

Vorbemerkungen

Wir begegnen dem Missbrauch der Sprache
so oft, dass selbst die, die ein Ohr dafür haben,
ihn nur in krassen Fällen bemerken.

Susan Neiman

Ein »ziemlich mühsamer« Aspekt ihrer Tätigkeit, klagte eine Bildungspolitikerin, liege darin, dass sich buchstäblich *alle* Bürgerinnen und Bürger zutrauen würden, valide Urteile über Bildung, Schule und Erziehung abzugeben. Daher könne man es in der Bildungspolitik noch weniger als in anderen Bereichen allen richtig machen. In der Tat haben die meisten Menschen Erfahrungen mit Schule und alle sind aufgezogen bzw. irgendwie erzogen worden. Daher »wissen« auch alle, was gutes Lernen und gute Erziehung sind. Jedenfalls scheinen die Leute zu pädagogischen Fragen dezidierte Meinungen zu haben, die sie sich auch nicht einfach nehmen lassen. Das mag in der Tat mühsam erscheinen. Darin zeigt sich aber auch eine Sorge und ein Interesse für die Bildung der Menschen. Nie habe ich jemanden sagen hören, dass die Bedeutung von Schule oder Erziehung überschätzt werde. Wohl aber werden klare Urteile über gute oder schlechte Lehrpersonen, richtige oder falsche Erziehungspraxen geäußert. Diese sind oft an Erzählungen zu eigenen Lernerfahrungen gekoppelt; wann, bei wem und welchen Gegenständen das Lernen leichtgefallen und wo es hingegen eine Qual gewesen sei oder man sogar überhaupt nichts gelernt habe. Die anderen, meist Lehrpersonen oder Eltern, werden dabei für die eigenen Lernprozesse, d. h. das erfolgreiche oder aber nicht erfolgreiche Lernen verantwortlich oder zumindest mitverantwortlich gemacht. Diesen Narrativen scheint die Vorstellung zugrundezuliegen, wonach Lernen – von außen – *gemacht* oder *bewirkt* werden könne.

Während Lehren und Erziehen immer auf Lernen zielen, ist Lernen jedoch nicht mit einem räumlichen Artefakt zu vergleichen, welches

in der einen oder anderen Weise *hergestellt* werden kann. Die implizite Herstellungsmentalität, die im Reden über das Lernen heute vielleicht noch mehr als früher aufscheint, übersieht ein wesentliches Merkmal des Lernens, nämlich seine *Unsichtbarkeit*. Dass Lernprozesse stattgefunden haben müssen, d.h. gelernt worden ist, erkennt man jeweils erst am *Lernprodukt*. Das Kind weiß oder kann jetzt etwas, was es vorher noch nicht gewusst oder gekonnt hat. Doch dem Lernen bzw. Lernprozess selbst haftet etwas Mysteriöses an, obwohl man ihm so vertraut ist. Es bleibt unsicher, wann und wie Lehr- oder Erziehungstätigkeiten tatsächlich Lernen bewirken. Trotz umfangreicher Forschungsbemühungen gibt das Lernen sein tiefstes Geheimnis nicht preis. Wäre es anders und wüssten wir also ein- für allemal, wie Lernen tatsächlich »funktioniert« und »hergestellt« werden kann, könnte auf zahlreiche Behauptungen verzichtet werden, die über das gute oder erfolgreiche Lernen in Schule, Bildung und Erziehung kursieren und zum Meinungsstreit führen. Da sich das Lernen dem letzten Zugriff der wissenschaftlichen Erklärung immer noch kapriziös entzieht, darf jedoch weiterhin viel behauptet und spekuliert werden. Um bei diesem *Reden* über das Lernen erfolgreich zu sein, ist die persuasive Sprache mit ihren emotional aufgeladenen Vokabeln ein probates Mittel. So ist »offenes« Lernen sympathischer als »geschlossenes« (?), »aktives« Lernen sympathischer als »passives« (?), »entdeckendes« Lernen sympathischer als ein Lernen, bei dem es offenbar gar nichts zu entdecken gibt (?). Denkt man länger darüber nach, kommt man zur Einsicht, dass diese und viele andere Adjektive gar nicht Lernen *beschreiben*, sondern vielmehr eine *rhetorische* Funktion beim Reden über das Lernen aufweisen. Werden die entsprechenden »Diskurse« aufdringlich, so versuchen sie *vorzuschreiben*, was hier und jetzt unter gutem Lernen zu verstehen sei.

