

Rumpf, Horst

**Hermann Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren
Bildungspolitik. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. [...] [Sammelrezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 947-949



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rumpf, Horst: Hermann Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. [...] [Sammelrezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 947-949 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117407

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 6 – November/Dezember 1999

Thema: Pädagogik im Umbruch – damals und heute

- 787 HANS-RÜDIGER MÜLLER
Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff
der Erziehungswissenschaft
- 807 DIRK KONIETZKA
Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebensverlaufsperspektive.
Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher
Geburtskohorten
- 833 SUSANNE KRAFT
Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis
- 847 WULF HOPF
Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus
- 867 FELICITAS THIEL
„Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus.
Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung
am Anfang des 20. Jahrhunderts

Weiterer Beitrag

- 885 LEONI HERWARTZ-EMDEN/MANUELA WESTPHAL
Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu
Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien

Diskussion

- 903 JÜRGEN REYER
„Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik.
Motive im 19. Jahrhundert
- 923 DIETER NEUMANN
Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit
naturwissenschaftlichen Hypothesen
- 941 PETER MARTIN ROEDER
Gelingende Integration? Anmerkungen zur Studie von D. Katzenbach
u.a. über den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ in
ZfPäd. 45 (1999), S. 567–590

Besprechungen

- 947 HORST RUMPF
Hermann Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren
Bildungspolitik
Ingo Richter: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik
- 950 HANS-ULRICH MUSOLFF
Armin Bernhard/Lutz Rothemel (Hrsg.): Handbuch Kritische Päd-
agogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Kritische Erziehungs-
wissenschaft am Neubeginn?!
- 955 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gudrun Storm: Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisie-
rung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung
Benjamin Ortmeier: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in
der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft.
Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und
die Erforschung der nazistischen Schule
- 961 HANS MERKENS
Dieter Kirchhöfer: Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über
Tagesläufe 10- bis 14jähriger Kinder

Dokumentation

- 965 Pädagogische Neuerscheinungen

Hermann Giesecke: *Pädagogische Illusionen*. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. 329 S., DM 39,80.

Ingo Richter: *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*. München/Wien: Hanser 1999. 224 S., DM 39,80.

Der Hauptteil des Buchs von GIESECKE (226 Seiten) stellt in kritischer Diagnose die Epoche der sogenannten Bildungsreform in der Bundesrepublik seit etwa 1965 dar: „Sie hat unser Bildungswesen und das pädagogische Denken nachhaltiger verändert, als es vordem in diesem Jahrhundert jemals geschehen ist – die Zeit des Nationalsozialismus eingeschlossen“ (S. 8).

Als faßbare Triebkräfte dieser Veränderungen von der Grundschule bis zur Universität kommen insbesondere ins Visier G. PICHS Ankündigung der drohenden Bildungskatastrophe (1964), R. DAHRENDORFS Schrift „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) und schließlich der Gutachtenband „Begabung und Lernen“ (1968). Dieser von HEINRICH ROTH inspirierte und namens des Bildungsrats herausgegebene Band unterfütterte nach GIESECKE die in Gang gekommene Ökonomisierung und Politisierung des Bildungsinteresses mit wissenschaftlichen Befunden: Bildungseinrichtungen wuchsen demnach die Aufgabe und die Chance zu, Heranwachsende unabhängig von ihrer sozialen Herkunft aktiv zu begaben. Dadurch, so GIESECKE, trat eine fundamentale Wende in den Bildungszielen für Schule und Hochschule ein. An die Stelle fachorientierter Aufklärung über Sachverhalte trat die Kultivierung des Subjekts. Die Dämme tradierter inhaltlicher Verbindlichkeiten wurden unterminiert im Namen von pauschalen Forderungen nach Selbsttätigkeit von Subjekten, nach Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, offenem Unterricht mit dem Gewicht auf emotionalem und sozialem Lernen. GIESECKE stellt seine Sicht von den Auswir-

kungen dieser Umorientierung an Gesamtschulen und Gymnasien und auch an Universitäten („Die Vernichtung des Studierens“, S. 111–132) pointiert dar. An „gescheiterten Alternativen zur Bildung“ läßt er schließlich drei Reformvorstöße Revue passieren, mit sprechenden Überschriften: (1) „Kult der Subjektivität im ‚Haus des Lernens‘“, bezogen auf die nordrhein-westfälische Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995); (2) „Sozialromantik in der Grundschule“; (3) „„Schlüsselprobleme‘ als Kanon-Ersatz“ (in Auseinandersetzung mit W. KLAFFKI). Der letzte Teil des Buchs umreißt GIESECKES eigene Vorstellung einer „Bildung als Teilhabehilfe“.

