

Oelkers, Jürgen

**Wissenschaftliche Bildung: Die Behauptung der Universität für die Schule.  
Eine Duplik auf Rudolf Künzli**

*Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 348-356*



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Wissenschaftliche Bildung: Die Behauptung der Universität für die Schule. Eine Duplik auf Rudolf Künzli - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 348-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132732 - DOI: 10.25656/01:13273

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132732>

<https://doi.org/10.25656/01:13273>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Wissenschaftliche Bildung: Die Behauptung der Universität für die Schule

Eine Duplik auf Rudolf Künzli

Jürgen Oelkers

*Die Duplik thematisiert drei Diskussionszusammenhänge, von denen angenommen wird, dass sie die künftige Auseinandersetzung um Schulreform und Lehrerbildung bestimmen werden, (i) die strategische wie semantische Rolle der Reformpädagogik, (ii) die schulisch notwendige und zulässige Theorie der Bildung sowie (iii) den Zusammenhang von Bildungspolitik und Universitätsreform. In allen drei Bereichen wird für eine Reformstrategie plädiert, die vom Lernen der Schule ausgeht und insofern realistisch ist.*

Mein Aufsatz "Universität und Lehrerbildung" (Oelkers 1992) hat offenbar durch seine Einleitung provoziert<sup>1</sup>. Diese Einleitung hat freilich Rudolf Künzli zu einer bemerkenswert gründlichen und kritischen Analyse des Textes veranlasst. Jeder Autor kann nur froh darüber sein, kompetente Kritiker zu finden, die sich der Mühe unterziehen, hinter den Argumenten die entscheidende Gleichung zu suchen, die nämlich von Erkenntnissen und Irrtümern. Ich bin nicht sicher, ob meine kleine Arbeit, die zugegeben recht ortgebunden formuliert ist, diesen Scharfsinn verdient hat. Oder anders, ich würde mich freuen, Rudolf Künzli zum regelmässigen Kritiker zu gewinnen.

Unabhängig von der für mich angenehmen *Courtoisie*: Meine Einleitung hat einen typischen Reformtext verwendet, um eine Problemeröffnung zu erhalten, die aktuell ist und zugleich historisch anschlussfähig. Nun hätte ich mich dafür auch gleich entschuldigen sollen, denn natürlich liest kein Autor gerne, wenn man bestimmte Sätze kontextunabhängig verwendet. Meine Strategie war einfach, und sie erschien mir zulässig, Leitsätze aus Reformempfehlungen auf ihre argumentative wie praktische Konsequenz hin zu untersuchen. Das hätte auch mit anderen Texten geschehen können. Es ging also nicht so sehr gegen eine bestimmte Autorengruppe (das hätte sicher mehr bedeutet, als nur eine Problemeröffnung zu finden), sondern darum, typische Sätze und damit verbundene Postulate zu finden und einzusetzen. Sollte damit aber die Empfindlichkeit eines Autors berührt worden sein, so wäre die Lehre daraus, in Zukunft den Sinn der Inanspruchnahme deutlicher herauszustellen. Soviel lerne ich aus dem *Stil* der Replik.

Inhaltlich wendet Rudolf Künzli drei Dinge ein, auf die ich in der gebotenen Kürze antworten will. Die Kritik umfasst andere Aspekte mehr, aber diese drei Einwände scheinen mir ebenso zentral wie für die Diskussion weiterführend zu sein: die künftige Rolle der *Reformpädagogik*, die schulisch notwendige und zulässige *Theorie der Bildung* sowie die bildungspolitischen *Rahmenentscheidungen der Zukunft*.

<sup>1</sup> Alberto Schneebelis (1993) Frage nach den "Schlussfolgerungen für die praktischen und konzeptionellen Aspekte der Lehrerbildung" habe ich an anderen Stellen (Oelkers 1993, 1993a) versucht zu beantworten. Ich gehe daher auf seine Kritik hier nicht näher ein.

## 1. Reformpädagogik und Schulreform

Da wir uns, wie Rudolf Künzli betont, in der Kritik "an einer in manchen Lehrerbildungskreisen gepflegten naiven, unpolitischen und ahistorischen reformpädagogischen Idylle" einig sind (Künzli 1993, S. 63), fällt es mir leicht, den entscheidenden Punkt historisch zu bestimmen. Diese *Idyllik* bestimmt nicht bloss "manche Lehrerbildungskreise" (das auch), sondern prägt - das brauche ich Rudolf Künzli nicht zu sagen - die Metaphorik der pädagogischen Reflexion ebenso wie viele Zielerwartungen und Selbstbeschreibungen der Lehrerverberufung. "Vom Kinde aus" ist ein mächtiger Slogan, der identitätsstiftende Bedeutung hat. Er ist so mächtig, dass daraus ein zugespitzter Gegensatz von "Kind" und "Schule" oder von *Individuum* und *Institution* entstanden ist, der im Zweifelsfalle immer gegen die Institution ausgespielt wird. Insofern war es keineswegs nur Rhetorik (oder Textsortenvermischung), wenn eine Pointe meines Textes lautete, vor "Reform" werde in pädagogischen Kontexten nie gewarnt.

