

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der



Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2007
Redaktion: Erwin Rauscher
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN: 978-3-9519897-0-9

Erwin Rauscher

„Fidelio“ – Plädoyer für die Freiheit des Lernens und Lehrens

Lernkultur im Wechselspiel von Atmosphäre und Struktur

Aus der Mitte des Change Managements der Hochschulwerdung richtet der Beitrag seinen Fokus auf die Menschen, für die pädagogische Bildung Bedeutung hat. Hinter zur Diskussion gestellten Angeboten konkreter Schulorganisationsentwicklung stehen der Auftrag, Lernen unter den Bedingungen des Heute (Autonomisierung, Digitalisierung, Individualisierung) objektiv positiv gestaltbar und subjektiv positiv erlebbar zu machen, das Ersuchen um Mitarbeit daran und um Zusammenarbeit dafür.

„Komm, Hoffnung, lass den letzten Stern der Müden nicht erbleichen!“¹ Mit diesem ‚schönsten aller Sätze‘ der Leonore aus ‚Fidelio‘ leitete ihr neuer Intendant Jürgen Flimm am 27. Juli die Salzburger Festspiele 2007 ein. Beethovens einzige Oper, diese Hymne auf Hoffnung und Freiheit, mit ihrer Geschichte einer Liebe, deren Einzelschicksal eine evolutionäre humanistische gesellschaftliche Utopie stilisiert – welch Appell an den Glauben zur Überwindung von Ungerechtigkeit, an die Sehnsuchtsvision korruptionsfrei dialogischer Führung und an das Ideal unbeugsamer Haltung in unfreier Not für unsere und jede Zeit, den das befreite Österreich sich selbst auch im Herbst 1955 zur Wiedereröffnung der Wiener Staatsoper vorschrieb und sang.² Der Satz sei ein metaphorisches Paradigma für die Schule und ihre Entwicklung durch jene, welche sie in der neuen Struktur akademischer LehrerInnenbildung mitzuverantworten haben – wie die unbeugsame Sängerin selbst, eine Metapher auf zwei Beinen, Darstellerin auf einer Bühne, die niemanden verletzt oder erniedrigt, den Weihrauch klärt, sinnliche Sentimentalität durch wissendes Gefühl ersetzt, politische Willkür mit dem Ethos der Liebe überwindet und so auf das Menschliche im Menschen verweist.

Flimms Poesie als Plädoyer für die Gegenwart, als Synthese reflexiver Kenntnis, sensitiver Wahrung und differenzierter Fortschreibung von Geschichte, lädt zum Nachdenken ein, legt die Latte hoch auf dem intellektuellen Spielfeld und spornt doch an, sich mitverantwortlich und mitgestaltend zu fühlen für die Menschen und ihre Befreiung aus Willkür, Zufall, Unmündigkeit und Gehorsam, hin zu Mitverantwortung aus Wissen durch Lernen, zu Mitgestaltung aus Freude an Gemeinschaft. Das poetische Wort sei – mehr als eine Metapher – der Pragmatik institutionalisierter Schulentwicklung in ihrer Verortung durch strukturierte LehrerInnenbildung nicht vor- oder übergeordnet, doch vorangestellt und beigefügt. So richten sich die nachfolgenden Konkretisierungen denn auch auf die Menschen vor den Strukturen,

auf die Formenden hinter den Formen. Sie bleiben exemplarisch und wollen doch Lichter jenes Ganzen sein, dessen Licht sie erst leuchten macht.

1 ‚Entbergen‘ von Lernfähigkeit

„Wenn ich Dir mit dem Finger den Mond zeige, beiß mich nicht in den Finger, sondern schau auf den Mond!“ Das geflügelte Zen-Wort wird oft (zumeist religiös) als etwas interpretiert, das auf ein außerhalb des (alltäglichen) Verstandes Zugängliches hinweist.³ Schulpädagogisch gedeutet, verweist es heute auf die Forderung, Lehren möge Lernen dazu formen und veranlassen, nicht bloß den Inhalten zu folgen, vielmehr nach den Gründen zu fragen, welche immer es auch seien. Seine Botschaft ist längst zum heimlichen oder deklarierten Motto vieler innovativer Schulen geworden, mitunter gebunden an das (ebenso häufig wie ungesichert zitierte) Wort Exupéry's vom Schiffbau und der Sehnsucht der Matrosen.⁴

Dahinter steht die Sehnsucht nicht nur des Lehrkörpers, sondern jeder Schulgemeinschaft nach ‚Bildung‘ der SchülerInnen, was immer darunter auch verstanden wird: Prüfungswissen für die nächste Schularbeit, Beherrschen von Schlüsselkompetenzen, Perfektionieren fachlicher Fähigkeiten, literarische und ästhetische Kompetenz, Identität aus Wissen und Vergleichen, Toleranz aus Kenntnis und Erkenntnis – oder sei es auch der Erfolg in der ‚Millionenshow‘.⁵ Der Sinn des Wissens mag im Leben liegen, doch wenigstens ein – nämlich der schulische – Sinn des Lebens liegt im Bewahren und steten Erneuern von Wissen. Identität aus dem Lernen von Geschichte etwa liegt in den Spannungspolen zwischen jener (Todes-)Stiege von Mauthausen und dem Flügelaltar von Kefermarkt, zwischen Thomas Bernhards ‚Jagdgesellschaft‘ und der Schutzmantelmadonna von Frauenstein: Identität, die man – verbunden mit den zukunftsreichen Bergen, Flüssen und Domen unserer Bundeshymne – auf schulischen Feiern seinen Entlass-SchülerInnen wünscht, wie man sie davor ihnen einzuüben und mitzugeben versucht hat.

Die Fahne der Bildung als auf dem Schul-Weg angestrebtes Lern-Ziel, als *„Erfahren, Erleben, Kenntnisse bekommen, Distanzen einüben, also eben mit Leib und Seele lernen“*⁶, flattert heute im Irrwind des Regietheaters der Medien zwischen den Polen der Vorurteile und Worthülsen: Wie Operninszenierungen ‚verheutigt‘ werden, während die Musik unangetastet bleibt⁷, so geht es auch der Schule im Zerrspiegel des Common Sense (früher gut österreichisch bloß ‚Hausverstand‘ genannt⁸): Dem ökonomischen Bildungspragmatismus⁹ stehen romantisierende Reformpädagogen gegenüber, die sich im Windschatten der PISA-Kritiken gerne auf Finnland berufen, aber eben dort selbst rasch ‚sitzen bleiben‘ würden.¹⁰ Für die intellektuelle universitäre Kritik stehen damit bloß *„den regelmäßig ausgerufenen Bildungskatastrophen ... die großen Bildungslücken gegenüber“*¹¹, dagegen wird für die LehrerInnen und Schulgemeinschaften vor Ort ‚Pädagogische Liebe‘¹² zu ihren SchülerInnen auf die harte Probe eines sich verlierenden Sinn- und Selbstwertgefühls gestellt. Ihnen aber – und ihrem ermüdlichen¹³ oder unermüdlichen unterrichtlichen Tun – seien diese knappen Anstöße kooperativer Didaktik gewidmet, in Dankbarkeit für ihr (schulall)tägliches Leisten und als Anregungen für dessen Gelingen.¹⁴

In seinem UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jh. hat Jacques Delors die ‚Lernfähigkeit‘ als unseren größten ‚verborgenen Schatz und Reichtum‘ benannt.¹⁵ Sie zu ‚entbergen‘ ist gemäß der mäeutischen Botschaft des Sokrates¹⁶ eine zentrale Aufgabe der österreichischen Schule. Der pädagogischen Dialektik folgend, die sich mitunter auf eine absichtsvolle Beckmesserei

politischer Trendsetter-Worthülsen reduziert, sei zu den Idealen des (Hochschul-)Anfangs der Versuch zur Synthese deshalb festgehalten und erneuert: Innovation und Tradition sind auch in den Formen der projektorientierten Schaffung von lokalem und der rezeptiven Aneignung von tradiertem Wissen kein Widerspruch, wenn die ‚alten Wahrheiten‘, schöpferisch verjüngt durch lebendige Sprache, mit dem unmittelbar Gegenwärtigen in Relation gestellt¹⁷, junge Menschen mündig machen wollen für ein Leben innerhalb der Gesellschaft und ihrer Normen, gleichzeitig positiven Einfluss nehmen wollend auf gesellschaftliche Verhältnisse mit dem Ziel, diese zu verbessern, also das überlieferte Wissen der Welt kennen und wertschätzen zu lernen und es zum Guten weiterzuführen.¹⁸

Schon Sigmund Freud hat seiner Schule in Vorbild und Gegenbild gedacht und das Unterrichtsgeschehen als Begegnung ausgeleuchtet, die Folgen hat: Nachahmung, Absetzung, Verwandlung anhand von Vorläufern, Bildung durch Begegnung, Bildung mit der Darstellung von Überzeugung, Wissen verbunden mit Gewissen – es stärkt die Menschen und es klärt die Dinge.¹⁹

2 Leitwerte aus Leitworten

„... die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.“²⁰ Hegels bekannt-berühmtes Mahnwort²¹, das Leben werde zwar vorwärts gelebt, aber rückwärts verstanden, lässt sich auch positiv deuten²²: Der Tag ist die übersichtliche Gegenwart, deren Helligkeit auf die Zukunft hin abdunkelt – im dämmernden Bereich zwischen Heute und Morgen wird, was wir Zukunft nennen, vorausgesehen und vorbereitet, nicht in der wartenden und genießenden Fortschreibung der Gegenwart.

Neurobiologen der Stanford University erforschen seit Jahren das Gehirn von Eulen mit einem besonderen Trick: Sie setzen ihnen Brillen auf, die das Sehfeld seitlich verschieben. Die Eulen geraten in Verwirrung, weil ihre beiden wichtigsten Sinneseindrücke, weil Auge und Ohr einander widersprechen: Es raschelt links im Laub, aber die Maus läuft rechts vorne weg. Schon nach kurzer Zeit zeichnen junge Eulen ihre neue Landkarte von der Drehung der Welt – ihr Verhalten nennt man ‚Lernen‘. Und sie können es umso besser, je abwechslungsreicher und vielgestaltiger sich ihnen ihre Umwelt präsentiert, je mehr Jagdmöglichkeiten man ihnen bietet.²³ „*Interessant und mit Spaß*“²⁴ – so fordert der deutsche Kreativitätsforscher Siegfried Preiser lebendigeren Unterricht mit Selbstlernphasen ein. Doch heute heulen nicht nur Eulen – es pfeifen auch die Spatzen von den Dächern das ‚Hohelied‘ der Schulreform, und mit jeder einzelnen scheint der Reformbedarf insgesamt zu steigen.²⁵ Aus der Fülle der Trendsetter-Begriffe seien jene drei ausgewählt, die das Wogen der Paradigmen nachhaltig, diskursiv und aktuell repräsentieren, um danach pragmatisch-praktische Konsequenzen für den Unterricht abzuleiten und sie aus gelebter Praxis zur Diskussion zu stellen.

