffentlichkeit verbunden ist. Ihr gegenüber sollen die angestammten Religionen ihre alten Funktionen als ideologischer Träger des Staates oder der Erziehung zurückerhalten und die Macht der öffentlichen Bildung soll von zwei verschiedenen Seiten aus gebrochen werden, einerseits durch autoritäre Lehrpläne und andererseits durch Privatisierung. Fachlichkeit wird so wenigstens in Teilen dezisionistisch und ist nicht mehr ein Gesamtprogramm.

In Deutschland oder auch in der Schweiz ist von diesen Tendenzen bislang wenig zu spüren. In der Bildungsdiskussion sind ganz andere Themen vorrangig, die aber bei näherem Hinsehen alles anders als harmlos sind. Lehrplan und Fachlichkeit lassen sich auch auf andere Weise angreifen. Letztlich geht es wiederum um Frage, welche Macht dem Staat in der Bildung zukommen soll.

---

<sup>3</sup> Kant (1803), S. 11.

<sup>4</sup> Die freie Schulwahl war Teile eines übergreifenden Reformprogramms, das die religiöse Rechte nur aufgegriffen und für sich instrumentiert hat, legal, nachdem der Supreme Court im Jahre 2002 die Finanzierung von religiösen Privatschulen mit staatlichen Bildungsgutscheinen gutgeheissen hat.

<sup>5</sup> Das erste Erziehungsbudget für 2017 sah 400 Millionen Dollar und nochmals eine Milliarde Dollar allein als Anreize zur Förderung von Privatschulen und freien Wahlen vor. Das Motto lautet: „Dollars follow the students“. (Washington Post vom 17. Mai 2017)

[https://www.washingtonpost.com/local/education/trumps-first-full-education-budget-deep-cuts-to-public-school-programs-in-pursuit-of-school-choice/2017/05/17/2a25a2cc-3a41-11e7-8854-21f359183e8c\\_story.html?utm\\_term=.fd59aef076bf](https://www.washingtonpost.com/local/education/trumps-first-full-education-budget-deep-cuts-to-public-school-programs-in-pursuit-of-school-choice/2017/05/17/2a25a2cc-3a41-11e7-8854-21f359183e8c_story.html?utm_term=.fd59aef076bf)

<sup>6</sup> <http://time.com/4866888/betsy-devos-denver-protests-alec-speech/>

### 3. Didaktik des freien Lernens

Die Themen sind zunächst auffällig unpolitisch, scheinbar auch praxisnah und sie stellen auf eine sehr eingängige Weise das Prinzip der Fachlichkeit in Frage. Auch hier geht es um Freiheit, aber nicht der Wahl, sondern des Lernens. Im Kern erkennt man Wiederholungen der „kindzentrierten Pädagogik“ vor und nach dem Ersten Weltkrieg, als Marietta Johnson die Progressive Pädagogik in die Schlagzeilen der New York Times brachte<sup>7</sup> und so die Alternativschulbewegung mit ihrer radikalen Rhetorik landesweit bekannt machte.

Hundert Jahre später sind die Leitideen nach wie vor attraktiv. Der populäre Slogan lautet: „We teach children, not subjects“.<sup>8</sup> Der Slogan soll darauf verweisen, dass man im Unterricht die Kinder ernst nehmen muss und einen rigiden Lehrplan vermeiden sollte, aber wörtlich genommen, ist der Slogan einigermaßen absurd. Natürlich unterrichten wir Kinder, aber die entscheidende Frage ist: was? (Barrow 1997, S. 118). Doch der Slogan entwickelt polemische Kraft und fixiert Überzeugungen nur dann, wenn man ihn wörtlich nimmt.

Was genau es heissen würde, Kinder *statt* Fächer zu unterrichten, muss nicht gesagt werden. Dafür segnet der Slogan alles ab, was mit Alternativen zum herkömmlichen Unterricht zu tun hat, unabhängig davon, dass dieser Unterricht mehrheitlich die Schule bestimmt und nicht so schlecht sein kann, wie man ihn machen muss, wenn man die Alternativen ins Spiel bringen will.

Anders kann nicht erklärt werden, dass altersdurchmischter Unterricht und selbstbestimmtes Lernen heute wieder oder immer noch Reformfavoriten sind,<sup>9</sup> ähnlich wie die Projektmethode oder das Lernen nach eigenem Tempo, mit dem unterstellt wird, Lernen nach gleichem Tempo, also innerhalb einer Lektion, sei irgendwie kinderfeindlich. Meistens wird auch angenommen, nur der aktive Lerner sei ein guter Lerner, womit man dann bei der Diskussion der „Arbeitsschule“ um 1900 angekommen wäre.

Pädagogische Reformvorstellungen sind zählebig und hart, sie kehren dauernd wieder und können auch gefährlich sein, wie etwa die Karriere von „Lesen durch Schreiben“ gezeigt hat. Der bewährte Fibel-Unterricht wurde zugunsten einer Anlauttabelle abgeschafft, damit jedes Kind gleich aktiv lernen kann, was im Ergebnis die Rechtsschreibnorm für viele Kinder unerreichbar gemacht oder aufwändige Nachbesserungen gefordert hat. Das „kindgemässe“ Lernen ging dann zu Lasten der Kinder wie der Eltern.