Die Diagnose fällt verheerend aus: Die Bildungsreform ist „in eine Bildungszerstörungsreform umgeschlagen“ (S. 13). Ihre Akteure merken aber bedauerlicherweise nicht, was sie angerichtet haben. Die neue Devise muß lauten: Wiederentdeckung von sachhaltigem Unterricht als zentraler Aufgabe von Bildungseinrichtungen wie Schule und Universität – zurück zur Objektivität, zur Hochschätzung von Leistung an die Stelle eines schier schrankenlos gewordenen Subjektivitätskults. Schule muß wieder Stätte entsagungsvollen und ernsthaften Lernens werden. Wer sie auf das Gleis einer therapeutischen Einrichtung oder einer Weltverbesserungsanstalt schiebt, läßt ihr Lehren in chaotische Beliebigkeit absacken. Das Schlußkapitel präsentiert konsequenterweise einen Fächerkanon mit verbindlichen Lernanforderungen. Der Text liest sich auf weite Strecken wie eine Anklageschrift. Dem Leser können sich zwei sehr unterschiedliche Lesarten aufdrängen – beide plausibel und begründbar:

Lesart 1: Dies ist eine heilsame Ernüchterung reformeuphorischer Wahrnehmungsschwächen in verschiedener Hinsicht. Erstens ist ja kaum zu bestreiten, daß die modischen Orientierungen (an „Handlung“, an „Lebenswelt“, an „Sinnlichkeit“) nicht ganz selten in pure Beliebigkeit münden. Wenn das „Spaß-Ma-

chen“ zur Maxime des Schul-Lernens wird, lohnt der riesige Aufwand des Bildungswesens nicht. Spaß ist billiger zu haben. Zweitens hat die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über Schule unter Maximen einer unhistorisch und inhaltsneutral agierenden Vorstellung von Lernen jedenfalls im theoretischen und administrativen Überbau zu einer ahistorischen und sachgleichgültigen Austrocknung von Inhalten unserer Kultur und einer ihnen angemessenen Lehrform geführt: Bewältigung und Erledigung anstelle von Berührung. Diese Kritik trifft Nervenpunkte. Drittens übertreiben und überschätzen die Weltverbesserungswünsche wohlmeinender Bildungspolitiker und Pädagogen die Möglichkeiten von Schule. Wer Unerreichbares anstrebt, verdirbt auch das Erreichbare. Viertens haben pädagogische und curriculare Quacksalbereien zu einem Fetischismus von Lern- und Studienplanung sowie von Formaldemokratisierung geführt, die Schulen wie Universitäten an den Rand der Selbsterstickung brachten. Soweit Lesart 1.

Immer wieder freilich kann sich dagegen eine *Lesart 2* aufdrängen: Man vermißt die „Gabe der Unterscheidung“ – der Unterscheidung zwischen dem, was im Zug gesellschaftlicher Änderungen der Schule tatsächlich und unausweichlich an Aufgaben zugewachsen ist, und dem, was Ideologen und Begriffsturner ihr aufgeredet oder aufgezwungen haben; auch der Unterscheidung zwischen Lernverwahrlosungen und tatsächlichen Humanisierungen der Schul- und Unterrichtsrealität. Auf weite Strecken (vgl. vor allem S. 39 ff.) setzt GIESECKE ferner ein schier platonisches Bild von Unterricht als gültig voraus: Er sei sachaufschließend, fächer-spezifisch und habe quasiautomatisch eine Aufklärungswirkung. Man könnte darüber fast vergessen, daß es in 150 Jahren Schulgeschichte auch ein Durchsetzen von Schulwissen gab, das die Lernenden nicht aufklärte, sondern lähmte und mit Wortwissen vollstopfte.

Das Janusgesicht des Buchs, das so un-

terschiedliche Lesarten provoziert, geht auf eine problematische Scheinklarheit zurück. Eine zentrale These von GIESECKE lautet: Die neue Reformpädagogik hat das richtige überlieferte Verhältnis zwischen Sache und Subjekt im Lernvorgang umgedreht. Die Subjektbedürfnisse triumphieren in ihr fälschlicherweise über den Anspruch der Sache (S. 88 ff., 104, 139, 171, 300). Damit ist vorausgesetzt, es könne in Sachen Unterricht eine lupenreine Abgrenzung geben zwischen einer Subjektorientierung, bei der die Inhalte zum Befriedigungsmaterial schrumpfen, und einer sachorientierten Aufklärung, die die Objektivität ernst nimmt. Denn nur wer diese Grenze scharf wahrnehmen zu können glaubt, kann sich zutrauen, die reformpädagogischen Initiativen der letzten Jahrzehnte *en bloque* als „Bildungszerstörungsreform“ abzuurteilen. Nun kann es aber doch nach allen phänomenologischen und subjekttheoretischen Klärungsbemühungen keinem Zweifel unterliegen, daß die lebensweltlich gebundene Subjektivität und die extramundanen Züge des die wissenschaftliche Erkenntnis tragenden Subjekts vielfältig miteinander verweben sind. Dadurch ist die gar zu einfache Vorstellung der Dichotomie von Subjekt und Sache einigermaßen obsolet geworden.