Wäre die pädagogische Sprache nur etwas Äußerliches und würde nicht auch ein pädagogisches Denken, einen Zugang zu den Phänomenen des Lernens, der Erziehung und Bildung offenbaren, dann hätte ich die Motivation zu diesem Essay nicht aufbringen können. Es schiene mir nicht nötig. Wenn aber die Ausdrucksweisen und konkreten Wörter im pädagogischen Diskurs *nur* Zustimmung erhei-

schen, sich mit einer selbstverständlichen Zufriedenheit präsentieren, so ist dies nicht als Indiz für die Stärke der dahinterliegenden Konzepte oder des zugrundeliegenden begrifflichen Denkens zu deuten als vielmehr für ihre *persuasive* Kraft. Dann handelt es sich nicht um Begriffe, sondern um pädagogische Überzeugungs- oder vielmehr Überredungsvokabeln. Max Planck wird das Bonmot zugeschrieben, wonach es Dinge gibt, über die wir uns einigen können, und wichtige Dinge. Die »wichtigen« Dinge sind strittig. Wenn die persuasive Sprache das Strittige überdeckt, verkommt sie zu einem Sedativum.

In diesem Essay kommentiere und hinterfrage ich pädagogisch und didaktisch verbreitete Vokabeln zum guten oder richtigen Lernen und damit auch von Erziehung und Bildung. Den hier betrachteten pädagogischen Vokabeln, die einen aufklärerischen und progressiven Anstrich aufweisen, liegen *bedenkenswerte* (und wohl meist *unbedachte*) Annahmen über die Natur des menschlichen Lernens zugrunde, die *bedenkliche* Konsequenzen nach sich ziehen können, wenn sie in ihrer Geltung und Normativität nicht befragt werden. Diese stillschweigenden Annahmen und Vorannahmen zu betrachten, verlangt immer wieder, dass unpraktisch scheinende Umwege eingeschlagen werden müssen.

Es geht mir darum, eine pädagogische Mentalität zu verstehen, die sich sicher scheint, das Wohlbefinden des individuellen Kindes und die Autonomie der Jugendlichen ganz besonders im Auge zu haben, gleichzeitig aber kaum wahrnimmt, dass ihre politisch gefälligen und pädagogisch voraussetzungsreichen Einstellungen über Erziehung und Bildung vor allem den Gelehrsamen, Leistungsstarken und schon immer Privilegierten dienlich sind. Nicht, dass privilegierte Schülerinnen und Schüler von diesem pädagogischen Denken und damit verbundenen gutgeheißenen und abgelehnten Praktiken selbst profitieren würden; vielmehr »profitieren« sie *indirekt*, indem das kritisierte Denken den wenig privilegierten, aus welchen Gründen auch immer weniger leistungsmotivierten oder leistungsfähigen Kindern und Jugendlichen insgesamt nicht nur keinen Gefallen tut, sondern m. E. schadet!

Der lange Arm dieses pädagogischen Denkens reicht in die Aufklärung zurück. Immer wieder wird an Immanuel Kants Losung »sapere aude« erinnert: Der Mensch solle den Mut aufbringen, sich seines Verstandes selber zu bedienen (vgl. Kant 1977, S. 53), wie es etwas »gestelzt« heißt. Kants Aufklärungsschrift ist keine pädagogische Abhandlung. In seiner Pädagogik hingegen kommt zum Ausdruck, dass Kant sicher nicht davon ausgegangen ist, das Kind sei als autonom oder mündig zu betrachten. Solche Attribute sind Bildungs- bzw. Erziehungsziele, die – selbst nach Kant – möglicherweise nicht erreicht werden können. Es geht keineswegs darum, die zeitgenössisch gefälligen pädagogischen und didaktischen Vokabeln, die den – etwas erlahmten – Geist der Aufklärung zu atmen scheinen und hier als »Mythen« bezeichnet werden, als »falsch« zu kritisieren. Es ist auch nicht das Ziel, die zu beleuchtenden Mythen als Mythen zu entlarven; die ideelle und konstitutive Kraft dieser »Mythen« ist für das moderne und postmoderne pädagogische (und politische) Selbstverständnis tatsächlich bedeutsam. Vielmehr geht es um den Versuch, der vielfältigen, in meinen Augen letztlich undemokratischen politisch-pädagogischen *Vereinseitigung* des pädagogischen Denkens eine *dialektische* und stärker *ambiguitätstolerante* Sicht der Pädagogik entgegenzustellen. Dies geschieht übrigens auch in der wahrscheinlich übertriebenen Hoffnung und Anmaßung, u.a. Verantwortliche der Lehrpersonenbildung sowie ganz allgemein pädagogisch tätige Personen in ihren impliziten oder expliziten *politischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verunsichern und sie in ihrer *pädagogischen* Praxis zu ermutigen.