Reformvorstellungen wie diese basieren auf einer ebenso eingängigen wie hochsuggestiven Sprache, der schwer zu widersprechen ist und die immer wieder auch politisch Gehör findet. Es ist eine öffentliche Sprache, die voll ist von idealisierten Patentrezepten, die in der Lehrerbildung und ihren Überzeugungswelten immer noch ihren festen Platz haben. Das lässt sich an einem Fallbeispiel zeigen.

<sup>7</sup> New York Times March 16<sup>th</sup> 1913.

<sup>8</sup> <https://davidwees.com/content/i-teach-kids-not-subjects/>

<sup>9</sup> Beide Konzepte erzielen auf der Skala von John Hattie nur schwache Effektstärken (Hattie 2009, S. 91ff., 193f.)

Der Schweizer Bildungsunternehmer Peter Frattton hat in Baden-Württemberg zuerst die Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen<sup>10</sup> und später auch die Landesregierung beraten. Er ist bekannt geworden, durch seine vier „pädagogischen Urbitten“, die zu einem radikalen Umdenken auffordern sollen. Wer diesen Bitten Folge leistet, könne gar nicht anders, als Lernen einzig „vom Kinde aus“ zu denken und aus Lehrern „Lernbegleiter“ zu machen. Es sind „Bitten“, bei denen Kinder nie gefragt wurden.

Die Verbindung zu Frattton kam auch über die ehemalige Rektorin der Pädagogischen Hochschule Weingarten zustande. Aus dieser Position heraus wurde Margret Rued im Mai 2011 in der neuen grün-roten Landesregierung Ministerialdirektorin im sozialdemokratisch geführten Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Zwei Jahre später wurde sie in den einstweiligen Ruhestand versetzt.<sup>11</sup> Ein nicht offiziell genannter Grund war die massive Kritik am Einfluss Fratttons.<sup>12</sup>

Rued hat vor ihrer Nominierung zur Ministerialdirektorin zusammen mit Frattton veröffentlicht<sup>13</sup> und danach trat sie mit ihm als Referentin auf, so am 5. Juli 2012 im Kurhaus in Bad Krozingen. Das Fachsymposium wurde veranstaltet für Lehramtsanwärter und Referendare, die im Sommer 2012 ihren Vorbereitungsdienst abgeschlossen haben. Anwesend waren 400 Personen am Ende ihrer zweiten Ausbildungsphase. Frattton wurde im Programm als „Bildungsexperte“ aufgeführt und sprach zum Thema „Lernen neu denken“. Vorher erklärte Rued das Konzept der „Gemeinschaftsschule“.<sup>14</sup>

Wenige Monate später hat sich der Schweizer Bildungsexperte aus Baden-Württemberg zurückgezogen. Der Grund war der heftige Widerstand gegen seine Konzepte aus den Reihen der Lehrerschaft. Gerade Referendare und junge Lehrer sahen ihre ganze Ausbildung in Frage gestellt. Eine solche „Fundamentalopposition“ sei er aus der Schweiz nicht gewohnt, sagte der Berater, und verließ das Bundesland.<sup>15</sup>

Der „Lernbegleiter“ aber hat sich festgesetzt und Fratttons Konzepte prägen weiterhin die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg und anderswo.<sup>16</sup> Nachdrücklich bestimmt das „selbstorganisierte Lernen“ auch alle Erwartungen an das elektronische Klassenzimmer der Zukunft, das endlich den „Frontalunterricht“ überflüssig machen soll. Verbunden damit sind Patentrezepte, also genau das, was Pädagogen sonst energisch bestreiten und ablehnen.

Doch die „neue Lernkultur“ aus Fratttons Thurgauer Schulunternehmen, das „Haus des Lernens“ heisst, ist nichts anderes als ein Patentrezept, nur dass diese Lernkultur wie ein Produkt daher kommen kann, das beliebig eingesetzt werden kann. Eine „Kultur“ sieht eigentlich anders aus, aber der Begriff wertet das Unternehmen auf und sein einziges Produkt ist inzwischen auch zunehmend erfolgreich.

<sup>10</sup> Vortrag vor der Fraktion zum Thema „Schule der Zukunft“ am 20. Juni 2008.

<sup>11</sup> <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.ministerialdirektorin-im-kultusministerium-muss-gehen-amtschefin-im-kultusministerium-muss-gehen-page1.3ea9b277-4f10-4513-bae1-26bf63bc2542.html>

<sup>12</sup> <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.gut-versorgte-ex-amtschefin-spaete-abloesung-ist-fuer-spitzenbeamtin-viel-geld-wert-page1.7ba7b3e9-f605-4e23-919b-d8b7ab0452c6.html>

<sup>13</sup> Rued (2011).

<sup>14</sup> <http://whrs.seminar-freiburg.de/site/pbs-bw/node/805125/Lde/?LISTPAGE=805085>

<sup>15</sup> <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.nach-rueckzug-des-beraters-cdu-sieht-das-kultusministerium-in-erklaerungsnoeten.31d939f1-1f01-4277-8e17-23f402cc0505.html> Siehe auch: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. Juni 2013. Frattton sollte die Einführung der Gemeinschaftsschule koordinieren.