2.1 Autonomisierung

„*Es gibt nichts Neues unter der Sonne*“²⁶ – die Debatte ist älter als ein Jahrzehnt, der Begriff älter als zwei Jahrtausende, für die Griechen schon war er eine zentrale politische Kategorie: Gleichheit, Vergleichbarkeit, von außen vorgegebene Regeln und delegierte Verantwortung an fremdes Regelbewusstsein oder gar Abhängigkeit durch Fremdherrschaft, z.B. jene der LehrerInnen über SchülerInnen oder jene des Staates über seine Bürger – schon Herodot

benannte solche Sichtweisen mit ‚tyrannis‘ und stellte sie in Gegensatz zur ‚autonomia‘, die er politisch genutzt sehen wollte als Standortbewusstsein, Selbstermächtigung, für Personalität und Individualität, als das, was später die katholische Soziallehre ‚Subsidiarität‘ nannte, als Nutzung persönlicher Ressourcen vor Ort.²⁷

Erst jüngst hat die Martin-Luther-Universität zu Halle-Wittenberg ihr Themenjahr mit einer Ringvorlesung zum bedeutenden Titel ‚Aufklärung durch Bildung‘ absolviert²⁸ – nicht zuletzt zu dessen 200. Todestag unter Berufung auf Immanuel Kant als Vater neuzeitlicher Philosophie: Er beantwortet 1784 die Frage ‚Was ist Aufklärung?‘ mit dem berühmten „... *Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*“²⁹ Ersetzt man – in einem gedanklichen Experiment – ‚Aufklärung‘ durch ‚Autonomie‘ und ‚Mensch‘ durch ‚Schule‘, so wird der Konnex zum österreichischen Bildungsgeschehen rasch spürbar. Kant unterscheidet drei Formen von Unmündigkeit: ‚Natürliche‘ als die Kinderzeit unter elterlicher Obhut, in der die Eltern über Wohl und Weh ihrer Kinder entscheiden; ‚gesetzliche‘ oder ‚bürgerliche‘ als jene Zeit, wenn jemand, der seine Angelegenheiten selbst nicht mehr führen kann, vom Staat entmündigt wird; ‚moralische‘ schließlich als ‚selbstverschuldete‘ – sie muss vom Menschen selbst erworben werden, sie schließt Wollen und Tun mit ein. Aufklärung ist nach Kant eine Sache des Verstandes, der Gesetze und der Tradition, auch eine des Selbst-Tuns, der Selbstverantwortung, der Entschlossenheit, der Risikobereitschaft und des Mutes, ist nicht nur eine Leistung des Intellekts, sondern auch des Charakters, und sie ist nicht nur durch Vorurteile, Zeitströmungen, veröffentlichte Meinungen und Ideologien gefährdet, sondern auch durch Feigheit, Bequemlichkeit und Trägheit.

Man wird erinnert an jenen Zukunftskongress der Jahrtausendwende, wo Elisabeth Noelle-Neumann, Grand Dame der deutschen Meinungsforschung, – scheinbar unpassend – das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit analysiert und dabei die merkwürdige These aufgestellt hat: „*Gleichheit macht nicht glücklich. Sie führt zu Passivität, zu Trägheit und Bequemlichkeit. Freiheit dagegen macht glücklich.*“ Und sie hat angefügt: „*Ein System, das Entscheidungsfreiheit nimmt, macht die Menschen passiv. Ein System, das Entscheidungsfreiheit gibt, macht die Menschen aktiv.*“³⁰

Die Botschaft für unsere Schulen lautet heute demnach: Haben wir doch den aufklärerischen Mut, uns unseres eigenen Verstandes zu bedienen. Wer sich noch unmündig fühlt oder es bleiben will, der hat es bequem, aber er ist nicht frei. Leben und erleben wir Freiheit als Atmosphäre sozialer Verantwortung in pädagogischer Struktur. Entwickeln wir eigene Regeln im demokratischen Mehrheitsbeschluss der Schulpartner, verändern wir sie ebenso, lernend und nach Bedarf. Denken und tun wir mit, mitunter auch dagegen, aber lassen wir uns nicht durch einen übermächtigen ‚Großen Bruder‘ fremdbestimmen. „*Eine Erfahrung, gegen die man sich nicht gewehrt hat, ist keine Erfahrung. Eine Einsicht, die man nicht wahrhaben will, ist keine Einsicht. Ein Schmerz, den man vergisst, ist kein Schmerz*“³¹, resümiert Elias Canetti in seinen Tagebüchern. „*Das Weltall ... hat über Nacht seinen Mittelpunkt verloren, und am Morgen hatte es deren unzählige*“³², sinniert Bert Brecht im ‚Galilei‘. „*Die erbittertsten Feinde der Freiheit sind die glücklichen Sklaven*“³³, hat Maria von Ebner-Eschenbach gemeint.

2.2 Digitalisierung

„Erfahrene Propheten warten die Ereignisse ab.“³⁴ Das geflügelte Wort des 4. Earl of Orford aus dem frühen 18. Jh., Horace Walpole, hat heute selbst den Träger von 15 Ehrendoktoraten, Top-Manager bei IBM und Eastman Kodak, Unternehmer und Berater mehrerer US-Präsidenten, John Naisbitt, eingeholt, dessen Bestseller ‚Megatrends‘ vor 25 Jahren erschien und seither eine zweistellige Millionenaufage erreicht hat: Sein jüngst publiziertes Buch ‚Mindset‘³⁵ wurde längst nicht zum ‚next big thing‘, das sich die Fans und Verlage erhofft hatten. Tempora mutantur ... Mit ‚High Tech, High Touch‘³⁶ versuchte Naisbitt ab 1999 die Gesellschaft zum Umdenken zu bewegen: Weg von der Technologielastigkeit, hin zum menschlichen Faktor. Die Bestseller-These, wonach die Entwicklungsgeschwindigkeit in Richtung der Digitalisierung zu einer Vernetzung führe, in welcher der einzelne Standort im härteren Markt immer mehr sich zu behaupten habe und dafür auf Kooperation angewiesen sei, bleibt sein Verdienst.

Die Beschreibungen der Folgen digitaler Medien in Schule und Gesellschaft reichen von der ‚digitalen‘ Revolution nach der ‚industriellen‘ bis zum Übergang der Gutenberg-Ära zur tele-matischen Gesellschaft, aus dem Buch als Leitmedium der Neuzeit folge das digitale Medium Computer, mit dem Internet entstehe ein neuer Kulturraum. Daraus resultiert als eine neue Forderung für den Weg der Schulen in die kognitive Gesellschaft der Zukunft die ‚Digitale Alphabetisierung‘. Die den Unterricht theoretisch und von außen begleitende Literatur dazu ist seit Jahren überschwappend und pendelt mitunter zwischen apologetischen Nutzungsrezepten und vorausseilenden Ängsten vor der digitalen Technikfalle³⁷, die in der Warnung gipfeln, neue Medien führten nicht automatisch zu einer neuen Lernkultur. Hinter dieser Trivialität stehen ökonomische und pädagogische Begründungen: Einerseits verlagert sich die Diskussion über die Qualität von Lehr- und Lernprozessen rasch zur Realisierungsforderung benötigter Medienausstattung³⁸, andererseits bleibt die Frage offen, ob vergleichbare Lernarrangements auch ohne digitale Mediennutzung getroffen wurden und werden.

Der Paradigmenwechsel von der Wissensvermittlung zur Wissensaneignung, von der Lehr- zur Lernkultur, ist Kennzeichen der gegenwärtigen Didaktik-Diskussion und benennt die bekannten Trendsetter als pädagogisch bedeutsame Ziele: Didaktik als Mathetik, Selbstbestimmung des Lernens, Projektorientierung, Kooperation und Teamarbeit, Selbst- und Soziallernphasen zur Motivationssteigerung, fächerübergreifende und -verbindende Arbeits- und Lernformen. Mitunter wird daran übersehen, dass mediale Innovationen an den Schulstandorten selbst durch ambitionierte LehrerInnen jenseits aller Schulforschung oftmals unbedankt und unauffälliger verwirklicht werden, als es medientheoretische Diskussionen vermuten lassen.

Hinter der operativen Suche eines neuen Designs für den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten steht die Frage nach der Bedeutungszunahme des Verständnisses für komplexe Zusammenhänge und des dafür benötigten Grundlagenwissens mit all ihren schulischen Widersprüchlichkeiten der Leistungsanforderung zwischen Individualisierung und Standardisierung: ‚Wissen auf Knopfdruck‘ bezeugt die erhöhte Verfügbarkeit von Wissensangeboten.³⁹ In einem Zeitraum, der nur ein Lidschlag in der Geschichte des Menschen ist, haben Digitalisierung und Datenkommunikation unser Leben massiv verändert und konfrontieren mit einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, mit dem Hin- und Herspringen zwischen dem ‚real life‘ (früher nannte man es ‚Leben‘) und dem ‚virtual life‘ (Chat, E-Mail, Internetangebot). Dazu klafft die Schere zwischen den ‚information rich‘ und den ‚information poor‘ wachsend auseinander: ‚Rest-Menschen‘ mit geringen EDV-Zugriffsmöglichkeiten oder -fertigkeiten fliehen in Angebote der elektronischen Unterhaltung.

Dadurch wird für die Unterrichtsarbeit eine Polarität bedeutsam, die als ‚Wikipedia-Dilemma‘ gekennzeichnet sei, jene zwischen Informationsflut und Wissensseebe: Während es für die Nachkriegsgeneration höchste Wahrheit zu sein schien, was „*der Radio g’sägt hät*“⁴⁰, während die intellektuellen ‚68er‘ wenige Jahre nach der eigenen katholischen Internats- und Ministrantenzeit zwischen ihren Marx-Seminaren in den Universitätsbibliotheken dicke Folianten wälzten, bringt heute das Lernen aus und mit dem Internet zwar einerseits einen Riesenschritt zur Demokratisierung des Wissens mit sich, das Einholen von Informationen aus Datenbanken oder von Homepages ist nur mehr zeitlich beschränkt, fachlich ist es jedoch nahezu unkontrollierbar geworden. Elektronische Post ist schulischer Alltag: „*Schick mir rasch per E-Mail deine Deutsch-Hausübung*“ ist zur täglichen Floskel von SchülerInnen an ihre MitschülerInnen geworden. Auch so kann die Frage nach Wissen zur Frage nach Macht werden, in Zukunft wohl auch zur Frage der Verhandlungsfähigkeit auf anderer gesellschaftlicher Ebene.

Unterricht und Allgemeinbildung mit Fastfood durch schnelle Informationshappen der Belieblichkeit zu füttern oder gar zu ersetzen, generiert Flüchtigkeit und Unverbindlichkeit statt Dauerhaftigkeit und Beschleunigung; es entsteht Hektik statt Muße; Ringen um Erkenntnis weicht dem Bemühen, Aufmerksamkeit zu erregen, etwa durch Gags statt Aussagen; SchülerInnen lernen keine Solidarität, bloß flüchtige Betroffenheit; sie erleben Events statt ernsthafter Bekenntnisse und bestenfalls gelingende Momente, aber kein gelingendes Leben. Einen Grund mehr, den dialektischen Polen abzuschwören, zeigt das von der Gesundheitserziehung⁴¹ bis zum (Fremd-)Sprachenlernen⁴² vieldeutig genutzte Sprichwort⁴³ ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr‘, dem die digitale Zeit entgegen zu rufen scheint: ‚Was Hänschen gelernt hat, damit kann Hans nichts mehr anfangen.‘ Früher war Wissen Macht, heute ist es auf CD-Roms oder DVDs gespeichert, mit denen SchülerInnen nicht selten besser vertraut sind als ihre LehrerInnen, oder für alle online abrufbar. Das Wissen des Hans wird nicht mehr daran gemessen, was Hänschen gelernt hat, immer mehr unter der Metapher ‚LLL‘⁴⁴ daran, ‚wie Hänschen zu lernen gelernt hat‘. Schulkritik formuliert sinngemäß ‚Was Hans uns lehrt, nützt Hänschen nimmermehr‘ oder ‚Was Hans nicht lehrt, lernt Hänschen immer mehr‘ oder ‚Wie Hänschen zu lernen gelernt hat, so erlebt Hans sein Leben‘. Doch ‚auch was Hänschen lehren kann, kann Hans lernen‘. Dagegen aber und darum auch gelte: Wenn wir LehrerInnen unseren SchülerInnen beibringen, dass es nicht so nötig sei, etwas zu wissen, sondern nur darauf ankomme, zu wissen, wo das Wissen zu finden ist, dann dürfen wir nicht darauf vergessen, dass es für sie unverzichtbar ist zu wissen, was es zu finden geben könnte, und wenigstens zu wissen, was man wissen wollen sollte.⁴⁵

‚Hänschen‘ dient also auch als Methapher für die zunehmend benötigte Fähigkeit, nicht mehr nur zu wissen, sondern auch zu wissen, wie man zum Wissen gelangt. Die digital nutzbaren Medien werden zum Hilfsmittel der Selektion von Information – Auswahl bestimmt die Qualität in der Quantität der Fülle: „*You can’t live without an eraser!*“ – der Radiergummi als Metapher einer neuen Geisteshaltung.⁴⁶ Und der Weg zum Wissen, der Prozess seines Erlangens, die Art und Weise der Aufnahme samt der begleitenden Zuordnung en passant gleichzeitig erworbener Daten wird zunehmend bedeutsam gegenüber den reinen Fakten, weil er deren Vernetzungsgrad steigert. Im Lernen selbst gilt es zudem, Einsichten in seine eigenen Prozesse zu gewinnen, diese darzustellen und vermitteln zu können. Nicht alle Daten werden zu Informationen, nicht jede Information wird zu Wissen. Analyse, Strukturierung, Kontext als objektive Parameter korrelieren mit den subjektiven wie Auswahl, Synthese, Integration. Dabei steigt das einst sokratische Wissen vom Nichtwissen prozesshaft an und

bedarf des Erlernens der Fähigkeit, mit dieser Unkenntnis wissend umzugehen.