Der historische Schub von "Reformpädagogik" seit Beginn des 20. Jahrhunderts hatte in der *Kindorientierung* den entscheidenden Antrieb. Die Unmengen an Literatur, die idyllische Bilder von *Kindern* verwenden, ohne dass konkrete Kinder je befragt worden wären, geben wenigstens mir zu denken, ob man wirklich *beides* kann, die kognitive Richtung einer anspruchsvollen Schule zu unterstützen *und* einer strikten Kindorientierung das Wort zu reden. Das scheint Rudolf Künzli nicht als Gefahr, sondern als entscheidende Möglichkeit zu sehen, wenn er - unter Inanspruchnahme Pestalozzis - ein "lernunterstützendes Lehren" fordert. Da ihn an meinem Text manches irritiert hat, so kann ich an dieser Stelle eine Irritation zurückgeben: Wie kann "eine Kenntnis der Elemente der zu lehrenden Wissenschaften" und ein "diagnostisches Wissen" so verknüpft werden, dass tatsächlich "Störungen und Hemmungen" beseitigt werden, die dem "Lernerfolg, je individuell entgegenstehen können?" (Ebd., S. 65; Hervorhebungen J.O.).

Man könnte sich sogar streiten, ob ein solches "diagnostisches Wissen" überhaupt vorliegt oder je entstehen wird; aber meine Irritation entsteht eher aus den typischen Schulsituationen, also schnellen Abläufen, ungleichen Verteilungen, formellen wie informellen Hierarchien, Entscheidungen, die nicht korrigierbar sind und ähnlichem mehr. Ich gestehe, dass ich angesichts solcher Phänomene mit hochgezogenen Hinweisen auf den "elementaren Reflexionsbestand europäischen Bildungsdenkens" nur wenig anfangen kann (Ebd.). Aber es gehört zum historischen Muster der pädagogischen Reflexion, dass Schule immer *so* wahrgenommen wurde, obwohl der Schluss von den schulischen Lehr- und Lernsituationen auf die tatsächliche Bildungsbiographie zumindest schwer zu ziehen ist.

Das *Individuelle* ist bekanntlich das letzte Unteilbare, somit auch das Unbestimmte oder das sich selbst Bestimmende. Im Kontext von Schule wird daraus ein Postulat, bei dem die Paradoxien selten mithematisiert werden: Heisst "individuelle Förderung", dass *alle gleich* (etwa in gleicher Verteilung) beachtet werden sollen, richtet sich die "Gleichbehandlung" je nach Individualität (und wäre dann ungleich) oder soll jeder Schüler und jede Schülerin *ohne Vergleich* mit anderen behandelt werden, was dann Schule in der bekannten Form aufheben würde? Wie auch immer, gerade das "Individuelle" scheint mir das *Schwierige* an der Schulreform zu sein, was im übrigen auch für die Individualisierung der Schule selbst gilt.

Es ist aber in pädagogischen Kreisen (und in der grösseren Öffentlichkeit), sehr leicht und mit hoher Zustimmung verbunden, die *Bildung des Menschen* zu fordern, aber dann eben mindestens implizit einen Gegensatz zur profanen Institution Schule in Kauf zu nehmen, von der die ganze Bildungskritik tatsächlich profitiert. Ich vermute nur,

dass damit *nicht zugleich* die Lernprozesse des Systems Schule erfasst werden. Man kann den Gegensatz verlängern, aber das ist lediglich gut für die Kritik (oder die Kritik an Kritikern). Mein Einwand ist daher einfach als Frage nach der Beschränkung dessen anzusehen, was sich international als Schulreform offenbar durchsetzt, die reformpädagogisch *individuelle* Schule, die mit genau den Mustern arbeitet, die auch das Memorandum enthält. Dabei geht es um mehr als nur um Sprachformeln: Können wir Individualisierungsprozesse in ganzer Breite zulassen und dann noch *Schule* halten, also nicht nur Lernhemmnisse beseitigen, sondern Leistungsunterschiede bewerten, Vergleiche zulassen und Selektionsentscheidungen treffen? Genau das kommt in der schönen Tradition von der *Pampaedia* über den *Emile* bis zum Bildungsroman nicht vor oder wird energisch negiert, aus Gründen subjektiven Leidens, aber mit welchen Folgen für die Schule?

Rudolf *Künzli* scheint mit *negativen* Effekten seiner eigenen Reformvorschläge nicht zu rechnen. Ich wäre da sehr viel vorsichtiger: Wir wissen nicht genau, was wir tun, wenn wir starke Reformen präferieren; die "Fehlerfreundlichkeit" der *Reform* wäre aber eine ständig zu artikulierende Grösse. Was kann schief gehen? wäre für mich die skeptische Kernfrage an jede Reform, aber das ist gewiss kein *reformpädagogisches* Gemeingut.