<sup>16</sup> <https://www.suedkurier.de/region/hochrhein/wehr/Konstanz~/Macht-Vielfalt-wirklich-schlauer-Das-steckt-hinter-der-Idee-der-Gemeinschaftsschule;art1343656,8386585>

Lehrer sollen in vielen Schulen, die sich pädagogisch-fortschrittlich verstehen, besonders in deutschen Grundschulen, nur noch *Lernbegleiter* sein,

„die Lernjobs verteilen, Lernarrangements gestalten und Kompetenzdiagnose betreiben. Schüler, die nun Lernpartner heißen, führen Lerntagebücher, arbeiten Lernpläne in einzelnen Lernpaketen ab, füllen Checklisten aus und tragen ihre Lernfortschritte in Kompetenzrastern ein“.<sup>17</sup>

Was sie lernen, ist egal, die besondere Fachlichkeit des Unterrichts spielt für die Methode keine Rolle, auch nicht die Fachlichkeit der Lehrpersonen, die nicht mehr bilden, sondern nur noch begleiten und sich auf „Lernpakete“ verlassen sollen, die sie den Schülern zur Verfügung stellen, nachdem die Schule sie eingekauft hat. Man wundert sich, warum in Schwaben hinter der Kundenberatung die Verkaufsstrategie übersehen werden konnte.

Andererseits, wenn man den Ausdruck „Lernjob“, den Helen Parkhurst geprägt hat, vermeidet und von der strikten „Partnerschaft“ Abstand nimmt - Auch Lehrer, die sich nicht als Reisebegleiter verstehen, stellen Lernaufgaben, gestalten das Klassenzimmer und bewerten Leistungen, wenngleich nicht mit Hilfe von „Kompetenzdiagnosen“, aber das in einer öffentlichen Schule unter der Voraussetzung von Kriterien, Transparenz und ausgebildeter Fachlehrer, die für ihren Unterricht verantwortlich sind.

Genau das aber soll vermieden werden, zugunsten einer paradoxen Steuerung des Lernens, die bei scheinbarer Selbstständigkeit die Kontrolle in die Instrumente verlagert. Wenn die Schüler ihre Lernfortschritte feststellen, dann sind sie gebunden an „Kompetenzraster“ und nicht etwa frei, was sie als Fortschritte ansehen und was nicht. Vermutlich ist die beste Anleitung für subversives Lernen.

Rousseau lässt grüssen - Wenn die Lernumgebung stimmt, kann sich die Natur ungehindert entfalten. Aus „Natur“ sind die „Potentiale“ des Lernens geworden, die sich frei entfalten sollen und dabei eng gelenkt werden. Rousseaus Satz, das Kind soll nicht merken, was mit ihm geschieht, setzte einen sensualistischen Automaten voraus und jedenfalls kein reales Kind, in dessen Namen doch alles geschehen soll.

Im zweiten Buch des *Emile* schreibt Rousseau über seine Methode: Das Kind „soll nicht einen Schritt tun, den man nicht vorgesehen hat“ (O.C IV/S. 363). Gemeint ist die Lernumgebung oder „la liberté bien réglée“ (ebd., S. 321). Das Kind soll stets glauben, selbst der „maître“ des Lernens zu sein, während es tatsächlich wohlmeinend gelenkt wird. Der Schluss lautet: „Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung wie die, die den Schein der Freiheit aufrecht erhält“ (ebd., S. 362).

Und noch mehr Rousseau ist zu erkennen, nämlich das Verbot, sich mit andern zu vergleichen. Lernfortschritte sind immer individuell gedacht, deswegen gibt es auch keinen öffentlichen Leistungsnachweis in Form von Noten und Zeugnissen. Die vergleichende Bewertung des Leistung wird auf die nachfolgenden Instanzen verlagert und zugleich mit einem Makel belegt.

Doch der Wirklichkeit des Lernens entkommt man auch dann nicht, wenn man von einer „neuen Lernkultur“ spricht. Lerntagebücher werden von den Schülern ganz

---

<sup>17</sup> <https://dierkschaefer.wordpress.com/2013/05/10/die-vier-pad%C2%ADagogischen-urbitten-des-kindes/>

unterschiedlich genutzt, häufig entgegen den Gebrauchsanweisungen, Kompetenzraster sind verkappte Noten und nicht neutrale Aufzeichnungen der „Lernfortschritte“, Checklisten schliesslich sind eine Zumutung für jeden Fachunterricht, der das Lernen nicht bescheinigen, sondern gestalten will. Ach ja, die vier „Urbitten“ lauten:

- Erziehe mich nicht
- Bringe mir nichts bei
- Erkläre mir nicht
- Motiviere mich nicht<sup>18</sup>

Die Frage stellt sich, warum solche Rhetorik Erfolg haben kann und wer sie plausibel findet. Offenbar bestand Bereitschaft, sich auf diese neue Anti-Pädagogik einzulassen und darin mehr zu sehen als Provokationen, zumal es Praxisbeweise gegeben zu haben schien wie etwa die Freie Schule in Künzelsau im schwäbischen Hohenlohekreis, die eine Stiftung finanziert und die Fratton begleitet hat (Würth/Fratton 2011).<sup>19</sup> Aber gerade dann wäre Prüfung angesagt gewesen und nicht Glaube an den „Bildungsexperten“ und seine Floskeln.