Die Trennung von Lebenswissen und schulischem Grundlagenwissen wird deshalb zunehmend obsolet – es gilt dieses für jenes zu nützen. Bildung formt Persönlichkeit: Wer etwas überliefern will, der muss dafür sorgen, dass seine alten Wahrheiten wirklich präsent werden. ‚Blended Learning‘ dient heute als Synonym und Symbol für die Verbindung von Tradition und Technologie. ‚Lernen bisher‘ war rezeptiv, sprachgewohnt, fächerzentriert, abhängig und geduldig, und es war expertenorientiert. E-Learning ist selektiv, explorativ, entdeckend, erlebnishungrig, ungeduldig und medien erfahren. Wenn Unterricht ein Raum für Erfahrung und für Erfahrungen sein will oder werden soll, dann immer auch ein Raum für die Erfahrung von Alternativen.

2.3 Individualisierung

„*Einer hat immer Unrecht, aber mit zweien beginnt die Wahrheit.*“⁴⁷ Nietzsches großes Wort verweist auf den Wert personaler Erfahrung im persönlich-individualisierenden Umgang miteinander. Die aktuelle innerösterreichisch-öffentliche Diskussion um das gegenwärtig aktuellste Trendsetter-Vokabel wurde ausgelöst durch die Aufgabenstellungen rund um die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl auf den ‚Richtwert 25‘ und die damit verbundene Qualitätsoffensive von Schulentwicklung und Schulinnovation. Diese Reduzierung bringt für die Schulstandorte Chance und Auftrag: Die höhere Dotierung wird verbunden mit Auflagen, Unterstützungsformen und Nachhaltigkeitsforderungen zur Qualitätsentwicklung und -verbesserung.⁴⁸ Die Definitionen sind bekannt⁴⁹ und werden zurzeit zahlreich be- und umschrieben; Argumente und Positionierungen werden in Workshops und Arbeitsgruppen⁵⁰ er- und bearbeitet.

Verstärkte individuelle, differenzierende und personelle Förderung steht sowohl vor der Grenze der objektiven Vergleichbarkeit und Berechtigungsvergabe als auch in der Spannung von kollektiv-systemisch-kollektivem Sollen und dem insgesamt persönlichen Wollen (oder augenblicklichen Nicht-Wollen) der SchülerInnen selbst. Ein weiterer scheinbarer Antagonismus spiegelt sich (jedenfalls im unreflektierten Erstverständnis) im Verhältnis der Begrifflichkeiten von ‚Individualisierung‘ und ‚Standardisierung‘.⁵¹

Dazu läuft die Debatte zeitgleich (und mitunter an denselben Orten) mit jener um den politischen Sprengsatz der ‚Gesamt-‘ oder ‚Neuen Mittelschule‘. Beide Diskurse aber benötigen eine strategische Trennung von pragmatisch Verbundenem – nämlich der pädagogischen Aufgabenstellung einerseits und der organisatorischen Schaffung von Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zur Erfüllung dieser zweifellos komplexen Herausforderung andererseits. Diese wird die österreichische Schulentwicklung in den nächsten Jahren vermutlich nachdrücklich (und wünschenswert auch nachhaltig) prägen – ausgelöst durch viele Ursachen, jedoch nicht zuletzt durch die mediale Präsenz vielfältigst (über-)interpretierter ‚PISA‘-Ergebnisse und -Trends. Durch das Überlagern dieses Hotspots (neben seinen beiden aktuell-politischen Nebenkratern ‚Vorschule‘ und ‚Oberstufenreform‘) gerät dabei rasch in Vergessenheit, dass ‚PISA‘ vorrangig bewertet, ob SchülerInnen das Gelernte auf neue Zusammenhänge anwenden können, nicht aber die Qualität, den Nutzen oder den Sinn des Gelernten selbst, sei es für ihr eigenes Leben oder für welche auch immer formulierten Anforderungen der Gesellschaft. Daran sei die Frage erlaubt, ob im PISA-Schatten nicht eine ergebnisorientiert fachdidaktische Ausrichtung – mit Zielen und Kompetenzen, mit Inhalten und Übungsformen – ein stärkeres Gewicht gegenüber der vordergründig erlebnisorientiert emotional-sozialen

Ausrichtung auf individuelle Förderung erhalten sollte.⁵² Beide Fokussierungen gegeneinander auszuspielen und in unaufgelösten Widerspruch zu setzen, wäre eine erneute Wiederholung eines altbekannten Fehlers dialektischer Diskurse.

Die Frage nach individueller Behandlung und persönlichem Begegnen jedes/r Schülers/ in in Achtung und Wertschätzung von dessen/deren Besonderheit und Einzigartigkeit wird vermutlich jede/r LehrerIn bejahen und als Einschränkung dieses Wertmaßstabs höchstens unzulängliche Rahmenbedingungen angeben, von der hohen KlassenschülerInnenzahl (und der Unmöglichkeit, sich auch nur die Namen von 6 x 25 Kindern an einem Vormittag zeitgerecht merken zu können) bis hin zu eigener Zeitknappheit rund um die den Unterricht begleitenden Arbeiten angesichts der Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten und damit verbundenen Folgeproblemen im Klassenzimmer selbst.

- ❖ Die bekannten Antworten⁵³ auf personaler Ebene liegen schülerInnenseits in sinnstiftenden Aufgabenstellungen, im demokratischen Eingebundensein in Planung und Zielsetzungen, in der Wiedererkennbarkeit selbst geleisteter Arbeiten für ein geschaffenes Produkt, in der Bewusstmachung der Mitverantwortlichkeit für erhaltene Leistungsrückmeldungen u.a.m.
- ❖ Für LehrerInnen liegen die subjektiven Gradmesser bekanntermaßen in eigener diagnostischer Kompetenz, methodischen Fähigkeiten, Möglichkeiten der vertrauensvollen Zuwendung bei der Begleitung von Lernprozessen u.a.m.
- ❖ Unbestritten ist auch das Verhältnis von Sozialität und Individualität: Je mehr der/die Einzelne im und von der Schulgemeinschaft wahrgenommen und wertgeschätzt wird, je mehr individuelle Leistung auch als eine der Gemeinschaft – vice versa! – erkannt wird und anerkannt ist, je heterogener und konkreter die je einzelnen Aufgabenstellungen auf ein gemeinsames Ziel fokussiert sind, umso (inhaltlich und emotional) ertragreicher wird dieses erreichbar.⁵⁴

Diese Antworten sind freilich nicht spezifisch jene der ‚Individualisierung‘, sondern solche ‚guten Unterrichts‘⁵⁵. Sucht man nach speziellen Bausteinen von ‚Individualisierungspädagogik‘, so gilt es, zumindest folgende Perspektiven zu beachten: Die jüngsten Erkenntnisse der Neurowissenschaft und ihre Folgerungen für den Unterricht⁵⁶; die unterschiedlichen Formen von Wahrnehmung der LehrerInrolle⁵⁷; altersgemäß transparent gemachte Zielorientierung der Lernwege; atmosphärische Wertschätzung und Achtung der Personalität und unverwechselbaren Würde jedes/r Lernenden und – last but not least – schulorganisations-entwicklerische Maßnahmen zur räumlichen und zeitlichen Struktur des Unterrichts. Denn jede pädagogisch innovative Idee braucht Struktur, sonst bleibt sie Vision; Organisation, sonst wird sie Worthülse; Leadership, sonst erzeugt sie Neid(er); Schulrealität, sonst erhöht sie Schreibtischmüll.

3 Entwicklung durch Struktur

„*Es ginge schon, aber es geht nicht.*“ Nicht nur dieses geflügelte Wort gibt vielfach ‚des Pudels Kern‘⁵⁸ wieder, wenn innovatives unterrichtliches Wollen an tradierten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen zu scheitern droht. Lernkultur, die sich den gegenwärtigen Ansprüchen an Unterricht gewachsen zeigt, braucht schulorganisatorische Freiheit, um ‚guten Unterricht‘ verantwortlich und nachhaltig gelingen zu lassen. Pointierende und auslösende Fragestellungen

dazu können sein: Braucht man in allen Unterrichtssequenzen den Klassenverband? Findet Unterricht nur in Gegenständen und nur innerhalb der Schulmauern statt? Muss jede Unterrichtseinheit 50 Minuten dauern?

- ❖ Kurse als Ergänzung von Gegenständen, thematisch zusammengefasste SchülerInnengruppen als Ergänzung zu Klassen können additiv Eingang ins Unterrichtsgeschehen finden.
- ❖ Auch der Arbeitserfolg braucht nicht nur durch Kalküle bemessen werden: Selbst- und Partnerkontrolle; prozessbegleitetes und -betreutes Lernen neben rein produktbeurteilendem Lehren; Ergänzung klassischer Prüfungsformen und Mitarbeitskontrollen durch Leistungsvorlagen von Good Practice der SchülerInnen.
- ❖ Jahres-Lehrpläne so weit zu öffnen, dass SchülerInnen Lehrinhalte und -ziele alterskonform mitbestimmen und an der Unterrichtsplanung in Teilbereichen mitwirken, ist ebenso ein Ziel wie die an Nachhaltigkeit orientierte Gestaltung von Aufgabenstellungen für Prüfungen.
- ❖ Die additive Nutzung und Einbeziehung außerschulischer Lernorte und Lebensbedingungen bietet weitere Implementierungsflächen: Orientierung suchen SchülerInnen als ‚Erlebnisweisen‘ ohne Primärerfahrungen auch an Orten des eigentlichen Geschehens und ohne Nachbarschaftserfahrungen: ‚Alle kennen Mallorca, keiner kennt den Semmering‘.
- ❖ Konkrete, in Projekten gelebte Zusammenarbeit mit Eltern als Schulpartner sowie mit anderen schulbezogen arbeitenden Personen durch themenabhängiges Einbeziehen als ‚ExpertInnen‘, durch Einladung von Fachleuten zu Sachgebieten usw. soll den Unterricht selbst bereichern.
- ❖ Verschlinkung der Schule durch partielles Delegieren des Unterrichts an außerschulische Lernorte – schon vor zwei Jahrzehnten mit dem pädagogischen Etikett ‚Lean Education‘ versehen – bietet vielfältige Möglichkeiten, die gezielt nutzbar sind, nicht ohne zuvor die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen abzuklären.⁵⁹

Die nachfolgenden Struktur-Überlegungen wollen exemplarisch anstiften: Sie sind nicht im elfenbeinernen Turm pädagogischer Theorie entwickelt, sondern werden bereits in irgendeiner Form an wenigstens einem Standort⁶⁰ praktiziert. Und sie brauchen Korrektur durch dialogische Entwicklung vor Ort.

3.1 Raum macht Lernen

„Wie sich unser Thomas hier herinnen fühlt, ist uns viel wichtiger, als wie viele Stunden er hat.“ Die ersten Worte eines Vaters an den neuen Klassenvorstand und den Schulleiter⁶¹ am ersten Schultag und nach der Begrüßung im blitzblank geputzten Klassenraum, in dem auf der Tafel in großen Lettern der Stundenplan aufgemalt ist, bezeugen im Verständnis einer mündig gewordenen Bevölkerung als ‚Kundschaft‘ von Schule den Wechsel vom ‚Paukerzimmer‘ zur ‚Lernwerkstatt‘ und zum ‚Erlebensraum‘. Schule ist heute nicht mehr Zentrum der Disziplinierung und Alphabetisierung, sondern Wahlort im Reigen gesellschaftlicher Angebote. Sie trägt auch kulturelle und soziale Verantwortung, die aus dem Unterricht kommt, aber über ihn hinausreicht⁶². Schulraum kann mithelfen, die Lernsituation zu verbessern. Wird Lernen auch durch die Lernenden selbst mitgestaltet, so gewinnen soziale Dimension und

Lernklima für Lernqualität zunehmend an Bedeutung. Beide Entwicklungsschritte wirken auf die räumliche Gestaltung und fordern mehr Flexibilität, bewegliches Mobiliar und eine anregungsreichere, freundlichere Ausstattung. Dabei hat die räumliche Organisation der Klasse nicht mehr nur die Aufgabe, optimale Bedingungen für die Vermittlung von Wissen bereitzustellen, sondern eine weitergehende Funktion: Sie soll den Bereich an Möglichkeiten erweitern, in dem die Lernenden selbst ihr Umfeld erkunden und mitgestalten können. Dieser Konzeption entspricht die Idee des ‚offenen Klassenzimmers‘ und der offenen, in das Umfeld oder gar die Region insgesamt eingebundenen Schule.