Um nun nicht missverstanden zu werden: Ich stelle meinen Kritiker nicht in diese Ecke, wir sind uns in bestimmten Essentials, etwa des dezidierten Bildungsauftrages der öffentlichen Schule, einig, was dann aber umso mehr die Frage nahelegt, warum der einzige Massstab dafür der individuelle "Lebenslauf" (Ebd.) sein soll und nicht auch das durchschnittliche "Qualifikationsniveau" und hier nicht nur der beruflichen und privaten Kompetenz, sondern der Teilnahme an öffentlichen Geschäften, wie unlängst John *Rawls* (1992) oder auch Lawrence *Cremin* (1990) postuliert haben. Die europäische Reformpädagogik irritiert mich vor allem, weil sie diese Bezug zur europäischen Aufklärung preisgibt; man könnte aber über den Subjektbezug des Bildungsromans, über *Rousseaus Emile* und natürlich die *Pampaedia* ähnliches sagen, sie sind alle *nicht* am Konzept der *öffentlichen Bildung* orientiert. In der Schweiz ist daraus immerhin die republikanische Schule entstanden, die eben nicht nur "gemessen an kognitiven Wissens- und Könnensstandards hoch erfolgreich" gewesen ist (*Künzli* 1993, S. 64/Anm. 2).

Mir leuchtet immer weniger ein, wo denn das progressive *Surplus* der künftigen Reform liegen soll, wenn wir uns einig sind, dass die Schule *primär* einen kognitiven Gehalt, nämlich eben "Bildung" zu vermitteln habe. Der Witz ist, dass derartige Formen von "Bildung" in den Traditionen des (deutschen) Bildungsdenkens kaum vorkommen. Anton Reiser oder Wilhelm Meister werden *vom Leben* "gebildet", mit dem erwähnten polemischen Reflex gegen die Schule, die sich danach erst zur heutigen Institution entwickelt, ohne die ständige Reformpädagogik wirklich zu beachten.

Das kann man bedauern, aber es gibt eben diesen historischen Stereotyp des unaufhörlichen Bedauerns, der mich irritiert: Die Sprache der Pädagogik ist auf Reformpostulate verpflichtet, doch die tatsächlichen Kausalitäten der Schulentwicklung liegen woanders. Man müsste aber, das gebe ich gerne zu, die historischen Effekte der Verschulung besser kennen, um diese optimistische Version der "öffentlichen Bildung" längerfristig abschätzen zu können. Das Gleiche gilt aber für jede andere Version von Reformpädagogik auch. Wenn wirklich die Effekte in der durchschnittlichen Qualitätssteigerung liegen (Alphabetisierung, Literalisierung etc.), dann ist die entscheidende Zukunftsfrage, wie in einer zunehmend *antischulischen* Lernumwelt dieser Stand gehalten und ausgebaut werden kann. Natürlich kann man nicht von den amerikanischen Schulerfahrungen auf das schweizerische Schulsystem *direkt* zurückschliessen, aber ein interessantes Beispiel ist es eben gerade in diesem Sinne. Wir haben wenig Erfah-

rung mit *Bildungszerfall*, und es fällt naturgemäss der pädagogischen Reflexion schwer, sich hier kausal zu verorten. Gleichwohl muss diese Frage gestellt werden, *gerade weil* jede Reform immer auch scheitern kann.

## 2. Bildungstheorie

Sehr einverstanden war ich mit dem Satz: "Verstehen kann man immer weit mehr, als man je selber erfahren kann" (Ebd., S. 69). *Darum* eben reduziere ich meinen Bildungsbegriff intellektuell und kommunikativ, wie Rudolf *Künzli* das nennt. Dagegen setzt er die "Praxis der Wissenserzeugung" und mehr noch eine allgemeine Theorie der menschlichen Bildung, die mich nun wiederum an reformpädagogische Optionen erinnert. Die "Praxis der Wissenserzeugung" lässt sich gewiss nicht nur auf die Erfahrungswissenschaften beschränken; ich habe das mehrfach betont, mit dem Ziel, bestimmte Wissensformen von der Schule fernhalten zu können. Die Schule muss nicht alles mögliche und sogar attraktive Wissen vermitteln, zum Beispiel keine Esoterik, obwohl dies gesellschaftlich nachgefragt wird und heute dafür auch schulpädagogische Avantgardisten bereitstehen.