Gleichgültigkeit und *Eindeutigkeit* ersparen einem das Denken über Zusammenhänge und Ambivalenzen, wenn das Interesse und/oder der Wille fehlt, zu verstehen, wie sich die Dinge verhalten und ob sie sich anders als gedacht verhalten könnten.

»Wer Eindeutigkeit erstrebt, wird darauf beharren, dass es stets nur eine einzige Wahrheit geben kann und dass diese Wahrheit auch eindeutig erkennbar ist. Eine perspektivische und damit nicht-eindeutige [sic!] Sichtweise auf die Welt wird abgelehnt« (Bauer 2018, S. 27).

Es fehlt die Einsicht in die und das Interesse an der Möglichkeit des Unentscheidbaren und Vieldeutigen. Die zu recht gerühmte Ambiguitätstoleranz stellt sicher eine emotionale Vorbedingung für »Dissenstauglichkeit« als einer zentralen Tugend in pluralistischen Gesellschaften dar. Natürlich wird Ambivalenz nicht primär bejaht, sondern muss vielmehr ausgehalten – *toleriert* – werden; zunächst möchte man das Gefühl der Ambivalenz womöglich mit »Verein-deutigung« (oder eben »Vergleichgültigung«) zum Verschwinden bringen. Sie bleibt eine Herausforderung und auch die gutgeheißene Mehrperspektivität ist in Wahrheit ja keine Problemlöserin, im Gegenteil macht sie Urteils- und Entscheidungsfindung häufig komplexer, aufwändiger und unsicherer. Die als »Mythen« bezeichneten Überzeugungen, die sich hinter den gleich zu nennenden Vokabeln verstecken, sind weder wahr noch falsch, sondern stellen nur je eine – vornehmlich sozial erwünschte und politisch annehmbare, d. h. *ideelle* – Seite der pädagogischen Medaille dar. Im Unterschied zum einseitigen pädagogischen »Gottesdienst« kommt es aber darauf an, die jeweils andere Seite der offiziellen Predigt auch wahrzunehmen und anzuerkennen sowie die damit verbundenen Unsicherheiten und Spannungen auszuhalten. Die erläuterten Mythen bilden ein dichtes Netz von Annahmen, Wünschen und Bewertungen sowie politischen Positionierungen. Die sieben Mythen – (1) »Eigenerfahrung«, (2) »selbstorganisiertes Lernen«, (3) »digitales Lernen«, (4) »vom Lehren zum Lernen«, (5) »eigene Meinung«, (6) »gleiche Augenhöhe« und (7) »Handlungskompetenz« – haben eine Gemeinsamkeit: Sie werden im pädagogischen Milieu (und weit darüber hinaus) allgemein geschätzt, für wichtig und richtig empfunden. Sie profitieren vom guten Ruf des *Selbst*, des *Hirns* und der Idee der *Selbstbestimmung*. Diese sieben, teilweise inhaltlich eng miteinander verbundenen Mythen könnten auch den Obermythen der »Eigenverantwortung« und »Individualisierung« unterstellt werden, welche hier nicht eigens diskutiert werden, aber als ideologischer Hintergrund der pädagogisch verbreiteten Sprache offensichtlich sind.

Einige Bemerkungen zur Bedeutung und Verwendungsweisen des Wortes »Mythos« seien hier angebracht. Die Rede von »Mythos« ist

vieldeutig, divergent und hat eine lange Geschichte (vgl. Cassirer 1973; Hübner 2013). Während der Mythos ursprünglich als Erzählung verstanden worden ist, die einen Anspruch auf Wahrheit erhebt (und z.B. als religiöser Mythos die Verbindung von Göttern und Menschen aufzeigt oder »erklärt«), können auch (reale) Personen als Mythos oder mythisch bezeichnet werden (z.B. Che Guevara, Diego Maradona, Hildegard von Bingen, die dazu noch eine Vertreterin der deutschen Mystik ist, aber auch Janusz Korczak oder Maria Montessori). Auch Dinge (z.B. Inspektor Colombos Regenmantel, eine Rolex) oder Ereignisse (der D-Day oder 9/11), die für Menschen von einer hohen Bedeutsamkeit sein können, erhalten mitunter mythischen Status. Allein das Aussprechen der Namen oder Bezeichnungen weckt sofort eine ganze Anzahl von anekdotenhaften Assoziationen.