- ❖ Temperatur, Akustik, Lichtverhältnisse, Luftqualität und Raumangebot wirken auf die Qualität des Lehrens und Lernens: Gereiztheit und Aggression können Folgen räumlicher Beengtheit sein, Lärm Ursache für fehlende Aufmerksamkeit. Bauliche Kennzeichnung erhöht die Identifikation aller am Schulleben Beteiligten mit ‚ihrer‘ Schule. Auch Farbgebung, Baumaterialien und Wandgestaltung haben atmosphärische Auswirkungen auf das Schulklima.⁶³
- ❖ Andere räumliche Merkmale wirken auf die Lernaktivitäten zurück: Rückzugs- und Freizeitmöglichkeiten für SchülerInnen, Gruppenarbeitszonen, Gestaltungsgelegenheiten der Lernumgebung, räumliche Einbindung der Schule in das städtische Umfeld der Gemeinde u.a.m. Der Pausenhof kann ein Ort des Verweilens oder bloßer Fluchtort sein. Nischen mit Sitzgelegenheiten animieren zu Kontaktnahme und Kommunikation. SchülerInnen wollen/sollen sich nicht ‚ausgesetzt‘ fühlen, sie lieben deregulierte Anordnungen quasi als ‚Antiräume‘⁶⁴.
- ❖ Klassenräume fördern, wo sie zur Lernwerkstatt werden, Identifikation: Eine Werkstatt ist sich selbst das Zentrum, ihre Ordnung ist ihre Funktionalität. Sie hat ein geordnetes Miteinander, kein verordnetes Vorne. Lehrerpult, Schülertische und Tafel können sich der Lernsituation anpassen und diese mitformen. Das Erledigen von gestellten Aufgaben macht Mut für das Anpacken von neuen. Selbst und gemeinsam erarbeitete Ergebnisse verlieren, auch wenn sie benotet werden, ihren Schrecken. Vielfältige Formen des Lehrens fordern Variabilitäten des Klassenraums, die sich nicht im Umstellen der Schulbänke erschöpfen.
- ❖ Multimedia und IT fordern eigenes Design, selbst wenn WLAN bereits innerschulische Kabelprobleme zu lösen beginnt. Regelmäßiges Arbeiten mit dem Internet braucht neue raumbezogene Überlegungen.
- ❖ Tagesbetreuung bedarf mehr als nur einer Ausspeisung oder eines Nassbereichs mit Herdplatte: Soziales Lernen findet auch bei gemeinsamer Mittagsjause und Abwasch statt und stiftet eine Atmosphäre des Gemeinsamen, welche die Aufsichtsfragen der LehrerInnen erleichtert.
- ❖ Schule ist „SchülerInnenuniversum und Stadtpartikel“⁶⁵: Wo sich die Region der Schule durch Projektangebote öffnet, die für einen Stadtteil, eine Gemeinde, einen Verein, einen Betrieb, eine Pfarre oder eine öffentliche Körperschaft von Nutzen sind, erleben und erlernen SchülerInnen soziale Mitverantwortung im Kontext jener Gesellschaft, die sie selber formen.

Die Eröffnung von Gestaltungsmöglichkeiten und die Schaffung einer ‚architektonischen Heraus-

forderung' an Lehrende und Lernende, in eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Raum zu treten, setzt den ‚unfertigen‘ Schulbau voraus, der Veränderungsmöglichkeiten bereits in der Konzeption vorsieht und zum persönlichen, gestalterischen Zugriff ermutigt.⁶⁶

3.2 Zeit formt Unterricht

„Frau Lehrerin, machen wir heute noch einmal Projektunterricht oder müssen wir schon wieder etwas durchnehmen?“ Die SchülerInfrage ist typologisch für Orte und zu Zeiten, wo Handlungsorientierung zu alternativem Unterricht stilisiert und in Randwochen(stunden) verdrängt wird. Auch wenn sich die schulpädagogische Literatur darin übertrifft, Alternativen und Varianten schülerInnenzentrierter, gruppendynamischer und projektorientierter Unterrichtsformen einzufordern, bleibt es zentrale Unterrichtsaufgabe der LehrerInnen vor Ort, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln und nachhaltig zu festigen, die dem Fächerkanon und den Bildungszielen des österreichischen Schulwesens in guter Tradition entsprechen. Unterrichtsablauf in Klassen und in fachbezogenen Einheiten ist unverzichtbar – veränderte Strukturen dienen darum nicht als Alternativen, sondern als additive, wahlweise nutzbare Angebote für jene Segmente, die als zusätzliche Lernziele angestrebt werden. Doch Unterricht muss nicht nur zwischen Glockentönen stattfinden, nicht jede Einheit muss innerhalb eines Gegenstandes und von 50 min ablaufen. Dabei ist dem Vorbehalt der Lehrenden, „Ich würd' schon gerne wollen, ich 'trau mich nur nicht dürfen“, um nicht den Unwillen der Kollegenschaft oder Suppliernotwendigkeiten auf sich zu ziehen, Rechnung zu tragen.

- ❖ Die Unterrichtsorganisation kann als ‚Block-‘ oder ‚Epochenunterricht‘ zusammengefasst werden, wenn dies themenbezogen erforderlich scheint oder gewünscht wird: Das Nebeneinander von Einzelstunden wird durch das Nacheinander von Themenbereichen ersetzt, die einem oder mehreren Gegenständen zugeordnet sind und innerhalb eines längeren Zeitabschnittes in separierten, zusammenhängenden Bildungseinheiten gestaltet werden.⁶⁷ Dabei ist für Blöcke und Epochen die Umrechnung aller Stunden pro beteiligtem Gegenstand in Teilsummen eines Jahreswochenstundenkontingents angeraten. Bei themenbedingt klassenübergreifender Gruppenbildung kann dies auch schülerInnenbezogen geschehen.⁶⁸ Schularbeitenterminfreie Wochen erleichtern solche themenbezogenen Vorhaben.⁶⁹
- ❖ Die Berücksichtigung von gewissen Rahmenbedingungen für die Blockung von Unterrichtszeit erspart allen spätere Probleme oder Konflikte: Der ‚Wunschzettel‘, stimmt die Unterrichtsorganisation des folgenden Jahres auf die Wünsche der Lehrkräfte ab, die darin enthaltene ‚Pädagogische Präferenz‘ bevorzugt sachlich begründete pädagogische Wünsche, die einen organisatorischen Rahmen brauchen. Sie beinhalten den Wunsch nach Blockung (für betroffene Klassen, Fächer, Lehrpersonen), angestrebte Lehrziele und dafür genutzte Lehrmethoden, Vorschläge für stundenplantechnische Realisierung. Bei ausreichender Begründung wird eine bevorzugte Positionierung im Wochenstundenplan garantiert.
- ❖ Fächerübergreifender Unterricht bedingt Öffnung des Fachunterrichts in Form einer teilweisen Auflösung – mit Konsequenzen für die Organisation des Schultages; sie kann klassenintern, aber auch klassen- oder schulstufenübergreifend erfolgen. Im fächerverbindenden Unterricht werden dagegen die Grenzen zwischen den Gegenständen nicht aufgelöst: Lehrinhalte werden unter Beibehaltung und sogar Bewusstmachung der jedem einzelnen Fach eigenen Terminologie in Beziehung gebracht, sodass sich die Ge-

genstände um das behandelte Thema als ihren inhaltlichen Mittelpunkt konzentrieren. Fächerverbindung meint also nicht Verschmelzung, Überwindung oder gar Auflösung der Fächergrenzen. Ein die Fächer in Beziehung setzender Unterricht verknüpft sie an einer zu bearbeitenden Problemstellung, die sich als sein Thema ausdrückt.

- ❖ Auch Unterricht in Projektform will weder zeitlich noch stofflich absondern, sondern den ganzheitlichen Aspekt von Bildung neben der reinen Vermittlung von Faktenwissen beleben. Projektlernen ist nicht nur handlungs-, sondern auch wissens- und erkenntnisorientiert, team- und beteiligtenorientiert, auf ein einzelnes Thema zentriert, lernzielorientiert⁷⁰, zumeist schulparterschaftlich durchorganisiert; zudem fordert und fördert er das soziale Lernen: Gemeinsames Arbeiten für gemeinsame Zielsetzungen eröffnet soziale Lernfelder.⁷¹
- ❖ Einzel- oder Doppelstunden von (un-)verbindliche Übungen, Freigegegenständen und Förderunterricht ermöglichen im Rahmen der Schulautonomie inhaltlich eine Vielfalt von Themenstellungen und Zielsetzungen. Ihr geblocktes Zusammenlegen eröffnet eine neue Modellform der Unterrichtsorganisation: Sie lassen sich zu eigenen Blöcken zusammenfassen, in solche teilen und über das gesamte Schuljahr nach Bedarf verteilen. Dadurch wird es möglich, komplexe Unterrichtssequenzen bedarfsorientiert und qualitätssichernd zu gestalten.⁷² Praxisgerecht wird ein Formular bereitgestellt, in das die verantwortliche Lehrkraft Kurstitel, Kurs-Curriculum und TeilnehmerInnenliste einträgt, ergänzt durch Kurstagebuch und Zeitabläufe.⁷³

3.3 Flächenfächer in der Lernwerkstatt

Lehrpläne dienen heute als Information und (Mit-)Planungshilfe für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, sie stellen das Bildungsangebot nicht in starren Rahmen, sondern in Kern- und Erweiterungsbereichen dar. Der ‚Lehrplan 2000‘ für die Sekundarstufe I unterscheidet in Kern- und Erweiterungsbereich und weist diesem ein Drittel des Zeitbudgets zu. Gleichzeitig wird die Verbindung der Fächer, ja sogar das Entwickeln standortbezogener, schulautonom eigener Gegenstände gesetzlich ermöglicht und pädagogisch empfohlen. Was liegt also näher, als zumindest einen Teil des Zeitvolumens der Erweiterungsbereiche mehrerer Gegenstände zu neuen Fächern zu bündeln und in dieser innovativen Struktur organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen?

- ❖ Das Primat des fächergetrennten Unterrichts ist unverzichtbar und hat analog zu den Wissenschaften eine fachimmanente Terminologie und Tradition entwickelt. Unterrichtspraktisch bedeutet dies die ‚dezentrale‘ Zuordnung aller schulischen Themen – jener aus der Bildungstradition bis hin zu den tagesaktuellen – in die Schubladen der Unterrichtsgegenstände. Doch sollen Spezialisierung und Vernetzung einander nicht widersprechen, sondern ergänzen, zumal heute alle gefächerten Lehrpläne fordern, die Inhalte der Unterrichtsgegenstände zueinander in Beziehung zu bringen.
- ❖ Neben einer Vielzahl von Bereichen und Themen, die in klassischer Form parallel in mehreren Gegenständen, fächerübergreifend oder -verbindend unterrichtet werden, bieten sich auch vernetzte und aktuelle Themenstellungen dafür an. Dafür steht ein Thema selbst im Mittelpunkt, und mehrere Gegenstände ‚konzentrieren‘ sich zu einem Teil der dafür verwendeten Arbeitszeit auf dieses.⁷⁴ In unterschiedlichen Methoden und Strukturen werden ein Teil der Unterrichtszeit und mehrere Gegenstände in ‚konzentraler‘

Zuordnung dem Themenfeld gewidmet. Die dem einzelnen Fach zugehörige Terminologie wird nicht nur eingehalten, sondern sogar hervorgehoben, um zu zeigen, aus welcher Sicht und mit welchen Rahmenbedingungen und Wertmaßstäben jedes Fach operiert.

Unterricht kann demnach dreigeteilt werden in ...

