

Schulpädagogische Setzungen — Implikationen für die politische Bildung

Klaus Moegling / Catrin Siedenbiedel (Hg.) (2017): „Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.“ 19 Interviews zu zentralen Fragen der Schulpädagogik

Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik Bd. 39, ISBN: 978-3-934-575-92-9, 189 Seiten, 22,80 EUR

In einer hinsichtlich der textlichen Authentizität bei gleichzeitiger Betonung der Inhaltlichkeit methodisch abgesicherten Weise (vgl. in der Einleitung S. 8) werden Dokumentationen von 19 Quasi-Dialogen mit Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern unterschiedlicher pädagogischer Professionen vorgelegt. Die Texte sind in vier Teile („Zur Qualität von Schulen“, „Inklusion, Beziehungen und Binnendifferenzierung“, „Lernen und Geschlecht“ und „Fächerübergreifendes Lernen, Bewegungsbildung und forschendes Lernen als Perspektiven eines erweiterten Lernverständnisses“) sortiert. Es handelt sich zum kleineren Teil (sieben) um eigens für diese Publikation durchgeführte Interviews, zum größeren Teil (zwölf) um solche, die in ihrer ursprünglichen Fassung bereits vorlagen und in der Spitze bis auf den Beginn der 10er Jahre zurückgehen. Da den Interviewten Gelegenheit gegeben wird, ausführlich zu antworten, dürfen alle Texte als grundlegende fachliche Stellungnahmen bzw. als reflektierte Erfahrungsberichte gewertet werden. Es handelt sich also nicht einfach um Ad-hoc-Bemerkungen. Positiv fällt weiterhin sofort auf, dass darauf verzichtet wird, im Untertitel zwischen „zu“ und „zentralen“ ein „den“ zwischenschalten, insofern trotz des gegebenen inhaltlichen Spektrums weitere zentrale schulpädagogische (und im engeren Sinne politisch relevante) Fragen wie z. B. die nach einer ex- oder impliziten Theorie von Schule einschließlich deren gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen nur gestreift werden.

Unbeschadet der übergeordneten Erkenntnis, alles hänge mit allem zusammen, sind für die politische Bildung weniger die in einigen Beiträgen im Mittelpunkt stehenden Fragen der körperlichen Bewegung im Unterricht, des schulisch-institutionalisierten Umgangs mit der Transgenderthematik oder der Chancen außerunterrichtlichen naturwissenschaftlichen Lernens von Belang,

wohl aber einige in mehreren Interviews zumindest tangierte Probleme wie jene, die mit Stichworten wie „Hausaufgaben“ und „Ganztagsschule“ umrissen werden (dazu im Folgenden: I.). Und: Auffällig ist, wie manches Mal standardisierte Formeln aus dem älteren und jüngeren Inventar scheinbarer pädagogischer Allheilmittel benutzt, aber durchaus auch kritisiert werden (im Folgenden: II.).

I.

Die thematisch-anlassbezogene Führung und daher ursprüngliche Unabhängigkeit der Interviews bringt es mit sich, dass nur der Gesamtüberblick ergibt, wie sehr in der schulpädagogischen Grundlegendiskussion nach dem Verhältnis der funktionalen Niederschläge von eher makropolitischen Setzungen (z. B. das Schulsystem betreffend) und eher mikropolitischen Praktiken (z. B. das Lehrerverhalten betreffend) eine neue Runde eingeleitet wird, diesseits so genannter schulpolitischer Pseudokonsense. Dieses Wiederaufwerfen einer älteren und zugleich fundamentalen Frage steht in auffälliger formaler Analogie mit dem Umgang mit dem sozialisationstheoretischen Anlage-Umwelt-Problem, wenn Catrin Siedenbiedel beispielsweise in der Aufbereitung des Interviews mit Harald A. Euler, der sich hinsichtlich der Effizienz von „geschlechtsnivellierenden [!] Sozialisationsversuchen“ (S. 105) pointiert sehr skeptisch zeigt, die, allerdings offene, Beantwortung der „Frage, wie stark die Einflüsse biologischer Vorprägung und wie stark die Sozialisationsbedingungen auf die individuelle Entwicklung Einfluss nehmen“ (S. 184) als Bedingung der Möglichkeit aufweist, pädagogisch als sinnvoll erscheinende Empfehlungen zu den schulischen Organisationsformen mono- bzw. koedukativ (sei es grundsätzlich, temporär, themen- oder fachbezogen) zu erteilen.