Jeder Unterricht, den ein Lehrer gestaltet, ist ein Akt des Beibringens, ohne Erklärungen kann es keine Bildungsfortschritte geben, jede Schule erzieht und Motivation ist nicht einfach nur Spass an der Schule, sondern setzt Neugier und Interesse voraus, die nicht einfach vorhanden sind, sondern vielfältig angeregt werden. Die Schule schliesslich muss auch Lernen besorgen können, für das anfänglich kein Interesse besteht.

Wer alles Lernen „vom Kinde aus“ denkt und dann auch noch lenkt, wird mit der Bildung nicht sehr weit kommen oder verwendet einfach versteckte Regeln der Fachlichkeit. Erstaunlich ist auch, dass „Lernen“ direkt zugänglich sein soll, ähnlich wie bei Rousseau die Natur des Kindes. Auf der anderen Seite steht eine extreme Künstlichkeit, die die Eigenständigkeit des Lernens nicht ernst nimmt, sondern vorschreibt.

Ein Lernbegleiter kann nur auf seine Instrumente vertrauen, was die tatsächlichen Lernerfahrungen künstlich einschränkt, weil ja immer erst das Lerntagebuch geführt und die Checkliste abgearbeitet werden muss. Spontaneität auf beiden Seiten, Lernende wie Lernbegleiter, ist nur theoretisch möglich und jede Subversion wird ausgeschlossen. Aber man stelle sich die Qual vor, ein „Lerntagebuch“ führen zu müssen, wenn einem nichts einfällt.

#### 4. *Last und Lust von Heilsversprechen*

Die Schulkritik geht einher mit Heilsversprechen und wie häufig in der Pädagogik basieren sie auf Technologien, die eigentlich abgelehnt werden, weil sie der Grundvorstellung der humanen Schule widersprechen. Aber auch behavioristische Sprachlabore galten als qualitativer Sprung zur Selbststeuerung des Lernens<sup>20</sup> so wie heute Smartphones, die jeden Klick aufzeichnen, aber die Datenverwaltung nicht sichtbar machen. „Lernen“ ohne Schule wird zu einer Grundphantasie der Befreiung, nur weil man sich beliebig Apps herunterladen kann.

<sup>18</sup> Die „Urbitten“ gehen auf ein Gespräch mit Ruth Cohn zurück. Sie sollen irritieren und werden auf der Homepage dann „aufgelöst“: [http://peterfratton.ch/?page\\_id=478](http://peterfratton.ch/?page_id=478)

<sup>19</sup> Nach eigenen Angaben folgen etwa 120 Schulen Frattons Konzept (vgl. Fratton 2014).

<sup>20</sup> Bosche/Geiss (2011).

Die Vorstellung des „autonomen“ Lernens ist natürlich älter (Oelkers 2018) und sie trifft auch einen bestimmten Punkt, den nämlich, dass einem das eigene Lernen niemand abnehmen kann. Das freilich ist keine sehr umwerfende Einsicht und deshalb, denkt man, würde niemand auf Schule und die verschiedenen Arten des Lehrens und Lernens, die sie bietet, verzichten.

Möglich wird das durch eine radikale Negation, nämlich die der historischen Schulkultur, ganz so als hätte Ivan Illich gerade *Deschooling Society* veröffentlicht und als wäre Hartmut von Hentig mit der „entschulten Schule“ an die Öffentlichkeit getreten, wobei weder Illich noch Hentig den Fachunterricht in Lernen nach eigenem Tempo auflösen und mit „Lernpaketen“ verbinden wollten. Nur die historische Schule sollte verschwinden.

Damit verbunden war auch die Idee, die Chance eines völligen Neuanfangs zu haben, aber eine *tabula rasa* gibt es in der Bildungsgeschichte nicht, sondern immer nur die Idee, es könnte eine geben. Die Idee sichert die Unschuld radikaler Reformer, die sich auf Vorläufer im gleichen Geiste berufen, nie jedoch die in diesem Geiste angerichteten Fehlschläge in Rechnung stellen, die auch die historische Bildungsforschung lange ignoriert hat. Und an Fehlschlägen sind nie nur die Feinde der Reform schuldig, wie die Befürworter meistens annehmen.

Der amerikanische Wissenschaftshistoriker A. J. Angulo, der am College of Education der University of Massachusetts in Lowell Bildungsgeschichte lehrt, hat 2016 einen Sammelband herausgegeben, der nicht die Standardfrage der Pädagogik stellt, nämlich wie sich der Fortschritt der Erziehung in der Gesellschaft durchgesetzt und was ihn behindert hat. Vielmehr geht es um die ganz andere Frage, wie mit pädagogischen Projekten systematisch „Miseducation“ erzeugt worden ist.

*Miseducation* ist ein schwer zu übersetzender Begriff. Englische Synonyme wären „faulty“ oder „improperly“ education, aber im wissenschaftshistorischen Kontext ist nicht die Abweichung von der Norm gemeint, sondern eher die Irreführung mit unkontrolliert guten Absichten. Konkret geht es um politische Entscheidungen, Überzeugungen, was die richtige Erziehung sei, und schliesslich Institutionen, mit denen statt Bildung Ignoranz und Unwissen verbreitet wurden und werden.