Man mag gegen den Vorwurf des Sachverlusts in der Reformphase immerhin auch anmerken, daß jeder Kundige mühelos mindestens zehn Namen profilierter Pädagogen und Lehrer nennen könnte, die in den letzten 30 Jahren an ausgearbeiteten Sachbeispielen gezeigt und erprobt haben, daß lebendige Subjektivität und Entäußerung in der Arbeit an der Sache übereinkommen können, ohne daß das eine dem anderen aufgeopfert wird – ich denke an Autoren wie H. BAUERSFELD (für Mathematik), H. BRÜGELMANN (für Schreibunterricht), R. MESSNER (für Sprache und Literatur), G. SELLE (für Kunstpädagogik), M. WAGENSCHNIG (für Physik), P. BUCK (für Chemie). Wer nur das Buch von GIESECKE kennt, mag wähnen, es gebe alle diese Belege für ei-

nen subjektsensiblen Sachunterricht überhaupt nicht.

Bei aller Zustimmung in manchen Einzelheiten bleibt zu fragen, ob die fällige Ernüchterung pädagogischer Größen- und Erlösungsphantasien hier nicht mit fragwürdigen Vereinfachungen und Schuldzuweisungen zu teuer erkaufte ist.

Harsch geht auch INGO RICHTER mit den letzten Jahrzehnten hiesiger Bildungsreform ins Gericht – mit zwei gravierenden Unterschieden zu GIESECKE. Erstens ist der Adressat nicht eine reformerisch überhitzte Schulpädagogik, sondern eine sich im bürokratischen Klein-Klein verheddernde Politik, die Makrostrukturen zu setzen hätte und statt dessen bildungsheuchlerisch Leerformeln absondert. Zweitens fordert RICHTER eine Öffnung des Bildungswesens für die Lebenswelten der Heranwachsenden, während GIESECKES Tendenz auf Wiederbelebung einer fachorientierten Unterrichtsschule zielt.

RICHTER schreibt – und das ist ein charakteristischer Satz für die Diktion dieser Streitschrift: „Wir sind auf den Lorbeeren von Fröbel und Diesterweg, Humboldt und Kerschensteiner eingeschlafen“ (S. 112). Mindestens drei Stoßrichtungen seines Weckrufs lassen sich ausmachen: (1) Unterricht kann sich in der Informationsgesellschaft von manchen Aufgaben der Wissensvermittlung, des Fähigkeitserwerbs und der Wertbildung entlastet fühlen – Bildungsinstitutionen können sich „denjenigen Aufgaben der Bildung widmen, die den persönlichen pädagogischen Bezug verlangen und sowohl die Individualisierung des Lernens wie das Leben in der Gesellschaft fördern“ (S. 86). (2) Es „besteht ein Mißverständnis zwischen gesellschaftlichem Bedarf und den vom Bildungswesen produzierten Qualifikationen“ (S. 110). (3) An die Stelle der fälligen Demokratisierung und Modernisierung des staatlichen Bildungswesens ist bürokratische Reglementierung getreten. RICHTERS lebendig geschriebene Darstellung der Bildungslandschaft ist reichhaltig

unterfüttert mit Sozialstatistiken und Hinweisen auf empirische Forschungsbefunde sowie mit Fallgeschichten. Die Anprangerung der „7 Todsünden“ (Trägheit, Heuchelei, Wegsehen, Hochmut, Verschleierung, Verwahrlosung, Bürokratisierung) mündet in die Forderung einer gesamtstaatlichen Bildungspolitik, die nicht von Wahlterminen und Partikularinteressen gelähmt und verwirrt wird. „Deshalb liegt es nahe, dem Bundespräsidenten zu empfehlen, nach der Wahl im Mai 1999 ein Beratungsgremium für die Formulierung einer gesamtgesellschaftlichen Bildungspolitik zu berufen“ (S. 201).

In beiden Streitschriften liegt der Akzent auf programmatisch formulierten Strukturfragen des Bildungswesens. Schwach entwickelt sind anthropologische und subjekttheoretische Aufmerksamkeiten für die Eigenart der Weltberührungen und Weltverarbeitungen, um die es im Bildungswesen zuerst und zuletzt geht. Was kann weltbezogenes inhaltliches und subjektverwurzeltes Lernen, Verstehen, Wissen, Können im Kontext einer nicht mißratenden Bildungsreform heißen? Auch RICHTER bleibt hier merkwürdig abstrakt und dinglich. Die Art, wie er beispielsweise VON HENTIGS Darstellung einer aktuellen Bildung abkanzelt, ist einigermäßen unterkomplex (S. 108).

CHARLES PEGUY hat vor ein paar Jahrzehnten in einem Gedicht „Die Sünde der Unrast“ gezeißelt. Diese Sünde findet in RICHTERS Katalog keine Aufnahme. Im Gegenteil, angesichts der Erledigungshast, die unser Bildungswesen auf allen Ebenen auszehrt, macht es einigermäßen ratlos, wie vorbehaltlos sich RICHTER mit einer Zentralforderung diverser internationaler Kommissionen zur Erziehungsproblematik identifizieren kann: „Die Beschleunigung aller Bildungsprozesse ist angesagt“ (S. 111). – Wenn da nicht eine Krankheit zur Therapie erklärt zu werden droht ...

Prof. Dr. HORST RUMPF
Ostpreußenstr. 12, 64297 Darmstadt