Andererseits ist die Praxis der Wissenschaften, nämlich der hochspezialisierte Umgang mit im Prinzip falliblem Wissen, nicht einfach auf die Schule zu projizieren. Ich halte das für einen Fehler, etwa bestimmter Varianten der Projektmethode, die von der experimentellen Methode zur Erzeugung von *Wissensinnovationen* auf den Erwerb *anfänglicher* Verstehenszusammenhänge schliessen. Natürlich habe ich nichts gegen Projekte *in der Schule*, die aber deutlich Wissensfelder oder Verstehenshorizonte voraussetzen müssen, die erreicht werden sollen, aber nicht im Projekt erzeugt werden können. Verstehen kann man erst *nach* Initiationen, darum halte ich an diesem Begriff fest, zumal ansonsten, wie Harvey *Siegel* (1988) in seiner vieldiskutierten These nachdrücklich betont hat, auch *critical thinking* nicht möglich ist. Die Arbeitsschule ist daher kein Königsweg der Schulreform.

Der Streitpunkt zwischen *Kerschensteiner* und Hugo *Gaudig* war freilich schon 1911, was unter "Arbeit" *pädagogisch* zu verstehen sei (Erster Deutscher Kongress 1912). Rudolf *Künzli* beruft sich auf den Begriff "menschliche Arbeit", ohne dabei offenbar diesen historischen Streit vor Augen zu haben. Er ist gleichwohl aufschlussreich, denn er zeigt exemplarisch, dass sich aus einer allgemeinen Bildungstheorie kein gleichsinniges Konzept der Verschulung ableitet. Oder anders: Beide, *Kerschensteiner* wie *Gaudig*, berufen sich auf den Begriff der Arbeit (und so auch der Arbeitsschule) in völlig verschiedener Weise, der eine (*Kerschensteiner*) im Sinne handwerklicher, der andere (*Gaudig*) im Sinne von intellektueller (sinnlich-anschaulicher) Tätigkeit. Wie soll man dann aber, wenn schon das hochdifferente ist, den Schlüsselsatz bei *Künzli* lesen und auf Schule beziehen: "In der *tätigen* und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, der Welt, baut sich die Person auf" (*Künzli* 1993, S. 69).

"Der" Gegenstand ist nicht *die* Welt, was immer "Welt" sein mag, sie hat viele Gegenstände, vermutlich gibt es auch, folgen wir Nelson *Goodman*, viele "Welten" und so dann auch, bleiben wir beim Schema Person und Welt, nie nur *eine* Bildung (oder Erziehung). Was mir aber theoretisch eher anstössig erscheint, ist der Rückgriff auf die klassische Relation von *Mensch und Welt* überhaupt. Tatsächlich hängt die traditionelle Bildungstheorie daran fest (und davon ab), mit dem Preis, dass genau das eintritt, was Rudolf *Künzli* mir vorwirft, nämlich eine "subjekt- und zeitvergessene" (Ebd.) Konzeption von Bildung. Die heutige Subjekttheorie hat höchste Schwierigkeiten, tatsächlich die Einheit (Unteilbarkeit) der Person in ihrer Lebenszeit zu denken, denn gerade, *wenn* man von zeitlich gestreckten Prozessen ausgeht und deren Adressaten im "Sub-

jekt" sucht, kann man nur unabsehbare (und jedenfalls nicht schulisch beherrschbare) Veränderungen - Lernen in der Zeit - in Rechnung stellen.

Hinzu kommt, dass die klassische Bildungstheorie - von *Comenius* über *Rousseau* bis *Dilthey* und die hermeneutische Pädagogik - *teleologisch* verfasst war. *Dietrich Benner* (1990) hat das damit verbundene Problem am Beispiel *Wilhelm von Humboldts* klar gemacht und uns sozusagen aufgefordert, über eine *nicht-teleologische* Bildung nachzudenken. Das schwebt mir ähnlich vor, einfach weil ansonsten der Satz, die Person *baut sich* aus tätiger und gemeinschaftlicher Auseinandersetzung *selbst* auf, unverständlich und widersprüchlich wäre (*Oelkers* 1986). Ist er so gemeint, wie ich ihn lese, dann verlangt er geradezu ein *Abrücken* von der Tradition, denn nichts und niemand kann sicherstellen, erst recht keine "innere Natur", wie der Aufbau der Person verläuft und wohn er führt. Mich interessiert, was von der Bildungstheorie bleibt und ob der Rest noch schulpädagogisch verwendungsfähig ist, wenn diese Annahme zutrifft.