- ⇒ Grundfertigkeiten: Sie decken die Kernbereiche ab und finden im Klassenverband in konventionellem Wochenstundenplan statt
- ⇒ Werkstatt- oder Flächenfächer⁷⁵: Sie ermöglichen exemplarisches, konzentrales Arbeiten mit individuellem Lernen nach Interessen im Werkstattunterricht
- ⇒ Individuelles Fördern: Hier sind Ort und Zeit für Begabungsförderung und standortabhängige, dem Schulprofil konforme Fördermodelle

Eine solche Struktur dient der Projektorientierung zu zentralen Themenschwerpunkten, wird in Blöcken und Epochen unterrichtet, die Ergebnisse werden dokumentiert und präsentiert. Eigenverantwortliches Lernen wird gefördert; selbstständiger Wissenserwerb wird angestrebt; das soziale Lernen erhält zentralen Stellenwert; Teamorientierung wird geschult.

- ❖ Flächenfächer finden als Blöcke und/oder Epochen statt und werden schulautonom vereinbart. Es gelten das ‚Restwochenstundenprinzip‘ (Gegenstände, die dafür zu einem Teil Wochenstunden abgeben, behalten mindestens 50% ihrer Unterrichtszeit) und das ‚Wahlpflicht‘-Prinzip (der Klassenverband wird aufgehoben, wenn mehrere solche Fächer parallel und gleichzeitig unterrichtet werden und die SchülerInnen zwischen ihnen wählen können).

Schulentwicklungsaktivitäten wie diese könnten mithelfen, ein standortbezogenes Schulprofil zu formen. Wo eine Schule für die Verwirklichung und Implementierung der neuen Organisationsform Hilfe benötigt, sollten externe SchulentwicklerInnen zur Verfügung stehen.

3.4 Dokumente widerspiegeln Leistung und Person

Portfolios finden immer rascher Eingang in zunehmend mehr Schulen, die ihre Unterrichtskultur von reinen Prüfungsformen als Bilanzen nach dem ‚Echoprinzip‘ des Lernens abwenden und sie erweitern durch prozessbegleitete und -betreute, also gemeinsam forschende Lehr- und Lernformen.

- ❖ Pädagogische Befürwortungs-Argumente für ihren Gebrauch sind: Eigenständige Reflexion wird gefördert; Produkte werden in ihrem Entstehungsprozess betreut; ihre Ergebnisse werden dokumentiert und präsentiert; Unterricht wird von außen einsehbarer; objektive Beurteilungsgrundlagen bieten sich an; Freude an Selbst-Präsentation kommt zu ihrem Recht

Dabei können Portfolios innerhalb eines Gegenstandes und einer Klasse erarbeitet bzw. gesammelt, aber auch so in den Unterricht eingewoben werden, dass man sie als verpflichtenden Teil der gesamten Schulkultur betrachtet. Als Möglichkeiten zum Führen von Portfolios bieten sich Projektarbeiten einer einzelnen Klasse, Schwerpunktthemen eines Jahrgangs, ein Jahresthema der Schule oder die verpflichtende Eigenleistung jedes/r SchülerIn nach vorgegebenen Kriterien an. Um den Arbeitsumfang für Portfolios festzulegen, empfiehlt es sich, nicht nach Wort- oder gar Seitenanzahl zu messen, sondern nach Arbeitsstunden-Sollwerten.⁷⁶

- ❖ Wird im Rahmen eines Projekts, eines Jahresthemas oder eines Schwerpunkts der Ar-

beitsumfang einvernehmlich festgelegt, so sind als Bedingungen zu berücksichtigen: Arbeitsumfang, definiert durch geschätzte Normwerte an Arbeitszeit; jahrgangsweise verbindlich vorgegebene Aufgabenstellung; detaillierte Vereinbarung auf Klassenebene; Rücksichtnahme auf andere schulische Ziele und Schwerpunkte

- ❖ Die Gewichtung von Portfolios in Relation zu anderen Leistungen muss vorher vereinbart und so erklärt werden, dass alle Beteiligten von denselben Vorstellungen ausgehen, um Missverständnisse zu vermeiden. Fixpunkte sind: Portfolio-Aufwand wird integriert in übrige Leistungen; Beurteilungen werden in Form von Noten rückgemeldet; die Gewichtung erfolgt relativ zu den übrigen Leistungen auf Klassenebene; die zumeist ‚verbessernde‘ Wirkung wird ausdrücklich beachtet und rückgemeldet.⁷⁷

Portfolios werden von SchülerInnen umso eher akzeptiert, je mehr sie eine für das SchülerInnenleben hier und jetzt wichtige Aussage beinhalten und einen späteren Verwendungszweck finden. Es ist deshalb eine pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte, die fertig gestellten Arbeiten – welcher Art sie auch sind – als Dokumente zu behandeln, nicht wie Schularbeitenhefte im Kellerarchiv der Schule vermodern zu lassen, sondern sie in weitere Unterrichtsabläufe einzubinden. Zugänglichkeit und Öffentlichkeit des Aufbewahrungsortes sind mitentscheidend für Wirksamkeit und Wertschätzung.

4 Subsidiarität – die Mitte den Menschen

*„Ob also wir gleich von Jugend auf in dieser oder jener Richtung uns formen - darauf kommt nicht wenig an, sondern sehr viel, ja alles. [...] Wir philosophieren nämlich nicht, um zu erfahren, was ethische Werthaftigkeit ist, sondern um wertvolle Menschen zu werden“*⁷⁸, schreibt Aristoteles über die ethische Tugend, die sich durch Gewöhnung und Erziehung formt und durch Handeln Leben gestaltet. Wer nicht polarisiert, langweilt schnell – wer nur polarisiert, altert rasch: Die ‚gute‘ Schule wählt die praktische Mitte schulpädagogischer Theorien und erziehungswissenschaftlicher Disputationen. Ihr Handeln geschieht in Kenntnis dieser, doch um der Sache und um der Menschen willen sowie aus persönlicher Überzeugung und dem Impetus der Handelnden selbst.⁷⁹ Diese Mitte⁸⁰ ist weder die ‚goldene‘ (nach Horaz⁸¹) noch ein arithmetisches Maß (wie Aristoteles erklärt⁸². Sinn und Ziel der aristotelischen Mesoteslehre ist nicht Mittelmaß, sondern optimierte Ausgewogenheit). Als praktische Mitte ist sie der Ort, an dem Menschen handeln, aus Wissen und Gewissen, Begegnung formend durch Tun für- und miteinander.

Begegnung ist das Grab des Vorurteils. Wer begegnet, behandelt nicht. Wer begegnet, kommuniziert nicht nur, er vertraut. Er bindet Kommunikation an Inhalte, macht sie erst so zum Dialog der Absage an Macht und Ohnmacht im pädagogischen Geschehen. Die Kultur des Zusammenlebens definiert sich nicht durch Anordnungen und Regeln nach den Prinzipien der Ordnung; vielmehr wirkt sie durch den Dialog, wirkt als Gespräch unter den Bedingungen gestufter Verhältnisse im Lebens- und Lernraum Schule. Wer sich anerkannt fühlt, wird nicht nur angewiesen. Wer mitwirkt, hat nicht nur anzunehmen; wer mitverantwortet, braucht nicht nur auszuführen. Der Katalysator ‚Subsidiarität‘ umfasst Eigenleistung und Hilfestellung: Wer Mitbestimmung und Mitentscheidung beansprucht, will und soll Mitverantwortung tragen. Dahinter steht ein schulentwicklerischer Geist, in dem Freiheit vor Ordnungsliebe steht, Individualität vor Gleichschritt, Vielfalt vor Routine, innere vor äußerer Organisation,

Wettbewerb neben der Traditionspflege, Präzision in der Sache vor Formalismen auf Papieren, Dialog vor und über Anweisung.

- ❖ Auf uns LehrerInnen bezogen: Wer tut, was er will, weil er tun will, was er tun kann, arbeitet ungleich besser als jener, der höchstens tut, was er tun muss. Wenn jede Lehrkraft möglichst viel von dem tut, was sie selber will, dann wird sie alles, was sie tun muss, besser machen. Ungleich schärfer, literarischer zugleich, hat es Erich Fried formuliert: „Zu sagen: ‚Hier herrscht Freiheit‘ / Ist immer ein Irrtum. Oder auch Eine Lüge. / Freiheit herrscht nicht.“⁸³
- ❖ Auf die Entwicklung und Ausrichtung von Schule bezogen: Observatorium des Lernens möge sie sein – dort, wo es um Persönlichkeit und ihre Entfaltung geht, um Wachsen lassen, um menschliche Begegnung unter den Prämissen von Achtung und Wertschätzung. Gar nicht zu wenig Lernort und Bildungshaus – dort, wo es um die Neugierde geht, selbst erkennen zu wollen, Inhalte zum eigenen Leben in Beziehung zu setzen, wo SchülerInnen Teilhabende am Unterricht, nicht bloß Konsumierende von Unterricht werden. Selbst ein kleinwenig Anstalt auch – dort, wo unsere SchülerInnen gute Manieren kennen und einhalten sollen: Schulkultur der zu Beteiligten gemachten Betroffenen mit demokratisch vereinbarten Verhaltensregeln.⁸⁴ Pädagogische Werkstatt – dort, wo Lehren und Lernen vom bloßen Geben und Nehmen mutieren zum gemeinsamen Forschen, orientiert wenigstens am Versuch, das Faktische der Welt zu verbessern. Schließlich Begegnungs- und Erziehungsraum – dort, wo es um Freiheit und die damit verbundenen Aufträge zur Mitverantwortung geht.
- ❖ Auf die hohen Wogen der Hochschulwerdung bezogen: Die Verwirrung ist eine Tochter der Freiheit, nicht ihr Pferdefuß. Veränderungen begünstigen den am meisten, der sich am besten vorbereitet. Dabei mag anfänglich ruhig gelten ‚We are still confused – but on a higher level‘. Selbst sich im Kreise zu drehen kann, ja soll als Chance genutzt werden, Dinge von Anfang an neu zu ordnen. Vorsätze dafür sind leise Gewissensbegleiter, und wir alle wären Knechte, müssten wir sie preisgeben. Aber wir wären Bettler, hätten wir keine oder würfen sie bloß über Bord. Solidarisches Denken und Tun an den Beginn von Veränderung zu stellen, Kritik innen zu lassen und durch Solidarität nach außen zu bereichern, ist jener Sprung aus der Hängematte der Gewohnheit, der Veränderungen und Herausforderungen als das Salz des Vergnügens entdeckt und sich eher vor dem eigenen Stillstand fürchtet als davor, selbst die Entwicklung mitzugestalten. Bäche und Flüsse, den Quellen noch näher als der Mündung, haben Klippen und Sprudel und Wirbel, aber inmitten ihrer Strömung reineres Wasser, tieferes Gefälle und beweglichere Fische.
- ❖ Auf die Eltern der SchülerInnen bezogen: Elternschaft und Lehrerschaft als natürliche Feindschaft wäre das Krematorium von Schule.⁸⁵ Wechselseitige Abwehrhaltungen verschleiern eher Probleme als sie zu lösen, werden rasch zu Folgen von wechselseitigen Schuldzuschreibungen, deren Ursachen in Machtunterschieden, Kompetenzkonflikten und Ängsten voneinander liegen. Ohne Unterstützung durch das Elternhaus kann Schule heute nicht stattfinden, und intrinsisch motivierte Kinder bleiben die Bernsteine der Ostseeküsten. Das Abprüfen von Englischvokabeln durch Mutter und Vater ist nicht von der Steuer absetzbar, aber von den Kindern stärker fühlbar als manches Geschenk. Würde der Aufwand für die Betreuung von Hausübungen und die tägliche Motivationssicherung durch oft mühevolleres Familien-Gespräch in Arbeitsstunden nach Tariflohn entlohnt, die Schule würde zum Luxusgut. Elternleistung ist unbezahlt, sie ist unbezahlbar, doch hoch

entlohnt durch verborgenes Kinderlächeln voll Heimat. Elternschaft bedeutet, nicht Zulieferer und Abholer zu sein, der von Schule ohne Gegenleistung (Aus-)Bildung verlangt. SchülerInnen brauchen nicht ErsatzlehrerInnen, die zuhause ausgleichen, was die Schule nicht zusammenbringt, sondern Mütter und Väter, die ihren Beruf, SchülerIn zu sein, ernst und wichtig nehmen. Nicht smarte Jung-Opas, die damit prahlen, zu wie viel sie es gebracht haben, selbst mit schlechten Leistungen und Zeugnissen, vielmehr neugierige Alt-Omas, die Zeit aufwenden, um neugierig den Schulgeschichten ihrer Enkelkinder zuzuhören.