Nur wenige betrachten den Mythos als (gänzlich) irrational, auch wenn er schon von den Sophisten als Gegensatz zum Logos begriffen worden ist und obwohl Mythen als »riesige Behauptungsmaschinen« verstanden werden können (Ott 2019, S. 185). Doch die rationalistische Idee einer Bewegung weg vom Mythos hin zum Logos hat sich nie umfassend durchsetzen können, zu wichtig sind mythische Erzählungen und Ideen auch in der und für die Moderne (vgl. Blumenberg 1979), indem sie Sinn stiften, Orientierung verleihen und damit u.U. das Selbstverständnis von Menschengruppen stärken, ohne dabei in irgendeiner Weise »beweisführend« sein zu können. Der Mythos ist kein Argument. Gewissermaßen erschwerend für die rationalistische oder wissenschaftliche ablehnende Haltung kommt hinzu, dass sich der Mythos nicht in eine nicht-bildhafte bzw. nicht-metaphorische Sprache übersetzen lässt. Die mit ihm verbundene Vieldeutigkeit und Vielwertigkeit macht seinen Reichtum aus. Etwas als mythisch oder Mythos zu entlarven, *scheint* daher »kritisch« anzumuten, doch der Charakter dieser Kritik wird überschätzt. Che Guevara – »Jesus mit der Knarre« (so bezeichnete ihn vor Jahren Wolf Biermann in einem Lied) – als Mythos zu »entlarven«, macht keinen Sinn und ist auch nicht kritisch. Natürlich war auch Ernesto Guevara »nur« ein Mensch, aber er ist fraglos zu einem Mythos *gemacht* geworden, ebenso wie Maria Montessori oder Diego Maradona.

Die sieben Mythen des Lernens, denen ich mich hier aus ganz unterschiedlichen Perspektiven widme, werden also nicht »entlarvt«. Genauer betrachtet ist – um hier eines der sieben Beispiele zu nehmen – nicht die »Eigenerfahrung« selbst der Mythos, sondern die *Bedeutung*, die dem Phänomen der Eigenerfahrung im Reden über das Lernen zugeschrieben wird. Mythisch ist also vielmehr der übertriebene *Stellenwert* und die bedauerliche *Eindeutigkeit* der Eigenerfahrung im pädagogischen »Diskurs« und die viel zu hohen *Erwartungen* und nicht einlösbaren *Versprechen*, die damit implizit oder explizit zum Ausdruck kommen. Eigenerfahrung ist nicht *die* Lösung, digitales Lernen ebenso wenig und das selbstorganisierte Lernen auch nicht.

Daher ist diese Schrift keine Streitschrift. Man könnte ihr vorwerfen, nicht »konstruktiv« zu sein, dass es nichts bringe, diese sieben – letztlich gutgemeinten – Mythen und die entsprechenden Slogans zu kritisieren. Das kann man anders sehen. Die sieben Mythen sind passende Beispiele für *schlechtes* pädagogisches Denken und »auch schlechte Beispiele sind lehrreich« (Neiman 2014, S. 210). Die kritische Auseinandersetzung wird von der Frage und der Sorge getragen, welche problematischen Wirkungen politisch und pädagogisch gute Absichten mitverursachen mögen, auch und wenn gerade dieselben von einer breiten Allgemeinheit kopfnickend unterstützt wird. Weder kann die Frage hier empirisch gelöst werden noch löst sich die Sorge durch Nachdenken auf. Als Allgemeiner Pädagoge beschäftige ich mich vor allem mit *pädagogischen Ideen, Konzepten* und – wie man heute gerne und meist reichlich unbestimmt sagt – *Diskursen*. Es gibt auch in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eine Art Arbeitsteilung. Bedeutsame Einsichten und Sichtweisen von zahlreichen, meist geschätzten Kolleginnen und Kollegen, die ihre Arbeit der Bildungsgeschichte, Chancengleichheitsforschung, Migrationsforschung und Sozialisationsforschung in empirischer Hinsicht widmen, müssen im Folgenden ignoriert werden. Die Schrift handelt nicht vom Versuch, aufzuzeigen, dass die Schule von massiven Gerechtigkeitsproblemen und die Pädagogik von Legitimationsproblemen geprägt ist. Das ist m.E. schon lange klar und ver-