Ich bestreite nicht, dass *Personen* lernen, dass sie an *Objekten* und *anderen* Personen lernen und dass *Tätigkeiten* dafür grundlegend sind. Was ich bestreite, ist die schulpädagogisch-lineare Umsetzung dieser Annahmen, den Schluss von einer so gearteten *Bildungstheorie* auf Lehr-Lernsituationen, wie sie für die Schule typisch sind. Zum einen baut sich keine Person nach immanenten Zielen auf, die Aussenerfahrungen gleichsam abrufen können; zum andern ist Lernen nicht zielpunktsicher, nämlich so einzurichten, dass eine bestimmte Person genau das lernt, was sie zum Selbstaufbau braucht. Selbst wenn dies von Bedürfnissen aus, die einer Person (ständig?) eigen sind, beeinflussbar wäre, es ist nicht *extern* steuerbar. Man bräuchte ein divinatorisches Verstehen, über das - entgegen *Werner Loch* - niemand verfügt. Zumal dann nicht, wenn kein "pädagogischer Bezug" (keine "unmittelbare" Beziehung zwischen wenigen, nicht professionell definierten Personen) besteht. Schulen organisieren Lernprozesse grosser Zahlen mit unvermeidlicher Durchschnittsleistung; die herausgehobene Person wird davon nicht an sich tangiert, eher muss sie sehen, wie und was sie unter diesen Umständen lernen kann. Mehr ist Schule nicht, schon gar nicht die Erfüllung von Glücksansprüchen über ein gelingendes, situatives Erleben hinaus. Schliesslich ist die Person vor allem für sich selbst zuständig.

Das scheint mir im Kern des *schulischen* Problems nicht strittig zu sein, denn auch *Rudolf Künzli* (1993, S. 69) kritisiert die schiere Erlebnisdidaktik (Ebd.). Was ich nicht verstehe, ist der Transfer von der allgemeinen Theorie menschlicher Bildung auf die Schule, wenn diese *nicht* erlebnispädagogisch definiert wird. Sie hat, darin sind wir einig, kognitive Aufgaben (den Ausdruck weit gefasst), die sich aber über das Konzept der "Tätigkeit" oder "gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand" kaum angemessen erfassen lassen, wenn daraus nicht nur folgen soll, dass Kinder in der Schule aktiv sein müssen und in sozialen Lernkontexten arbeiten. Das ist sicher richtig, aber es wäre auch wahr ohne grosse Bildungstheorie. Andererseits besteht deren Defizit gerade darin, dass man von der Relation "Mensch" und "Welt" nicht zur Angebotsanalyse kommt, denn die didaktischen Konstruktionen ergeben sich nicht daraus, dass man weiss oder annimmt, wie die Person sich aufbaut.

Daher fühle ich mich nicht getroffen, wenn meine Konzeption in den "kulturellen Ideenhimmel" gehoben wird (Ebd., S. 70). Hier muss eine Missdeutung vorliegen, denn was ich unter didaktischem Wissen und Können verstehe, hat nichts mit platonischen Ideen zu tun, sondern beschreibt den Transfer vom Produzenten des Wissens zum Adressaten der Bildung, nur dass ich dabei weder von *einem* Subjektmodell (oder *einer* Theorie der Persönlichkeitsentwicklung) ausgehe, noch ein irgendwie zeitloses Wissen annehme. Hier muss das *allgemeine* Bild des Gegners (nicht meines) eine Rolle gespielt haben. Es käme demgegenüber darauf an, die empirischen Prozesse der Wissensvermittlung (Produktion und didaktische Übersetzung) besser zu beschreiben

und in ihrer Dynamik besser zu erkennen. Das wäre für mich dann viel eher eine schulnahe Bildungstheorie, die nicht von Konzepten "der" Person ausgeht, sondern mit Wahrscheinlichkeiten, graduellen Erfolgsquoten, Vergessensraten und ähnlichem rechnet.

Das führt zu einer "verengten Vorstellung Schule auf Instruktion und Unterricht" (Ebd., S. 71) insofern, als tatsächlich die Sachen die Bildung ausmachen. Emphasen des "Subjekts" sind theoretisch wie praktisch kaum einlösbar und führen letztlich nur zu Überforderungen, wie schon im alten Konzept der "Begegnung" und des "Dialogs". Ich glaube daher nicht, dass auf den "kulturellen Paradigmenwechsel" eine Theorie der Schule antworten muss (und kann), die "die Grenzen zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht neu vermisst und bestimmt" (Ebd.) und dabei primär von den beteiligten *Subjekten* (aber nicht einmal von *Lehrern* und *Schülern*) ausgeht. Die "letzte Frage" ist *keine* sokratische. Sie lautet nicht, wie und wo lernt *einer* sowas, sondern wie und wo lernt *einer* sowas, nämlich eine bestimmte Sache, von der wir beide nicht wissen können, ob eine Person damit glücklich wird oder nicht, ob sie ihre Bildung im Lebenslauf befördert oder behindert und ob sie sich langfristig als nützlich erweist oder nicht.