- ❖ Auf die SchülerInnen bezogen: Fördern wir ihre Bereitschaft, sich zu engagieren – nicht nur darauf zu warten, dass es andere tun. Fördern wir ihre Überzeugung, Kontrolle über sich und die Welt behalten zu können – nicht befürchten zu müssen, dass ihnen alles über den Kopf wächst. Fördern wir die Beweglichkeit ihrer Herzen, Veränderungen als Herausforderungen zu empfinden – nicht als Bedrohungen. Fördern wir ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit – nicht die ‚Es-is-eh-alles-wurscht‘-Mentalität. Fördern wir die Freude an Spiel, Sport und Bewegung als Frohsinn für alle – nicht den Spaß in Jubel-Trubel-Heiterkeit auf Kosten anderer.⁸⁶ Fördern wir ihre Bereitschaft, eigene Ziele im Geiste von Descartes’ ‚Cogito, ergo sum‘ anzustreben – nicht des ‚Ich bin, weil’s mein Vater bezahlt‘. Fördern wir die Neugier ihres Geistes – nicht das Auswendiglernen des ‚klitzekleinen‘ LehrerIn-Vorauswissens.

Lernprozesse sind vielleicht steuerbar, berechenbar sind sie allemal nicht. „Wozu ist der Fischmarkt gut?“, beginnt Kurt Scholz seine Überlegung zur Frage ‚Wozu ist die Schule heute gut?‘ zu stellen, und sinniert sinngemäß weiter: Für die Käufer? Für die Händler? Für die Seefahrer? Oder vielleicht doch, dann aber „jenseits der Pfauenräder der Pädagogik“, für die Fische?!⁸⁷ Lernen ist eine spottfest-ernsthafte Angelegenheit – das ‚Leit-Bild Lernen‘ wird zum ‚Leid-Bild Schule‘, wo es nicht als ‚Leut-Bild Bildung‘ gemalt wird. Deshalb sei an den zeitlichen Anfang einer ‚pädagogischen‘ Hochschule (sic!) die vertrauende Zuwendung an die Menschen dieses Landes Niederösterreich gestellt, die als LehrerInnen in ihrer ‚praktischen Mitte‘ das Ganze ihrer Schule formen, durch Begegnung aus Erkenntnis und Ethos, in Kenntnis und mit Lenkung zwar, aber ohne Ablenkung durch oder von Theorien und Methoden. Jede Methode ist immer nur die Krücke einer Idee, der/die SchülerIn ist deren Mitte und Ziel. Diese LehrerInnen an ihren Schulstandorten sind jene ‚Propheten‘, welche (pädagogische) Realität gestalten, indem sie die Menschen über das System stellen, so die Wirklichkeit des Lernens konstruieren und intuitiv längst erkannt haben, was Niklas Luhmann exzessiv formuliert: „Ein System kann nur sehen, was es sehen kann. Es kann nicht sehen, was es nicht sehen kann. Es kann auch nicht sehen, dass es nicht sehen kann, was es nicht sehen kann.“⁸⁸

Alle LehrerInnenbildung bleibe deshalb der schulischen Wirklichkeit zugeordnet und ‚zur Seite‘, nicht aber ‚voran‘ gestellt. Die LehrerInnen vor Ort aber, und mit ihnen alle Menschen jeder Schulgemeinschaft, die diesseits oder jenseits des 50-Minuten-Taktes vermitteln können, was Peter Slooterdijk für den Ernstfall im so einfach-genialen Wort „Lernen ist Vorfreude auf sich selbst“⁸⁹ zusammengefasst hat, sind jene SchulreformerInnen, die jenseits des parteipolitischen Kalküls und ideologischen Klingelbeutels gesamtschulischer Medien-Diskussion das Ganze der Schule gestalten und formen, ohne sich von deren Gesamtheiten ablenken zu lassen. Ihre sensitive Pädagogik und Weitsichtigkeit jenseits der Systeme und ihrer Zwänge, in ihrem Wissen, was andere nicht wissen können oder lernen wollen, dass die ‚gute Schule‘ und ‚guter Unterricht‘ ihre und seine Kinder das ‚tua res agitur‘ spüren lassen und ihnen erlebbar machen, dass es auf sie ankommt, dass der Standort (und nicht das System) die

Form bestimmt. Heinz von Foerster hat knappst formuliert, was sie breitest zu verwirklichen suchen: „Lernen ist das Persönlichste auf der Welt ...“⁹⁰ In dieser „Rettung der kognitiven Libido“⁹¹ – und längst nicht nur in der Magie der neuen pädagogischen Lieblingszahl ‚25‘ – liegt das Geheimnis von ‚Individualisierung‘, dem neuen pädagogischen Lieblingswort.

Lernkultur braucht dialogische Atmosphäre und subsidiäre Struktur, um Licht zu geben aus dem Stern des Nimmermüden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die „Dokumentation / Festspieleröffnung / Festrede Flimm“ in <http://www.drehpunktkultur.at/txt07-7/0658.html> [29. 7. 2007]. Jürgen Flimm wünschte der versammelten Prominenz am Ende seines Appells, nicht im Gestern zu verweilen und aufzubrechen, „schöne und aufregende und streitlustige Festspiele wünschen wir allen, auf und hinter der Bühne“ (ebd.)
- 2 Am 5. Nov. 1955 wurde die Wiener Staatsoper feierlich mit ‚Fidelio‘ wiedereröffnet (wie es am 6. Okt. 1945 mit demselben Werk das Theater an der Wien worden war), um mit dieser Freiheitsoper die politische Befreiung vom Nazi-Terror einzuläuten und den Beginn der Zweiten Republik zu markieren. (Einem persönlichen Gespräch mit Prof. Peter Back-Vega verdankt der Autor den Hinweis, dass anno 1945 Fidelio auch ausgewählt worden sein könnte, weil das frei stehende Gemäuer dafür das Bühnenbild teilweise eingespart hat. Geschichte kennt eben viele Interpretationen.) Nicht verborgen aber möge bleiben, dass diese Oper auch am 27. März 1938 mit bedauerlich bekannten politischen Inszenierungsabsichten zur Aufführung gelangt ist. Vgl. dazu den Gastkommentar von Martin Wassermair, in: Der Standard vom 14.11.2005, zitiert nach <http://derstandard.at/?url=/?id=2239579> [3.8.2007]
- 3 Bekannt und lesenswert ist die Deutung Antony de Mellos, wonach eine religiöse Überzeugung „keine Aussage über die Wirklichkeit (ist), sondern nur ein Hinweis, ein Fingerzeig auf etwas, das ein Geheimnis darstellt und jenseits des dem menschlichen Verstande Zugänglichen liegt. Kurz gesagt, eine religiöse Überzeugung ist nur ein Finger, der auf den Mond zeigt. Manche Leute kommen über das Studium des Fingers nicht hinaus. Andere sind damit beschäftigt, an ihm zu lutschen. Wieder andere gebrauchen den Finger, um sich damit die Augen zuzudrücken. Das sind die frommen Eiferer, die die Religion blind gemacht hat. Tatsächlich sind diejenigen selten, die den Finger weit genug von sich halten, um zu sehen, worauf er hinweist – es sind jene, die der Blasphemie bezichtigt werden, weil sie über Glaubensüberzeugungen hinausgegangen sind.“ A. De Mello: Wo das Glück zu finden ist, Freiburg 1994, S.214
- 4 Vgl. exemplarisch das Leitzitat auf der Homepage <http://www.vskirchberg.eduhi.at/paedag.htm> [2. 0. 2007] der Volksschule Kirchberg in Kremsmünster, „...wo Kinder mitreden und Lehrer mitlernen ...“: „Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.“ Der Spruch wird Antoine de Saint-Exupéry zugeschrieben, seine Quelle ist jedoch unklar
- 5 Peter Heintel sieht „in unserer wertpluralistischen Zeit alle möglichen ‚Bildungen‘ nebeneinander am Weg liegen und (dass diese) nach Belieben aufgegriffen werden können“, versteht Bildung deshalb als einen „zunächst offenen Prozessbegriff“, in dem „Aufgaben, Aufträge verbunden (werden), die etwas mit einem eher vagen Defizitbewusstsein zu tun haben. Bildung ist nicht, vielleicht wird sie aber, indem wir sie konzentrierter zu unserem Anliegen machen.“ Ders., in: Sonderausgabe der ZEITPRESSE (ISSN 1813-8713) zum ‚Thema Bildung‘, Frühjahr 2007, S.4–6
- 6 Heintel, a.a.O., S.5. Vgl. dazu Positionierungen gegen Utilitarismen von ‚Bildung‘, anlässlich des Fakultätstages Philosophie/Bildungswissenschaft der Universität Wien, zusammengefasst von S.Beig: Bildung braucht Muße, in: Wiener Zeitung, 30. Juni 2007
- 7 In der aktuellen ‚Freischütz‘-Inszenierung der Salzburger Festspiele (Premiere 3. 8. 2007) ist der Wald durch einen Betonbunker ersetzt, die Wolfsschlucht nicht nur mit Feuerzauber und Videoprojektion vertauscht, sondern auch das Libretto neu geschrieben und um einen leibhaftigen Samiel samt Gehilfen erweitert (schauspielernd glänzend umgesetzt). Man schließe die Augen und höre die unangetastet gebliebene Musik. Vgl. <http://www.diepresse.com/home/kultur/kultursommer/321517/index.do> [8. 8. 2007]
- 8 Vgl. die aktuelle Wikipedia-Definition in http://de.wikipedia.org/wiki/Common_sense [4.8. 2007]
- 9 Vgl. die Studie der Industriellenvereinigung „Zukunft der Bildung – Schule 2020“, Mai 2007, http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_376.pdf [14. 6. 2007]