Wie soll aber die politische Dimensionierung mit abgeleiteten Forderungen an schulische Möglichkeiten und Praxen erfolgen? Findet sie ihren Ansatzpunkt bereits bei kleindimensionierten inneren Reformen mit kurzer Reichweite oder bedarf es doch des ‚großen Wurfs‘ äußerer Reformen? Sicher wäre es zu kurz gegriffen, leitete man aus John Hatties meta-metaanalytisch gewonnenen Aussagen und dem Diktum, ‚auf die Lehrer komme es an‘ (Michael Felten), so etwas wie eine vorrangig durch individuelles Verhalten einzelner gesteuerte Einflussnahme auf Lernerfolge ab. Konstruktivismus soll nicht übertrieben werden (vgl. Jürgen Oelkers, S. 14)! Eher muss es um eine Herausforderung der Schüler und Schülerinnen gehen, um die Aufrauung des Vertrauten, um die Infragestellung von scheinbar Selbstverständlichem; dies ist hier von Dorit Busse zwar eher kognitiv-psychologisierend gemeint (vgl. S. 32), beschreibt aber zugleich wissenssoziologisch ein auf Mündigkeit abzielendes politikpädagogisches Programm. Wenn auf der Basis von Hatties Effektstärken Hilbert Meyer zufolge die „Faustregel“ gilt, „Selbstreflexion“ der Schüler und Schülerinnen komme dem „fachliche[n] Lernen“ zugute (S. 21), so ist damit indirekt auch die äußere Organisation schulischer Praxis herausgefordert: Rhythmisierungen und Zeitkontingentierungen, die vom Studentakt abweichen und auch nichtunterrichtliche Lernformen einschließen (vgl. Oelkers, S. 14; Hans Peter Kuhn, S. 45. S. 48), erfordern fast zwingend die Entscheidung für das Po-

litikum Ganztagschule — und zwar als nicht als „Schulform“, sondern als „innerschulische Organisationsform“ (Kuhn, S. 52), die Kuhn zufolge ihre Charakteristika nur in echter, gebundener Form für (in sozialer Perspektive) alle realisieren kann (vgl. S. 45, 52). Dieser de facto zwar vorrangig unter den soziökonomischen Vorzeichen Gleichstellungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik diskutierte institutionalisierte Zeit- und Organisationsrahmen lässt dann indirekt beispielsweise die scheinbar genuin pädagogische Hausaufgabenproblematik in ein anderes Licht rücken, gesellschaftspolitisch aufgeladen durch die Nebenfunktion, dass das Lernen beeinflussende, voneinander abweichende familiäre Unterstützungspotentiale sich empirisch im zertifizierten Schulerfolg abbilden (vgl. Oelkers, S. 14; Michael Schratz, S. 42; auch Kuhn, S. 51 zu den „primären Herkunftseffekten“). Und hinsichtlich von schultheoretischen Fragen wie der, was denn eine als ‚gut‘ zu bezeichnende Schule ausmache, sind diesseits tendenziell verschleiender Differenzierungen und Maßstäbe nicht offenlegender Klassifizierungen konstatierende Aussagen wie die von Oelkers nicht vereinfachend, sondern klärend: „Die Diskussion [um an Kriterien festgemachte Qualität von Schulen] unterscheidet oft nach den bekannten Positionen in konservative Leistungsorientierung oder progressive Kindorientierung. Diese ideologische Debatte hat zu keinem Ergebnis geführt“ (S. 12). Genau solches gilt es aber im Sinne einer übergreifenden Urteilskompetenz als Ergebnis nicht nur gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts mit der Querschnittaufgabe politischer Bildung zu klären: So — und warum — und welche Grundüberzeugung steht dahinter? Oder anders — und warum — auf der Basis welcher anderen Grundüberzeugung? Oder sowohl als auch — und was warum hiervon und was warum davon? Und zum klaren politischen Urteil zählt dann auch, nicht zu verschweigen, dass sich hinter der etwas abstrahierenden Rede von den notwendigen „erforderlichen Ressourcen“ (Meyer, S. 27) sich im Klartext nichts anderes als die nach Finanzmitteln (wenn auch für verschiedene Ausgabenposten) verbirgt (vgl. nur Schratz, S. 41; Kuhn, S. 52; Stefan Alsenz, S. 65 [im Kontext von Inklusion]; Magda von Garrel, S. 96 [im Kontext des schulischen Umgangs

mit Kinderarmut]; Klaus-Peter Haupt, S. 150), also eine genuine Aufgabe staatlicher (état !) Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen.