Der zweite Teil des Bandes ist der Mythologisierung von Ignoranz gewidmet. Am Beispiel der progressiven Pädagogik der Zwischenkriegszeit wird auf die Janusköpfigkeit von Alternativschulen hingewiesen, die im Namen der pädagogischen Freiheit Bildungsanforderungen gesenkt haben und Inseln der Seligen schaffen wollten, die für gesellschaftliche Konflikte zwischen Rassen oder Klassen kein Augenmerk hatten. Deutsche Beispiele könnten hier ohne weiteres angeschlossen werden.

Die anderen Themen in diesem Kapitel sind pädagogisch favorisierte Identitätsmodelle für Minderheiten, die deren Bildungschancen massiv beschnitten haben. Weiter werden bearbeitet die christliche Sektenerziehung in den Vereinigten Staaten und schliesslich die pädagogische Geschichtsschreibung, die allzu lange an einer linearen Fortschrittsvorstellung festgehalten hat. Angesichts dieser Befunde sollte man frei flottierenden Innovationsbehauptungen misstrauen, die im pädagogischen Feld immer wieder und ohne historische Kontrollen starke Beachtung finden.

Fortschritt ist der Feind der Konstanz und Fortschritt scheint für Bildungssysteme immer nur von aussen zu kommen, geleitet von Ideen, die bestehende Erfahrungen in Frage stellen und entwerfen können oder müssen. Der Zauber des ganz Anderen ist jedenfalls in der Pädagogik ungebrochen, genauso wie der Zweifel, Probleme mit dem Bestehenden bearbeiten zu können. Deswegen ist der Schein des Neuanfangs so wichtig und deswegen treten immer wieder „neue Lernkulturen“ auf oder scheint die „Schule der Zukunft“ ein Thema zu sein, das keinen Aufschub duldet.

Interessant ist, dass Fachlichkeit dabei selten angesprochen wird. Eher stellt man sich vor, das Wissen veralte so schnell, dass schulischer Fachunterricht weder verlässliche Grundlagen liefern noch Anschluss an die Wissensentwicklung halten kann. Dann aber erscheint er leicht überflüssig und eine ganz andere Überzeugung gewinnt an Plausibilität, nämlich den Fachunterricht durch ein „selbstbestimmtes Lernen“ zu ersetzen, das frei über die Inhalte verfügen und dann auch auf Frattons „Lernpakete“ verzichten kann.

Diese Art Individualisierung würde den mit der öffentlichen Schule verbundenen Generationenvertrag aufbrechen und eine kontrollierte Allgemeinbildung aushebeln, die ohne staatliche Lehrpläne nicht möglich ist. Man hätte das Lernen befreit, aber sich aus der Gesellschaft verabschiedet.

In die gleiche Richtung, nur anders begründet, gehen die Theorien zur freien Schulwahl, die mit dem Zusammenleben auch die Grundlagen der öffentlichen Bildung in Frage stellen. Jeder wählt sich die Bildung, die er für sich und seine Kinder als sinnvoll und erstrebenswert ansieht. Davon profitieren Reiche und Sekten in einem Land, das die Aufnahme eines Studiums zur Bedrohung der Lebensökonomie macht.

Betsy deVos sprach auf dem Jahreskongress des ALEC vom „Status Quo“ der staatlichen Schulorganisation, der radikal überwunden werden müsse. Auch das war nicht möglich ohne Heilsversprechen und Sendungsbewusstsein, an dem jede Kritik abperlt. Dass die freie Schulwahl die Schulleistungen nicht verbessert und dafür andere Faktoren ausschlaggebend sind,<sup>21</sup> spielt keine Rolle, solange man die Forschung einfach dem Lager der Gegner zuschreiben kann.

Diese Art Mission findet man nicht nur in der Bildungspolitik, aber hier vermutlich gehäuft, weil das Schulfeld politisiert ist und auf Versprechungen des einen oder des anderen Lagers reagiert. Dass die Wissenschaft ignoriert werden kann,<sup>22</sup> trifft auf viele Felder zu, aber nur wenige führen auch noch Glaubenskriege.

Aber man kann auch die Gegenfrage stellen, nämlich wie verlässlich ist der Garant der alten Ordnung, also die staatliche Fachlichkeit? Im historischen Vergleich ist der Umfang der Lehrpläne ständig angewachsen und in diesem Prozess der Schwellung konnte zunehmend weniger irgendein Anliegen ausgeschlossen werden. Daher ist nicht gesteigerte Expertensprache und damit einhergehend die Unleserlichkeit das Problem, sondern die fehlenden Prioritäten. Auch deutsche Gesetze sind unleserlich, aber sie sind für Experten geschrieben und nicht, wie Lehrpläne, auch für die Öffentlichkeit.

Aber wenn Lehrpläne mit der „etcetera“-Regel abgefasst werden, die besagt, dass immer noch etwas hinzukommen kann, dann ist das nicht irrational, weil es kein

---

<sup>21</sup> Statistisch waren in einem Dreijahresvergleich in Louisiana zwischen Staatsschulen und gewählten Charter-Schools keine Unterschiede in den Leistungen festzustellen (Mills/Wolff 2017).

<sup>22</sup> New York Review of Books Volume LXIV, Number 19 (December 7-20, 2017), S. 29-33.

abgeschlossenes Register von Aufgaben und Beispielen gibt. Eher kommt es auf die Qualität der tatsächlich unterrichteten Aufgaben an und darauf, wie man die Lehrmittel als Träger der Aufgaben verbessert. Die Leistungen hängen von den Aufgaben ab, aber auch davon, wie sie vermittelt werden.