Irgendwie steht hinter den klassischen Bildungstheorien aber auch anderes als nur ein Konzept der menschlichen Arbeit. Gemeint ist weder Lohnarbeit noch Wissensproduktion, sondern *Tätigkeit* und *Auseinandersetzung*. Dies ist, die Ausdrücke genügend weit gefasst, durchaus vereinbar mit dem, was mir vorschwebt, ausgenommen, dass ich auf den protestantischen Innenraum, die Seele "in" der Person verzichte, mit dem Argument, *nicht* dass es sie nicht gibt, sondern dass sie *frei und unerreichbar* ist. Bildung ist gerade nicht die Verfügung über ihre eigene Verarbeitung. Schule ist für mich ein Bildungsangebot, das dann ersetzt werden kann, wenn bessere Alternativen für den Zweck, die Versorgung der Gesellschaft mit Wissen und Können auf nicht-trivialen Niveaus, zur Verfügung stehen. Ich glaube freilich nicht, dass dies in absehbarer Zeit der Fall sein wird. Die Schule bleibt uns erhalten. Darum lohnt der Streit.

### 3. Bildungspolitik und Universitätsreform

Das Irritierende an den typischen bildungspolitischen Diskussionen ist die Verengung auf ein einfaches Pro und Contra. Insofern stimme ich *Rudolf Künzli* voll zu, wenn er sagt, es gäbe nie nur *eine* Option (Ebd. S. 64/Anm. 2) für Schulreform. Freilich muss man hinzufügen, dass es dann auch schwierig ist, für die *richtige* zu votieren, gerade wenn man Expertenstatus erhält. Eine "demokratische und plurale, eine mobile und sich dauernd beschleunigende Gesellschaft" (Ebd.) hat die unangenehme Eigenheit, alte Verschulungsformen als überholt aussehen zu lassen, während neue Formen einen dauernden Probiertatus erhalten würden, nähme man die Beschreibung der Gesellschaft ernst. Daraus könnte man nun auch ganz andere Schlüsse ziehen als das Memorandum der NWEDK, denn wieso folgt daraus ein Plädoyer für *Schulstufen* (statt den alten *Schultypen*), wenn die genannten Tendenzen eher den gesamten Modus der Verschulung in Frage stellen?

Gestufte Schulen sind immer noch und vor allem *Schulen*, genauer: staatliche Institutionen, die wenigstens im europäischen Lernumfeld, auf das sich *Rudolf Künzli* (Ebd.) bezieht, kaum sehr weit demokratisiert sind, schon bei der Frage der Multikulturalität keine Pluralität mehr zulassen, eher starr als mobil sind und sich jedenfalls weit weniger beschleunigen als die Gesellschaft in bestimmten Bereichen. Nimmt man wirklich diese Bereiche zum Massstab oder gar zur Zielgrösse für die Schulen der Zukunft, dann läge eher der Schluss nahe, es mit den Reformen sein zu lassen.

Dies gilt umso mehr, als die *Eigendynamik* der Schulentwicklung und ganz andere Formen der *Nachfrage*, als sie die klassische Bildungstheorie unterstellt, in Rechnung gestellt werden müssen (Helberger & Palamidis 1992). Es tönt gut, wenn vom "Bildungsstand" und "Qualifikationsniveau" im europäischen Umfeld die Rede ist (Künzli 1993, S. 64/Anm. 2), aber genauso müssten die *Verlierer* der Reform bezeichnet, die Schwächen der neuen Schule analysiert und die *tatsächlichen* Gründe für deren Akzeptanz genannt werden. Ich würde gerne lesen, wie sich die bildungstheoretische Begründung der Schule mit der Tatsache verträgt, dass sie vor allem wegen ihrer *Abschlüsse* nachgefragt wird. Und mich interessiert gerade bildungspolitisch, wie sich die Schule verhält, wenn sie auf erhöhte Nachfragen allein der *höchsten* Abschlüsse reagieren muss. Das Stufenkonzept antwortet darauf in aller Regel mit freundlichen Erwartungen, etwa solchen der Durchlässigkeit oder der Förderung, während Missbrauch des Systems oder die Ausnutzung seiner Dynamik nicht unterstellt wird. Mich interessiert *diese* Dialektik, die sich aber im Dual von Mensch und Welt schlicht nicht erfassen lässt. Im *Emile* - aber es geht hier eben auch *nur* um die eine Person in der *einen* Welt - ist Missbrauch ausgeschlossen, weil Gesellschaft nicht vorkommt. Wer aber vom Wandel der Gesellschaft ausgeht, hat genau dieses Problem.

Unterhalb dieser Reizschwelle halte ich es auch für vernünftig, mit Versuchen zu leben, die nicht von vornherein *einer* Option recht geben. Das nötigte zu einem Dogmatismus, den man in der groben Semantik der Bildungspolitik oft findet, der sich aber immer mehr als der eigentliche Risikofaktor der Schulentwicklung herausstellt. Wenn es nicht das eine "beste System" gibt, wenn zugleich die "alte" Schule nicht jene Einheit war, als die sie ihre Karikatur darstellt, wenn weiterhin das Neue nicht Top:Down erzeugt werden kann, dann bleibt nur die geduldige Praxis des Ausprobierens, deren Hauptproblem sein wird, mit ungeduldigen Erwartungen auskommen zu müssen. Daraus ergibt sich eine Paradoxie: Schulen sind gesellschaftlich zu wichtig geworden, vor allem wegen ihrer Abschlüsse, um sich *autonom* entwickeln zu können, aber sie können sich nur dann verbessern, wenn sie genau diese Vorgabe erhalten. Bildungspolitik sollte diesen Zusammenhang betonen, sonst erweckt sie jene Illusionen, die die Praxis zerstören muss.