II.

Die nach Einschätzung des Rezensenten besonders im Vorbereitungsdienst und in der Berufseingangsphase überhand nehmenden Euphemismen (Kindern und Jugendlichen, die gerade etwas gelesen und vielleicht verstanden haben, wird „Expertenstatus“ zugewiesen, auf dessen Basis sie etwas „präsentieren“ können) sind möglicherweise nur als die Speerspitze gelegentlich nicht geklärt verbaler Überfrachtungen oder Uneindeutigkeiten anzusehen, die dann bildungspolitischen Wirrwarr provozieren (so mit Recht Kuhn, S. 50: „Begriffswirrwarr um Inklusion“) und Formeln produzieren, die inhaltlich nahezu beliebig gefüllt werden können (feinsinnig Schratz, S. 36: „sogenannte innovative Lehr- und Lernformen“). Besonders pointiert herausgearbeitet wird dies von Oelkers bei seinem Hinweis auf die bleibende Wirksamkeit der Stabilität „reformpädagogische[r] Rhetorik“ mit ihrer „Betonung des ‚Ganzheitlichen‘, von dem niemand weiß, was es ist“ oder ihrer „Verwendung der Metapher von ‚Kopf, Herz und Hand‘, die nichts sagt und trotzdem überzeugt.“ (S. 13) Daher ist es erfreulich, wenn hier und da auf die Frag- und Klärungswürdigkeit insbesondere positiv konnotierter Begriffe abgehoben wird (Meyer, S. 17: „Der Transparenzbegriff [...] macht Karriere, lange bevor er theoretisch geklärt worden

ist“; Bosse, S. 33 weist im Anschluss an Hartmut von Hentig am Beispiel von „Kreativität“ darauf hin, dass dies „ein verheißungsvoll aufgeladenes Wort“ ohne klar umrissene „Kernbedeutung“ sei). Andererseits entgehen manche der Interviewten nicht der Gefahr, scheinbar ‚selbstverständlich‘ positiv besetzte Attribute zu benutzen, ohne über das jeweils damit Gemeinte Aufschluss zu geben. Hierauf macht Klaus Moegling in seiner Aufbereitung der Interviews am Beispiel des so genannten Ganzheitlichen aufmerksam (vgl. S. 185f.) und nennt Passagen bei Horst Niesyto (S. 166) und Schratz (S. 37); zu ergänzen wären Haupt (S. 46) und Achim Albrecht (S. 81). Um einer durch die unreflektierte Verwendung begrifflich initiierten Mythologisierung vorzubeugen, bedarf es Moegling zufolge im Vorfeld einer seines Erachtens durchaus möglichen sinnvollen Verwendung der „Kategorie [!] ‚Ganzheitlichkeit‘“ (S. 185) zunächst einer genauen Definition. Sollte das diskurstheoretisch nicht eine ubiquitäre Tugend sein?

Abschließend: Wenn es zutrifft, dass parteipolitische Antworten auf Fragen schulischer und beruflicher Bildung bei Wählern und Wählerinnen zunehmend ihre Entscheidungen beeinflussen, so wird man seriöserweise nicht daran vorbeikommen, das Grundsätzliche hinter Fragen, die angeblich nur solche nach praktischen Details sind (wie z. B. das Für und Wider von Hausaufgaben), herauszustellen und inhaltliche Füllungen von Worthülsen zu nennen.

Michael Gebel, Alpen

Der eigene Politikunterricht als Negativfolie

Markus Gloe / Tonio Oeftering (Hg.) (2017): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung (Festschrift für Hans-Werner Kuhn)

Baden-Baden: Nomos, 337 Seiten, ISBN print 978-3-8487-3835-9, 69,— € / ISBN online 978-3-8452-8163-6

Mit der vorliegenden Festschrift *Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung* werden die Person und das Werk des Politikdi-

daktikers Hans-Werner Kuhn gewürdigt. In vier Kapiteln werden zentrale Arbeits- und Forschungsschwerpunkte des seit dem Wintersemester 2016/17 emeritierten Professors an der Pädagogischen Hochschule Freiburg aufgegriffen:

Politisches Lernen 3–4/17