Aufgaben, anders gesagt, müssen lehrbar sein, also mit didaktischen Kulturen verbunden werden. Die Frage ist, wie sich diese historisch sehr stabilen Kulturen wandeln und ob sie die Medienrevolution überleben, wenn Technologiekonzerne, sofern sie Einfluss gewinnen, diesen nutzen werden, so Diane Ravitch, Lehrer zunehmend durch Computerprogramme zu ersetzen, um so Kosten zu sparen.<sup>23</sup>

Didaktik ist in dieser Strategie mehr nicht zwingend mit Personen verbunden und digitale Angebote können die Fachlichkeit der Lehrpläne ersetzen. Aber ist das nun eine Dystopie, eine neue Form von *Miseducation*, oder eine wahrscheinliche und gar eine unausweichliche Entwicklung? Schulkritiker haben mit der Digitalisierung schon das Ende der Schule vor Augen, sagen aber nie genau, was dieses Ende sein soll und vor allem nicht, wann es eintritt. Auf der anderen Seite stehen auch hier grandiose und zunehmend religiöse Heilserwartungen.

### 5. *Ein Blick in die Zukunft*

Bislang hat sich die Schule aus ihrer historischen Form heraus stets selber weiterentwickelt. Neue Technologien des Lernens wurden der Schule angepasst, nicht umgekehrt. Aber das waren Erscheinungen wie der Hellraumprojektor, das Schulfernsehen oder der Computerraum. Davon war die Grundordnung des Klassenzimmers nicht berührt und lange schien die Beschränktheit des Klassenzimmers gerade der Vorteil zu sein, weil sie vor zu vielen Möglichkeiten schützt. Didaktische Kulturen basieren immer auf dem Prinzip der entschiedenen Reduktion.

Auf dieser Basis hat zunächst und grundlegend für die Sicherung der Qualität des Unterrichts immer die Schule selbst gesorgt, wenn man an die beiden zentralen Probleme denkt, die sie fortlaufend bearbeiten muss, nämlich Versorgung in der Breite bei Erhalt der Fachlichkeit und die Sicherung eines möglichst hohen Minimums für alle. Das gilt unter der Voraussetzung öffentlicher Finanzierung, verbindlicher Lehrpläne und einer rationalen Bildungsverwaltung.

Ein Test auf diesen Befund der Weiterentwicklung des Systems scheint das zu sein, was ohne Rücksicht auf den Adel des Begriffs „Digitalisierung der Bildung“ genannt wird und inzwischen die grössere Öffentlichkeit beschäftigt. In deutschsprachigen Medien ist von einem „Verzweigungsprogramm der alten Pädagogik“ die Rede,<sup>24</sup> mit dem verhindert wird, die didaktischen Möglichkeiten der neuen Lerntechnologien zu sehen und sie ernst zu nehmen. Wer also die „alte“ Pädagogik verteidigt, steht vor einer historischen Schrumpfung.

Einige Stimmen der Schulkritik sehen so aus: Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon

---

<sup>23</sup> Ebd., S. 33.

<sup>24</sup> Neue Zürcher Zeitung Nr. 228 vom 2. Oktober 2017, S. 8.

Valley,<sup>25</sup> machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Der Ersatz sind immer neue Projekte,<sup>26</sup> von Fachlichkeit und Lernaufsicht ist dabei keine Rede.

Gemeinsam ist den neuen Medien, dass sie sofort und ganz individuell genutzt werden können, ihre Lernwege sind leicht und weitgehend voraussetzungsfrei, verlangen also praktisch keine Qualifikation. Auch verfolgen sie keine eigenen Ziele, ausgenommen die Beeinflussung und Bindung des Nutzungsverhaltens. Was sie inhaltlich bieten, ist beliebig erneuerbar und kennt weder Wissenshierarchien noch Barrieren wie die soziale Herkunft oder mangelhaftes Vorwissen. Smartphones sind sozusagen kinderleicht.

Die Schulkritik arbeitet vor diesem Hintergrund mit dem Argument der uneinsichtigen Beharrung. Schulen veralten auf dem eigenen Feld des Lernens und dies sehr schnell, aber sie bleiben nicht nur zurück, sondern weigern sich, Platz zu machen und stellen damit ein steigendes Risiko dar. Sie drangsalieren die Schüler mit einer Organisationsform des 19. Jahrhunderts, die für gesellschaftliche Anpassung sorgen soll und nur Massen bedienen kann. Sie dient nicht dem Kind, sondern dem staatlich definierten Durchschnitt und so gerade nicht den Potentialen des Lernens.

Schon Pestalozzi polemisierte auf den Spuren Rousseaus gegen die öffentliche Schule, die nunmehr technologisch überholt zu sein scheint. Und warum sollte den Schulen das Schicksal der Musikindustrie (napster), der Hotelbranche (airbnb) oder der Taxiunternehmen (Uber) erspart bleiben?

Auf dieser Linie lässt sich eine Welt ohne Lehrer denken oder besser eine Welt, in der jeder Lehrer sein kann, ohne dass ein Beruf und in diesem Falle eine staatlich geschützte Kaste vorhanden sein müssen. Lehrer, die wir heute kennen, wären überflüssig, wie die Taxifahrer im System „Uber“ oder die Industriearbeiter vor dem 3D-Drucker. Das kann man als eine geschickte Art der Bedrohung ansehen, gegen die Einwände zwecklos sein sollen.