Bleibt die Frage der Lehrerausbildung, der eigentliche Anlass der Auseinandersetzung. In meinem Text habe ich vor allem darauf hingewiesen, dass die Frage, *ob* die Universität der "richtige Ort" für die Lehrerausbildung sei, mit der historischen Tatsache konfrontiert werden muss, *dass* sie der Ort vor allem von akademischen Berufsausbildungen immer gewesen ist. Damit wollte ich auf die eigenartige Singularität der Diskussionen um *Lehrerbildung* hinweisen, denn es wird nie bezweifelt, dass Universitäten Juristen, Mediziner und Theologen ausbilden müssen, also akademische Berufe, zu denen man europaweit in aller Regel auch die Lehrer zählt. Ihre Ausbildung ist deswegen so umstritten, weil der Berufsstand uneinheitlich ist, nur ein geringer Teil traditionell an der Universität vertreten war und die Profession der Volksschullehrer immer Extraforderungen mit ihrer Universitätsintegration verbunden hat.

Tatsächlich ist aber die Lehrerbildung nicht, wie Rudolf Künzli erwartet, "die universitäre Reformkraft" (Ebd., S. 73). Vor allem an dieser Selbstüberschätzung hat die Universitätsintegration der Lehrerausbildung in Deutschland gelitten, die sich nie als normale akademische Professionsschulung hat verstehen können, vor allem, wie ich vermute, weil sie sich *nicht* auf universitäre Lernbedingungen (Forschen und Wissen) hat einlassen wollen. Zugespielt gesagt, der dauernde Praxisbezug definierte eine Engführung der Ausbildung in den Erziehungswissenschaften, stimulierte technologische Erwartungen, die diese Wissenschaften nicht erfüllen können. Ihre analytische Potenz wurde dabei ebensowenig genutzt wie ihre historischen Erfahrungen.

Wenn dieser Weg *nicht* gewählt und trotzdem einer Universitätsintegration das Wort geredet werden soll, dann müssen besondere Lösungen gefunden werden. Ich habe dies an anderer Stelle dargelegt (Oelkers 1993) und fasse hier nur die Hauptpunkte zusammen: Die Lehrerausbildung darf sich nicht länger auf die *Erstausbildung* konzentrieren; erweitert man die Ausbildung auf eine gestufte Qualifikation *nach* Berufseintritt hin, lassen sich vermutlich viele der angeblich so zentralen Probleme entspannen. Freilich zeigt das deutsche Beispiel, dass und wie Angebot und Nachfrage ständig evaluiert werden müssen, dass die Zuständigkeit neu zu verteilen wäre und Qualitätskontrollen (auch im Vergleich) unabdingbar sind.

Man muss aber nicht *alles vorher* studieren, seit *Herbart* bekanntlich die Crux der Ausbildung. Vielmehr dient das Studium der fachlichen Initiation in den späteren Beruf und sein Umfeld, möglichst gesteuert durch dessen Probleme und nicht einfach durch die der Wissenschaften. Wenigstens würde ich hier den Abnehmerstress erhöhen und den Konflikt zwischen Fachwissenschaft und Berufstauglichkeit aufnehmen. Vermutlich wird man tatsächlich zu gestuften Lösungen kommen, die aber sämtlich einphasig sein sollten. Soll ich eine Formel anbieten, dann wäre es: Das Studium bereitet auf das Weiterlernen vor, in einem spezifischen Berufsfeld, das allerdings basishaft an die Entwicklung der Wissenschaften gebunden ist. Darum ist die Frage, Fachwissenschaft oder Pädagogik nicht nur ein Dilemma (Künzli 1993, S. 73), sondern eine Problemaufnötigung, die ich vermeiden würde. Sie ist sozusagen nicht elegant genug, um wirklich Lösungen zuzulassen. Verlängert man den Ausbildungsprozess, verbindet damit andere als die bisherigen Karrierewege, erhöht die Anreize und baut systematische Schikanen ein gegen die Belohnung des Status Quo, dann sieht die Sache vermutlich anders aus.

Ich verkenne allerdings nicht das Problem meines Satzes, dass die Wissenschaften für *ihre eigene Lehrbarkeit* sorgen, denn gemeint war damit, dass sie dies ohnehin tun und tun müssen, wenn sie überleben wollen, nur eben wurde dabei (bislang) nicht hinreichend zwischen Spezialisten im eigenen Nachwuchs und Novizen, die andere Zwecke verfolgen, unterschieden. Auch hier sieht aber die Sache anders aus, wenn man längere Prozesse als nur die Erstausbildung vor Augen hat und zumindest die fachwissenschaftliche Fort- und Weiterbildung auf Probleme des *Berufsfeldes*, vor allem solche der *Fachdidaktik*, einstellt. Hier gibt es aber höchstens hoffnungsvolle Ansätze, nicht bereits ein überlegenes Modell.