- 10 Vgl. H.Sußebach/S.Willeke: Wo die Lehrer sitzen bleiben, in: DIE ZEIT, 19.04.2007 Nr. 17, aus: http://images.zeit.de/text/2007/17/Finnland_neu [25.4. 2007]
- 11 K.P.Liessmann, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006, S.53
- 12 Der Terminus geht auf J.M.Sailer (1917) zurück und wurde vom Autor 1991 als eines der zentralen pädagogischen Prinzipien als eine Form der dialogischen Achtung durch die Kategorien des Andersseins, der Rationalität, Zeitlichkeit, Konkretheit und Finalität definiert – vgl. E.Rauscher: Religion im Dialog, Frankfurt 1991, S.216f.
- 13 Vgl. das FURCHE-Dossier „Überforderte Lehrer“, 14. Juni 2007, S.21–24
- 14 ... und stets verbunden mit dem Ersuchen zum Dialog zwischen allen Schulen Niederösterreichs und seiner Pädagogischen Hochschule!
- 15 Jacques Delors: Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied-Kricketel-Berlin 1997. (Die englische Originalausgabe erschien bereits 1996 unter dem Titel „Learning – the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century“. Die französische Originalausgabe erschien auch 1996 unter dem Titel „L'éducation – un trésor est caché dedans“. Die deutschsprachige Übersetzung stand unter Verantwortung der deutschen UNESCO-Kommission.)
- 16 Sokrates lehrt am Beispiel des Sklavenknaben, dass SchülerInnen (und damit alle jungen bzw. zu belehrenden Menschen) ihr Wissen bereits unbewusst (unterbewusst?) mit sich tragen und dass es nur (mit Hilfe einer bestimmten Methode) ans Licht des Bewusstseins gebracht werden muss. Vgl. Platon, Menon 81c-85b. Dieser Voraussetzung der sokratischen Mäeutik muss nicht gefolgt werden, aber die Konsequenz, dass der Ursprung der Erkenntnis nicht im Lehrenden, sondern im Lernenden selbst liegt (vgl. a.a.O. 85d) und dieser darum sich in seinem Wissen a priori nicht von jenem unterscheidet, möge Beachtung finden und gebietet Achtung
- 17 Der Gedanke ist angelehnt an Josef Pieper: *„Wer etwas überliefern will, der muss nicht von ‚Tradition‘ reden, ... er muss dafür sorgen, dass die zu überliefernden Inhalte, die ‚alten Wahrheiten‘, wirklich präsent gehalten werden, zum Beispiel durch eine lebendige Sprache, durch schöpferische Verjüngung [...] durch unablässige Konfrontierung mit dem unmittelbar Gegenwärtigen und vor allem mit dem Zukünftigen, das ja im menschlichen Bereich das allein wahrhaft Reale ist.“* J. Pieper: Tradition als Herausforderung, München 1963, S.25
- 18 Vgl. dafür den viel zitierten Zielparagraphen der österreichischen Schule, SchOG §2!
- 19 Seiner Schule, in der Freud 1873 maturiert hatte, schrieb er 1914 zum 50-jährigen Gründungsjubiläum in seinem Festschrift-Beitrag ‚Zur Psychologie des Gymnasiasten‘ über seine Eindrücke als Schüler: *„Ich weiß nicht, was uns stärker in Anspruch nahm und bedeutsamer für uns wurde, die Beschäftigung mit den uns vorgetragenen Wissenschaften oder die mit den Persönlichkeiten unserer Lehrer. Jedenfalls galt den Letzteren bei uns allen eine niemals aussetzende Unterströmung, und bei vielen führte der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer ...“* Zitiert nach http://www.freudgymnasium.at/pdf/Geschichte_lang.pdf [25. 7. 2007]
- 20 *„Wenn die Philosophie ihr Grau in Grau malt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und mit Grau in Grau lässt sie sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen; die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.“* G.W.F. Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts [Vorrede], GW VII, Frankfurt 1971, S.28
- 21 Vgl. exemplarisch Ernst Bloch: *„Das Gleichnis ist prachtvoll, eines der ganz großen der Literatur, eines, das Shakespeares würdig wäre.“* E.Bloch: Subjekt-Objekt. Erläuterungen zu Hegel, Berlin/DDR 1952, S.231
- 22 Der Tübinger Ethiker und Theologe Diethmar Mieth etwa verwendet das Bild gegen den beginnenden Materialismus der Bioethik und Biopolitik: *„Je weniger wir aus dem Leben leben, und je mehr wir das Leben zum Objekt der Neugier und der Begierde machen, um so mehr wird es unter unseren Händen zur Materie verwandelt [...] Wer erst testen will und dann die moralischen Folgefragen lösen, der ist schon auf dem Weg, auf dem der Zweck die Mittel heiligt ...“* D.Mieth: „Erst testen – dann denken? Der neue Mensch ist schon in Arbeit“, <http://www.phil.uni-sb.de/projekte/imprimatur/2001/imp010702.html> [12. 5. 2005]. Vgl. ders.: Die Diktatur der Gene. Biotechnik zwischen Machbarkeit und Menschenwürde. Herder-Spektrum. Freiburg i. Br. 2001
- 23 Vgl. Die ZEIT 24/2000, nach http://hermes.zeit.de/pdf/archiv/2000/24/200024.sejnowksi_interv.xml pdf
- 24 Vgl. das Interview von Erich Witzmann, in: DIE PRESSE, 26. 5. 2007, K24
- 25 Vgl. die Kritik Liessmanns, a.a.O., S.159–175
- 26 Kohelet 1,9
- 27 Für eine schulpädagogisch relevante, historische und begriffliche Analyse vgl. E.Rauscher: ‚Schulautonomie‘ – (k) ein Thema für Schüler und Eltern? Beiträge zur Schulentwicklung, Nr.2, hg. vom IFF/ Schule und gesellschaftliches Lernen, Klagenfurt 1994. Ders.: ‚Schulautonomie‘. Vom politischen Modewort zur verantwortbaren Individualität

- der Schule, in: Jahresbericht des BG/BRG Ried 1991/92, S.6–19
- 28 Selbstverschuldete Unmündigkeit? Aufklärung und Bildung im 18. Jahrhundert und heute. Interdisziplinäre Ringvorlesung im Rahmen des Themenjahres 2004 ‚Aufklärung durch Bildung‘, nach <http://www.verwaltung.uni-halle.de/DEZERN1/PRESSE/aktuellemeldungen/rivoIZEA.HTM> [12. 12. 2004]
- 29 I.Kant: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in: Werke in 6 Bänden, Band VI, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, hg. v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt ⁵1983, S.53
- 30 Aus persönlicher Mitschrift zitiert; vgl. „see you tomorrow. der zukunfts-kongress der öö. volkspartei“, Design Center Linz 1997, o.S. (Folder, S.3)
- 31 Elias Canetti: Aufzeichnungen 1973–1984, München 1999, (1976)
- 32 B.Brecht: Das Leben des Galilei, in: GW 20 Bände, Frankfurt 1967, Band 3, S.1234
- 33 Kalenderspruch, frei zitiert
- 34 Horace Walpole, frei zitiert
- 35 Vgl. J.Naisbitt: Mindset! Wie wir die Zukunft entschlüsseln, München 2007. Rezension im STANDARD, <http://derstandard.at/PDA/?id=2800673> [28. 7. 2007]. In 17 Ländern war ‚Megatrends‘ Bestseller. Mit seinem Buch ‚High Tech, High Touch‘, versuchte Naisbitt ab 2001 die Gesellschaft zum Umdenken zu bewegen: Weg von der Technologielastigkeit (High Tech), hin zum menschlichen Faktor (High Touch)
- 36 J. Naisbitt: High Tech, High Touch. Auf der Suche nach Balance zwischen Technologie und Mensch, Signum, Seedorf 1999
- 37 Vgl. exemplarisch H.Moser: Wege aus der Technikfalle – Computer und Internet in der Schule, Zürich 2001. Ein anschauliches und systemisches Beispiel der Opposition von Kultur und Technik am Beispiel ‚Literatur und Medien‘ mit dem Fokus auf den Einsatz von PC und Hypermedia im Unterricht bietet M.Schnöbel: Literatur – digital und vernetzt. Kontrastive Analyse eigen- und fremdproduzierter Software für den Umgang mit Literatur, Dissertation, Universität Gießen, 2001
- 38 Vgl. die Diskussion um Lerninseln in Klassen oder Notebooks für SchülerInnen, um Software-Nutzung bei Klausuren, nicht zuletzt auch jene um die Erweiterung der Medienkompetenz der Eltern, der Schulverwaltung und der ‚PC-Muffel‘ unter den LehrerInnen selbst
- 39 Unter der Adresse www.hausarbeiten.de werden mit Stichtag 10. 8. 2007 exakt 69 956 wissenschaftliche Prüfungsarbeiten, davon 16 194 kostenlos, in 427 Sparten angeboten. Im ‚Kurier‘ konnte man übrigens schon vor 20 Jahren das Inserat gelesen: ‚Schreibe FBA für 15 000 öS‘
- 40 Ein Lieblingswort der Großmutter des Autors, mit der diese Wirklichkeit und Wahrheit einer Aussage begründet hat
- 41 Vgl. exemplarisch die Ernährungstipps des Bregenger „Arbeitskreises für Vorsorge- und Sozialmedizin“, <http://www.aks.or.at/newsliste/201ewas-haenschen-nicht-lernt-lernt-hans-nimmermehr201c> [6. 8. 2007]
- 42 Vgl. die aktuelle Diskussion um ein verpflichtendes Kindergartenjahr, unter ‚Was Hänschen nicht lernt‘ illustriert in: Linzer Kirchenzeitung 29/2007 vom 18. 7. 2007
- 43 Vgl. die Kolumne ‚Sprachschätze. Gründlich zurechtgestutzt, zurechtgebogen, umgedichtet‘ von Hilde Weiss in der Wiener Zeitung vom 18. 11. 2005
- 44 Vgl. Rudolf Taschners ‚Mär vom lebenslangen Lernen‘ in: Die PRESSE, 12. 7. 2007, S.29
- 45 Das Wortspiel des Satzes geht auf einen Gedanken Konrad Paul Liessmanns zurück, der aus nicht mehr auffindbarer Quelle stammt
- 46 Schon vor Jahrzehnten hat Karl Weick, Professor an der University of Michigan, zum Verhindern Blindheit und zu einer ambivalenten Haltung gegenüber vergangener Weisheit aufgefordert. Vgl. K.Weick: The Social Psychology of Organizing. Reading, MA., S.7, 205, 221. Zitiert nach K. Gabriel: Forschung und Wissenschaft im Zeitalter der neuen Informationstechnologien. Wer oder was entwickelt die Köpfe?, in: <http://www.sommerakademie.de/1998/pdf/gabriel.pdf> [4. 8. 2007]
- 47 Nietzsche setzt fort: „... *Einer kann sich nicht beweisen: aber zwei kann man bereits nicht widerlegen.*“ Ders.: Die fröhliche Wissenschaft (260), GW II, Hanser –Ed., München 1969, S.158
- 48 Vgl. exemplarisch das BMUKK-Rundschreiben 8/2007 (GZ BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007 vom 19. 6. 2007. Es definiert: „*Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und*

zu fordern. Unser besonderes Augenmerk gilt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung." (S.2)

- 49 Individualisierung wird erklärt als „ein Prinzip von Erziehung und Unterricht, wonach die Besonderheit, Eigentümlichkeit und Einmaligkeit des Einzelnen zu berücksichtigen ist“, sie bezeichnet „die Absicht, alle ... Maßnahmen an die individuellen Interessen und Bedürfnisse des ... Schülers anzuknüpfen oder sie gar darauf zu gründen“. Vgl. Art.: ‚Individualisierung‘, Wörterbuch der Pädagogik, hg. v. Winfried Böhm, Stuttgart 152000, S.257. Damit verbunden wird die adressatenbezogene Aufbereitung eines Lernvorgangs und damit die Differenzierung des Lernangebots auf den/die EinzelschülerIn. Vgl. H.J.Herber: Innere Differenzierung im Unterricht, Stuttgart 1983 – u.v.a.
- 50 Vgl. die drei zurzeit aktiven Arbeitsgruppen des BMUKK zu (1) ‚NMS‘ = Neue Mittelschule, (2) ‚ISV‘ = innovative Schulen im Verbund, (3) ‚25+‘ = Individualisierung des Lehrens und Lernens, vgl. www.gemeinsamlernen.at
- 51 Die Verknüpfung von Bildungsstandards mit Individualisierung stellt nicht – wie es den antagonistischen Termini selbst abzuleiten wäre – einen Widerspruch dar, vielmehr geben Standards (so argumentieren jedenfalls die EntwicklerInnen derselben) durch Zielformulierungen die notwendige Orientierung und ermöglichen dadurch Individualität innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen. Die Grundkompetenzen sind damit vorgegeben, gelernt werden sie auf eigenen Wegen. Vgl. http://www.gemeinsamlernen.at/Download/Individualisierung_Bildungsstandards.ppt#7 [1. 8. 2007]
- 52 Vgl. die Forderung des differenzierten PISA-Kritikers Josef Kraus nach einer „sozialen Leistungsschule“ auf die Frage ‚Welche Schule brauchen wir?‘, in: http://www.clv.at/index.php?option=com_content&task=view&id=25-3&Itemid=1 [25. 6. 2007]
- 53 Vgl. exemplarisch S.Thurn: Individualisierung kann gelingen. Begriffliche Klärung, Erfahrungen, Gelingensbedingungen, in: PÄDAGOGIK (Beltz) 58 (2006), H.1, S.6–9
- 54 Vgl. die Folgerungen und praxisorientierten Konsequenzen in Modellerfahrungen in: E.Rauscher: Religion im Dialog, Frankfurt 1991, S.256f.
- 55 Vgl. H.Meyer: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004
- 56 Vgl. exemplarisch die Fakten und Daten der Wiener Hirnforschungstagung vom 20. 4. 2007 ‚Im Brainpunkt – Hirnforschung & Lernen‘ samt den genannten Literaturangaben und Linktipps in: http://www.pi-wien.at/archiv/hirnforschung/hirnforschung_und_lernen.htm [25. 5.2007]
- 57 „Gemeinsames Tun führt den/die LehrerIn vom Rollenbild des/r Wissenden in die Rolle des/r Helfenden. Diese Dominanz des Du gegenüber dem Es, des/r Schülers/in gegenüber dem Lehrstoff, unterbindet jedoch nicht die fachliche oder interfachliche Beachtung und Vermittlung des Lehrstoffs als eine Pflicht des/r Lehrers/in, sie schafft vielmehr die Basis für die Qualität der Lerninhalte als eine den/die SchülerIn verpflichtende.“ In: E.Rauscher: Schulentwicklung – die Freiheit zum Entbergen von Lernfähigkeit, in: Ders. (Hg.), Schulentwicklung in Europa, Wien 1998, S.172
- 58 Faust I, Studierzimmer
- 59 Z.B. Fragen zu Transport, Unterrichtszeiten und Qualitätssicherung außerschulischer Lernorte
- 60 Als Schulversuch oder schulautonome Gestaltung des Schullebens
- 61 Tagebuchnotiz des Autors, September 2004
- 62 Jede Vielfachnutzung des Schulgebäudes und des ‚Geschehens Schule‘ bedarf einer Kultur des Dialogs
- 63 Leere Betonflächen tragen den Aufforderungscharakter für Bekritzeln in sich, monotype Großflächen provozieren farbenreiche Beschmierungen. Manche Schulen führen ihre freundliche Atmosphäre auf ansprechende Farbgestaltung und große Glasflächen zurück
- 64 Der dafür umgestaltete Gang öffnet sich in den Innenhof, integriert die Welt außerhalb des Klassenzimmers in das schulische und gibt dennoch Blicke frei, die Lehrkräfte zur Erfüllung ihrer Aufsichtspflicht brauchen: Aus einem tristen Schulflur wird Lern- und Erholungsraum mit (zur Erfüllung der Aufsichtspflicht) überblickbaren, aber intimen Ecken und Nischen zum Verweilen, zur Arbeit und zum Gespräch in Gruppen – nah genug, um als Gruppenarbeitsplatz genutzt zu werden. Vgl. auch R. Kahl: Lob der Unübersichtlichkeit. Schülerorte – Lehreräume, in: Pädagogik (Beltz) 44 (1992), H.4., S.30–33
- 65 Vgl. den Buchtitel in: Das neue Schulhaus. Schüleruniversum und Stadtpartikel, Wien 1997
- 66 Daraus ergeben sich für den Schulstandort auch Forderungen nach räumlicher Deregulierung großer Schulen in kleinere, überschaubare Einheiten, nach Multifunktionalität und danach, auch ein lokales, kulturelles Zentrum zu werden
- 67 Diese Form kann (1) nur über einen Teil des Schuljahres geführt werden, (2) in regelmäßigen Zeitfeldern (z.B.