Dabei gibt es aus berufenem Mund deutliche Warnungen. Edward Snowden hat auf die Sicherheitsrisiken neuer Technologien wie die Gesichtserkennung des iPhoneX hingewiesen. Bei Uber seien unlängst Daten von über 57 Millionen Nutzern entwendet worden, ohne dass die Firewalls geholfen hätten.<sup>27</sup> Aber solche Stimmen beziehen sich bislang nicht auf den Bildungsbereich, der im Gegenteil als rückständig und technologiefeindlich hingestellt werden kann.

Ein kommender Technologiesprung wird mit dem System der „Blockchains“ gegeben sein, also einem System dezentraler Datenbanken, die für verschiedene Zwecke eingesetzt werden. Die Möglichkeiten reichen von alternativen Währungen und Zahlungssystemen über intelligente Verträge, Buchführung, persönliche Dokumentation bis hin zum E-Voting und der Prognose der Finanzen.<sup>28</sup>

Blockchains, die mit der Alternativwährung Bitcoins entwickelt wurden,<sup>29</sup> werden inzwischen vom World Food Programme (WFP) der Vereinten Nationen zur Erleichterung

---

<sup>25</sup> Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

<sup>26</sup> Ohne Beachtung der Forschung (wie Traub 2011).

<sup>27</sup> Neue Zürcher Zeitung Nr. 275 vom 25. November 2017, S. 28.

<sup>28</sup> Ebd.

<sup>29</sup> Narayanan et al. (2016)

des Zahlungsverkehrs eingesetzt und sind auch im Bildungsbereich zunehmend spürbar. Was man lernt, wird auf einem Konto festgehalten und in „edublocks“ dokumentiert,<sup>30</sup> wobei „Lernen“ formell wie informell erfolgen kann. Mit dem Konto ist man überall kreditwürdig, wo Lernen angeboten wird, man kann selbst wählen und Schulen wären dann ein Anbieter unter vielen. Das Schlagwort lautet: „Learning is earning“. Man sieht, James Buchanan kommt näher.

Doch einfach nur Big Data zu folgen, macht keinen Sinn und ist gesellschaftlich gesehen auch gefährlich, wie die amerikanische Mathematikerin Cathy O’Neil (2016) gezeigt hat. Sie weist nach, dass die Steuerung durch Algorithmen auf mathematischen Modellen basiert, die undurchsichtig, unreguliert und doch unanfechtbar sind, auch dann, wenn sie sich als falsch herausstellen.

Ihre Entscheidungen sind in den Worten von O’Neil „weapons of math destruction“, sie bewerten in den Vereinigten Staaten Leistungen von Lehrern und Schülern, gewähren oder verweigern Darlehen, evaluieren die Arbeit, überwachen die Gesundheit, beeinflussen die Bewährung von Straftätern und - nicht zuletzt - beeinflussen Wähler.<sup>31</sup> Das freut die Autokraten: In China soll bis 2020 ein „social credit system“ eingeführt werden, das das Verhalten aller Bürger mit einem Punktesystem benotet.<sup>32</sup>

Am 21. November fand in der Schweiz der D-Day statt, der erste nationale „Digitaltag“,<sup>33</sup> der auf die Zukunft vorbereiten und Vorbehalte in der Bevölkerung abbauen soll. Im Vordergrund stehen die Chancen sehen, die Risiken werden minimiert oder gar nicht genannt. Das lässt sich auch so verstehen: Mit solchen Strategien wird eine Entwicklung vorangetrieben, die dafür sorgt, sich auf etwas einzulassen, dessen Folgen gar nicht abgesehen werden können.

Manche Folge lassen sich aber sehr wohl absehen und bisweilen erkennt man auch bekannte Muster aus der Schulkultur, die nur eine andere mediale Form angenommen haben. Getrieben wird die Entwicklung durch Angebot und Nachfrage, nicht durch neue Erfindungen des Lernens. Die Nachfrage richtet sich nach den Marktgesetzen und sie folgt Effektversprechen, die davon ausgehen, weit mehr leisten zu können, als die Schule je bieten könnte.

Der Sprachenservice „Babble“ bietet Apps an, mit denen Kunden unabhängig von ihrem bisherigen Bildungsweg innerhalb kürzester Zeit Fremdsprachen - genauer: Sprechen in anderen Sprachen - lernen. Die Firma beruft sich auf wissenschaftliche Studien und betreibt mit ihren Mitarbeitern Selbstexperimente, mit denen die Güte des Angebots demonstriert werden soll.<sup>34</sup>

Die Firma wird gefördert mit Mitteln des EU-Fonds für regionale Entwicklung. Es handelt sich um ein Sprachkursangebot im Netz mit einer durchaus bekannten Didaktik und einer anerkannten Bezugsgrösse, nämlich den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.<sup>35</sup> Dieser Service macht vielleicht Schulbücher überflüssig, aber er braucht didaktische Leiter und Mitarbeiter, weil die Kunden individuell betreut werden müssen.

<sup>30</sup> <http://hackeducation.com/2016/04/07/blockchain-education-guide>

<sup>31</sup> Hirsch (2015)

<sup>32</sup> Neue Zürcher Zeitung Nr.269 vom 18. November 2017, S. 14. Die Zeit Nr. 49 vom 30. November 2017, S. 47.