Man kann Wissenschaften an der Universität auf verschiedene Weise lehren, auf eine oft erwartete Weise aber kaum noch, nämlich als irgendwie fixe Systematik der ganzen Disziplin. Meine Idee geht aus von der Spezialisierung aller Bereiche und von dem Problem, wie sich das *damit* gegebene Lernverhalten universitätsdidaktisch umsetzt. Dabei sehe ich nicht, wie man Bildung und Lernen (von Wissenschaften oder Kulturen) trennen könnte von der Darstellung einzelner Forschungsbereiche, von Überblicken oder kritischen Zusammenfassungen. All das *ist* "Bildung und Lernen" (Ebd., S. 73); das Problem wird erst dort spezifisch, wo der Zusammenhang von *Schulwissen* (den Ausdruck weit gefasst) und Wissenschaft gesucht wird, also in dem typischen Problemfeld der Lehrerausbildung. Ich stimme zu, dass dieser komplizierte Transfer nicht nach Massgabe einer Abbilddidaktik gedacht werden kann, wobei derartige Überzeugungen immer dort sehr stark sind, wo didaktische Probleme missachtet werden (also *nicht* zwischen Künzli und mir).

Andererseits entstehen ständig Schulbücher, wird unablässig fachwissenschaftlicher Unterricht abgehalten, *entstehen* also permanent fachdidaktische Konstruktionen, die man in Rechnung stellen kann. Dabei ist offensichtlich, dass "Schulwissen" vom *schulischen* Lehrzweck (und den darauf zugeschnittenen fachdidaktischen Erfahrungen) geprägt ist, jedoch in *diesem* Zusammenhang unaufhörlich "Fachwissen" umsetzt,

mit lockeren Bezügen, eklektisch, aber nie unkontrolliert durch Wissenschaften. Lehrer lernen offenbar, beides zu können, autonom zu unterrichten und die unsichtbare Kontrolle durch Metaautoritäten zu akzeptieren.

Das löst keine Statusprobleme, entspannt keine "momentane bildungspolitische Brisanz", aber könnte vielleicht den historisch hochstereotypen Problemzugriff verändern. Mich wenigstens deprimiert es (und stachelt an), wenn ich 1838 bei *Diesterweg* und *Beneke* nachlesen kann, was noch heute mein Problem sein soll. Um es klar zu sagen: Die Lehrerausbildung gehört an die Universität, sie ist an forschendes Lernen und an berufspraktische Problemzusammenhänge gleichermaßen anzubinden, hat einen starken fachwissenschaftlichen Bezug, und es sollte daher unser Interesse sein, sie von den falschen (semantischen) Gegensätzen der Vergangenheit zu befreien. Ich füge hinzu, dass alle diese Vorschläge ihre *Bewährungsfrist* haben müssen; erweisen sie sich als untauglich, müssen neue Lösungen gefunden werden. Letztlich ist es die einzig wirkliche Stärke der Lehrerausbildung, dass sie durch den Beruf überprüfbar ist.

### Literatur

- Benner, D. (1990) *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim/München: Juventa. - Cremin, L. (1990) *Popular Education and its Discontents*. New York: Harper & Row. - Erster Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 - Erster Teil: Die Arbeitsschule. Vorträge und Verhandlungen am Freitag, dem 6. Oktober 1911. Leipzig/Berlin 1912 (= *Arbeiten des Bundes für Schulreform, Heft 4*). - Helberger, C. & Palamidis, H. (1992) *Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse*. Berlin: Duncker & Humboldt. - Künzli, R. (1993) Die Behauptung der Schule durch die Universität. Replik auf Jürgen Oelkers' Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK: "Universität und Lehrerbildung". *Beiträge zur Lehrerbildung BzL, 11*, Heft 1, 63-73. - Oelkers, J. (1986) *Verstehen als Bildungsziel*. In: N. Luhmann und K.E. Schorr (Hrsg.) *Zwischen Verstehen und Intransparenz. Fragen an die Pädagogik*, S. 167-218. Frankfurt/M.: Suhrkamp. - Oelkers, J. (1992) Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 10*, Heft 2, 185-196. - Oelkers, J. (1993) Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Manuskript. Bern (Erscheint in einem Beiheft der "*Deutschen Schule*"). - Oelkers, J. (1993a) Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung 11*, Heft 1, 35-44. - Rawls, J. (1992) Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989, W. Hinch (Hrsg.) Frankfurt/M.: Suhrkamp. - Siegel, H. (1988) *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, Education*. New York/London: Routledge.