gleichsweise gut untersucht. Wie kann es möglich sein und vor allem toleriert werden, dass das Bildungssystem demokratischer Gesellschaften so vielen Menschen und umfangreichen Gruppen von Menschen nicht gerecht werden kann? Dies wird hier nicht behandelt. Aber die These lautet, dass auch das sich universell und eindeutig gebärdende pädagogische Denken einen wesentlichen Anteil an diesem nicht tolerierbaren Zustand hat. Dieses Denken könnte in altmarxistischer Manier als ideologischer »Überbau« der zeitgenössischen Pädagogik in unseren Breitengraden bezeichnet werden, welcher die pädagogische Wirklichkeit der »Basis« zumindest vieler Schülerinnen und Schüler ignoriert oder verklärt. Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass es sich dabei um liebgewordene sowohl politisch korrekte als auch humanistisch bedeutungsvolle pädagogische Mythen handelt, hinter die ja kaum jemand ernsthaft zurückfallen möchte, die aber dennoch zum Bereich des Mythischen gehören. Dass sie »politisch korrekt« sind, wird ebenfalls nicht kritisiert. Auch diesbezüglich ist eine dialektische Sicht m.E. überzeugender. Denn obwohl es nicht geringe, semantisch fragwürdige Auswüchse des politisch korrekten Vokabulars zu konstatieren gibt, welches heute jeden gesellschaftlichen Bereich zu betreffen scheint, kann und sollte die mit politischer Korrektheit verbundene »Verhaltenszähmung« insgesamt gutgeheißen werden, umso mehr als von ihr im Grunde antidiskriminierende Wirkungen erwartet werden dürfen.

Die Schrift versteht sich als – zugegeben etwas langen – Essay. Ein Essay kann und muss sich mehr erlauben als eine wissenschaftlich halbwegs solide Abhandlung. Die sogenannte Wertfreiheit, das vermeintliche Ideal der Neutralität oder der ausgewogenen Argumentation waren mir bei der Niederschrift keine Leitkriterien. Manchmal geht es darum, einen Ausdruck für das Unbehagen zu finden, das man empfindet; in diesem Fall geht es um das Unbehagen mit dem Oberflächenrealismus pädagogischer Denk- und Redegewohnheiten, die sich durch eine erstaunliche Irritationslosigkeit auszeichnen, die unaufrichtig erscheint und als Indiz einer tiefergehenden, letztlich kulturellen Krise zu deuten ist, deren Offenlegung vielleicht auch keinen unmittelbaren Nutzen verspricht. Pädagogische Vokabeln und

Slogans können als solche kritisiert werden. Das ist wenig interessant. Interessanter ist es, sich zu fragen, wofür sie ein Indiz sein könnten.

Auf die Mühe der minutiösen Auflistung von Text-Nachweisen habe ich, mit einigen wichtigen Ausnahmen in Form von Hinweisen in Fußnoten, im vorliegenden Essay verzichtet. Die Bearbeitung von Themen, mit denen man sich über Jahre, teilweise sogar Jahrzehnte immer wieder beschäftigt hat, bringt es mit sich, dass auch dem Autor selbst nicht immer klar ist, wann er sich wo und wie schon mit ähnlichen Gedanken, Formulierungen und Textpassagen geäußert hat.

Einleitung

... mir gefällt nicht,
was ich von meiner Klasse sehe.
Catherine Liu

Die folgenden Ausführungen, die aus didaktischen Gründen nicht immer ohne polemische Spitzen auskommen, fallen im Rahmen einleitender Bemerkungen vergleichsweise lang aus. Das hat auch damit zu tun, dass sie den ideellen bzw. theoretischen Hintergrund der anschließenden »Mythen-Kritik« darstellen sollen und sich dabei vier, allerdings von einander nicht unabhängigen Perspektiven und Phänomenen widmen, namentlich der Natur-Metaphorik, dem Wesen von Ideen und zeitgenössisch typischen Beispielen sowie ihrer »Sakralisierung«. Abschließend wird ein mögliches Verständnis von »pädagogischen Privilegien« erläutert.

a) Natur-Metaphorik

In einem rohstoffarmen Land sei Bildung besonders wichtig, heißt es. Sie sei der einzige »Rohstoff«, dem es sein Fortbestehen und seine Prosperität verdanke. Die pathetische Floskel und Metapher sind nicht ohne Ironie. Auf viele Stunden, Tage, Wochen und Jahre des häufig als sinnfrei empfundenen Lernens, der Langeweile, aber auch der Sorge und des Stresses könnten Tausende von Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden verzichten, würde das Land nur über natürliche Rohstoffe verfügen – sei es Erdöl, Erdgas, Kohle, Silber oder Gold, Kupfer, Nickel oder Zink. Doch nichts von alledem ist vorhanden. So muss der Rohstoffarmut des Landes mit Schul- und Berufsbildung als einer aufwändigen und im Einzelfall