<sup>33</sup> <https://digitaltag.swiss/>

<sup>34</sup> <https://de.babbel.com/de/magazine/spanisch-lernen-in-3-wochen-wir-haben-unsere-app-selbst-ausprobiert>

<sup>35</sup> <https://www.auswandern-handbuch.de/sprachen-lernen-mit-babbel/>

Diese Art Technologie lässt auch in jedem Klassenzimmer nutzen, das Smartphone wäre unterrichtsrelevant, was gelernt werden soll, kann heruntergeladen werden, und die Frage ist dann nur, was die Lehrmittelverlage anbieten, wer das Angebot sonst gestalten soll und ob sich der Einsatz der Technologie auch auf die Leistungen auswirkt. Visionäre der „neuen Lernkultur“ braucht man nicht.

Das Beispiel lässt sich verallgemeinern. Was man bislang in Richtung Digitalisierung erkennen kann, sind elektronische Arbeits- und Lernformen, die sich im Rahmen der Kultur von Aufgaben und Leistungen bewegen. Auch die didaktische Reduktion noch sehr präsent. Die Schulen nutzen einfach ihrem Rahmen die neuen medialen Möglichkeiten. Aber das kann auch nur der Anfang sein und kein Zweifel, was auf die Schule zukommt, ist kein zweiter Fall Sprachlabor.

### *Literatur*

- Angulo, A.J. (Ed.): *Miseducation. A History of Ignorance-Making in America and Abroad.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.
- Appius, S./Nägeli, A.: *Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik.* Diss. phil. Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2015.
- Aubry, C.: *Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789-1869.* Zürich: Chronos Verlag 2015.
- Barrow R.: *Language: Definition and metaphor.* In: H. Siegel (Ed.): *Reason and Education Essays in Honor of Israel Scheffler.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers 1997, S. 113-124.
- Bosche, A./Geiss, M.: *Das Sprachlabor - Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976.* In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 16 (2011),* S. 119-139.
- Fratton, P.: *Lass mir die Welt, verschule sie nicht! Warum Leben und Lernen unzertrennlich sind.* Weinheim/Basel: Beltz 2014.
- Fries, Wilhelm: *Die wissenschaftliche und praktische Vorbildung für das höhere Lehramt.* Zweite umgearbeitete Auflage. München: C.H. Beck 1910.
- Hattie, J.: *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London/New York: Routledge 2009.
- Hirsch, E.D.: *Hacking the Electorate. How Campaigns Perceive Voters.* Cambridge: Cambridge University Press 2015.
- Kant, I.: *Ueber Pädagogik.* Hrsg. v. F. Th. Rink. Königsberg: Bey Friedrich Nicolovius 1803.
- Kinkel, W.: *Joh. Fr. Herbart sein Leben und seine Philosophie.* Giessen: J. Ricker'sche Verlagsbuchhandlung 1903.
- Narayanan, A./Bonneau, J./Felten, E./Miller, A./Goldfeder, St.: *Bitcoin and Cryptocurrency Technologies: A Comprehensive Introduction.* Princeton: Princeton University Press 2016.
- MacLean, N.: *Democracy in Chains. The Deep History of the Radical Right's Stealth Plan for America.* Melbourne/London: Scribe 2017.

Mayer, J.: Dark Money. The Hidden History of the Billionaires behind the Rise of the Radical Right. New York et al.: Doubleday 2016.

Mills, J.N./Wolf, P.J.: The Effects of Louisiana Scholarship Program on Student Achievement After Three Years. Louisiana Scholarship Program Evaluation Report No. 7. Updated July 17<sup>th</sup> 2017.

<http://www.uaedreform.org/downloads/2017/06/the-effects-of-the-louisiana-scholarship-program-on-student-achievement-after-three-years.pdf>

Nutter, G.W./Buchanan, J.M.: The Economics of Universal Education. February 10<sup>th</sup> 1959.

<http://civilrights.woodson.virginia.edu/files/original/6a60f1ee3b13639e1e1f7e6989e03d29.pdf>

Oelkers, J.: Selbstreguliertes Lernen: Ein Blick in die Geschichte. In: Festschrift Ewald Terhart. 2018 (im Erscheinen)

O’Neil, C.: Weapons of Math Destruction. How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York: The Crown Publishing Group 2016.

Rousseau, J.-J.: Oeuvres Complètes. Éd. B. Gagnebin/M. Raymond. Tome IV: Émile. Education - Morale - Botanique. Paris: Gallimard 1969.

Ruep, M. (Hrsg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Hohengehren/Zürich: Schneider Verlag, Verlag Pestalozzianum 2011. (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 6)

Stewart, K.: The Good News Club. The Christian Right’s Stealth Assault on America’s Children. New York: Public Affairs 2012.

Traub, S.: Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik Band 57, Heft 1 (2011), S. 93-113.

Würth, B./Fratton, P.: Privatschulen - eine ergänzende Alternative zum öffentlichen Schulwesen – am Beispiel der Freien Schule Anne-Sophie in Künzelsau. In: M. Ruep (Hrsg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Hohengehren/Zürich: Schneider Verlag, Verlag Pestalozzianum 2011, S. 167-188.