- als 14-tägig geblockter Unterricht) ablaufen oder (3) in einen gebundenen kürzeren Zeitraum zusammengefasst sein. Differenzierende Möglichkeiten zwischen Organisationsform und praktischer Unterrichtsgestaltung vgl. in E.Rauscher: Das Schulautonomie-Handbuch, hg. v. BMBWK, Wien 1999, S.36–39
- 68 Vorbesprochene Sonderregelungen für den Entfall von Unterrichtseinheiten sind unverzichtbar
 - 69 Abhaltung von Schularbeiten unter den gesetzlichen Vorgaben muss möglich bleiben – Terminfelder dafür sind auch in Block- und epochalen Varianten vorzusehen. Die Suppliennotwendigkeit für an geblockten Vorhaben nicht beteiligte Klassen ist gering zu halten: Für Konfliktfälle sollten Strategien zur Bewältigung vorbereitet sein. Evaluierung dieser ‚Auch-Unterrichtszeiten‘ kann Vorurteilen vorbeugen. Projektbedingter Regelstunden-Entfall kann durch ausreichend dichte Planung von sozialen Lernphasen, Übungen, aufsichtsfreier Projektarbeit usw. vermieden werden
 - 70 Lehren und Lernen in Projektform zielt für die SchülerInnen auf autonomes Lernen und Handeln, Erkennen und Entwickeln eigener Fähigkeiten und Bedürfnisse, Entwickeln von Handlungsbereitschaft, Übernehmen von Verantwortung, Erkennen und Strukturieren von Problemen, Entwickeln kreativer Lösungsstrategien, Entwickeln kommunikativer und kooperativer Kompetenzen, Erwerben von Konfliktfähigkeit, Begreifen und Gestalten organisatorischer Zusammenhänge, Hinführen zu Problembewusstsein aus erworbenen Kenntnissen
 - 71 In Projektform zu unterrichten erfordert sorgfältige Planung. Die Aufgaben der Lehrkraft liegen verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen, der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppendynamischer Prozesse. Der Einhaltung gemeinsam vereinbarter Ziele wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt
 - 72 Eine ‚zweistündige‘ Übung verbraucht im Schuljahr $2 \times 36 = 72$ Wochenstunden. Teilt man sie in 6 Blöcke zu je 12 Einheiten, so kann man daraus schulintern sechs ‚Kurse‘ zu schulintern und schulparterschaftlich vereinbarten Themenfeldern gestalten. Jeder Kurs kann wiederum in Blöcken von 1×12 bis zu 12×1 Stunden abgehalten werden. Die effektive Stundenzahl wird so optimal ausgenützt, denn die Blöcke werden zeitlich so angelegt, dass keine Stunde entfällt (– dies ist bei einer Aufteilung in wöchentliche Stunden nicht der Fall). Zudem kann bedarfsgerecht unterrichtet werden: Motivation und zeitlicher Aufwand für Bühnenspiel etwa sind gewiss vor einer Veranstaltung (z.B. für die Jahreshauptversammlung des Elternvereins) größer als gleichmäßig über das Schuljahr verteilt. (Analoges gilt z.B. für die Übung ‚Volleyball‘ in den Wochen vor der Schülerliga.) Auch die unterschiedliche Block-Aufteilung innerhalb eines Kurses ist effizient nutzbar. Arbeitssprachige Konversation etwa wird in Einzelstunden bevorzugt, komplexere Unterrichtsprojekte brauchen längere Blöcke
 - 73 Die angemeldeten SchülerInnen erleben solche Kurse als freiwillige Zugaben, ihre Motivation und Bereitschaft zu aktiver Mitarbeit sind erfahrungsgemäß sehr hoch. Zudem ist es mit dieser Organisationsform leichter möglich, klassenübergreifende Vorhaben in eine unterrichtsrelevante Struktur zu binden
 - 74 Es bietet sich hier eine Vielfalt an Möglichkeiten, um persönliche Interessen und Fähigkeiten der LehrerInnen zu nutzen, auf aktuelle Fragestellungen anlassbezogen reagieren zu können und Unterrichtsschwerpunkte nach dem Schulprofil kostenneutral zu setzen
 - 75 ‚Echte‘ Flächenfächer sind jene, die als schulautonome (‚Wahlpflicht-‘)Gegenstände geführt werden und eine eigene Zeugnisnote erhalten. Bei ‚unechten‘ wird ein Teil der Stunden eines oder mehrerer Gegenstände gebündelt sowie projektorientiert und in Blöcken oder Epochen unterrichtet, die Schülerleistungen werden jedoch den jeweiligen Gegenständen subsumiert und fließen in die Beurteilung dieser Gegenstände ein
 - 76 In Schulen mit Portfolio-Erfahrung hat sich dieses Instrument des Vergleichs als das wirksamste erwiesen, zudem gibt es allen Beteiligten quasi automatisch Rückmeldung über den Arbeitsfortschritt zwischen Sollensanspruch und Wirklichkeit. Vgl. die bereits vieljährige Erfahrung am BRG Schloss Wagrain in Vöcklabruck, OÖ, samt vielfältiger schulinterner Dokumentation (unter Schulentwicklungsbegleitung durch den Autor)
 - 77 Die Erfahrung hat gezeigt, dass in den meisten Fällen solcher selbstständiger SchülerInnenleistungen die Ergebnisse eine verbessernde Wirkung auf die gesamte Benotung haben, zudem identifizieren sich die SchülerInnen mit den für Portfolios erbrachten Leistungen stärker als mit solchen, die bei ‚klassischen‘ Prüfungsformen erbracht werden
 - 78 Aristoteles, Nikomachische Ethik Buch II, zu Beginn des 2. Kapitels, 1103b, Übersetzung von Franz Dirlmeier, Stuttgart 1969
 - 79 Nach Aristoteles (vgl. Nikomachische Ethik, a.a.O., 1105 a) wird tugendhaftes Handeln an drei Merkmalen erkannt: Es muss (1) wissentlich geschehen, (2) Entscheidungen dafür werden sowohl „auf Grund einer klaren Willensentscheidung ... (und) um der Sache selbst willen“ getroffen und (3) die Handelnden sind sich bei ihrer Entscheidung und nach getroffener Entscheidung dieser sicher
 - 80 Die aristotelische Mitte befindet sich zwischen dem Übermaß und dem Mangel als zwei Extremen, deren Sinn

- es ist, sich gegensätzlich zu verhalten: Besonnenheit als Mitte von Stumpfheit und Zügellosigkeit, Tapferkeit als Mitte zwischen Feigheit und Tollkühnheit
- 81 Horaz, Oden II, 10, 5. Mit der ‚aurea mediocritas‘ empfiehlt der Dichter, seiner abgeklärten Lebensanschauung entsprechend, den rechten Mittelweg zwischen allzu hohem Streben und verächtlicher Niedrigkeit einzuhalten
 - 82 Aristoteles spricht etwa von der Tugend der Tapferkeit, die der Tollkühnheit näher sei als der Feigheit. Am Beispiel des Sportlers, für den die ihm angemessene Nahrungsmenge abhängig von seiner Verfasstheit und seinen Zielen ist, lässt sich die Mitte als ‚relative‘ kennzeichnen
 - 83 E.Fried: Gedichte, Stuttgart 1993, zitiert nach http://de.wikiquote.org/wiki/Erich_Fried [14. 2. 2006]
 - 84 Vgl. E.Rauscher: Verhalten vereinbaren – Schulkultur im Dialog, hg. v. BMBWK, Wien 32006
 - 85 Vgl. exemplarisch S.Gaschke: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern, Heyne-Tb. 2003
 - 86 Das können die ‚Animateure‘ in Ferien- und Urlaubclubs gewiss besser!
 - 87 K.Scholz, Referat „Dimensionen der Schule: Wozu ist die Schule gut?“, gehalten am 1. Juni 2007 im Rahmen des Workshops ‚Die Ausbildung der Lehrenden: Welche Lehrer braucht das Land?‘, der Österreichischen Forschungsgemeinschaft im Berghotel Tübingerkogel, Mauerbach bei Wien, persönliche Mitschrift (Tagungsdokumentation i.V.)
 - 88 N.Luhmann: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einlassen?, Opladen 1986. S.52. Luhmann reflektiert in dem Gedanken jedoch auf Wittgenstein und zeigt, dass es sich nicht lohnt, über etwas zu spekulieren, das sich vollständig unserer Begriffswelt entzieht. So setzt er die Textstelle fort: „Das verbirgt sich für das System ‚hinter‘ dem Horizont, der für das System kein ‚dahinter‘ hat. [...] Es hat Seinsqualität, oder, logisch gesprochen: Einwertigkeit. Es ist, was es ist ...“ Nach Wittgenstein lässt sich nach jenem „metaphysischen Gespensterreich“ nicht einmal sinnvoll fragen: „Zu einer Antwort, die man nicht aussprechen kann, kann man auch die Frage nicht aussprechen. Das Rätsel gibt es nicht. Wenn sich eine Frage überhaupt stellen lässt, so kann sie auch beantwortet werden.“ (L.Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus, in: Werkausgabe Bd.1, Frankfurt/M. 61989. S.7-87, 6.5)
 - 89 Zitiert nach Mck Wissen 14, Seiten: 110.111. Ein Buch gleichen Titels von Reinhard Kahl als Herausgeber erscheint voraussichtlich im Spätherbst 2007
 - 90 Zitiert nach Ulrich Schnabel: Auf der Suche nach dem Kapiertrieb. Hirnforscher beweisen: Erkenntnis macht Lust, Lernen ist sexy. Nur in der Schule ist die Neurodidaktik noch nicht angekommen, in: DIE ZEIT, 48/2002, http://images.zeit.de/text/2002/48/Lernen_Aufmacher [3. 6. 2007]
 - 91 Mck Wissen, ebd.: Auch Sloterdijk appelliert an die Individualisierung des pädagogischen Geschehens: „Wir brauchen eine Schule, die den Eigensinn junger Menschen betont und sie nicht im Blick auf den Ernstfall kolonialisiert.“

*Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.,
ist Gründungsrektor der PH NÖ, Direktor am BRG Schloss Wa-
grain, Mitarbeiter am IUS; langjährige Lehraufträge an den
Universitäten Graz, Klagenfurt, Salzburg, Linz; LehrerInnen-
fortbildung international und in allen österr. Bundesländern
zu Schulentwicklung und Schulmanagement*