

Lernen ohne Lehrer – Abgründe neuer Lernkultur

von Prof. Dr. Christoph Türcke

In frühkapitalistischer Zeit hatten die Beschäftigten Lebensmittel und Heizmaterial gefälligst selbst in die Fabrik mitzunehmen, wie sie auch selbst fürs Alter vorzusorgen und Ärzte zu bezahlen hatten. Erst lange gewerkschaftliche Kämpfe nahmen die Betriebe nach und nach für angemessene Ausstattung des Arbeitsplatzes, für Beteiligung an Alters- und Krankenversorgung, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall sowie Fortbildung in die Pflicht.

All diese Verantwortlichkeiten stehen wieder zur Disposition, seit es jene kleinen Universalmaschinen gibt, die heutzutage nahezu jeder in der Akten- oder Hosentasche mit sich führen kann. Sie lassen sich in einem Firmengebäude genauso bedienen wie in einer Privatwohnung. Wohn- und Arbeitsraum, Freizeit und Arbeitszeit gehen wieder ineinander über. Warum soll man für Arbeiten, die feste kollektive Arbeitsräume gar nicht mehr erfordern, feste Jobs vergeben? Warum nicht jeden Computerbesitzer als Selbständigen erachten, den man als Lieferanten von Arbeitsleistungen bezahlt, statt ihn dauerhaft einzustellen? Der hübsch selbst für seine Infrastruktur und Versicherungen aufkommt, dafür aber auch seine Arbeits- und Freizeit völlig frei und selbständig organisieren darf – wenn er seine Leistungen nur vertragsgemäß erbringt.

So läuft die flexibilisierte, deregulierte Arbeitswelt. Nur die Bildungswelt hinkt noch hinterher. Immer noch gibt es feste gemeinsame Unterrichtsräume und -zeiten, homogene Unterrichtsgruppen mit festem Fächerkanon und einem pauschal für ganze Jahrgänge vorgegebenen Pensum. Und vor allem Lehrer, die ganzen Schülergruppen in der gleichen Zeit das gleiche Fachpensum vorexerzieren und abverlangen, obwohl doch jeder Schüler anders tickt.

Schluss damit, fordert die neoliberale Bildungsideologie. Zeitgemäßer Unterricht soll sich an den persönlichen Interessen und dem individuellen Tempo der Lernenden orientieren. Er braucht keine Lehrer, sondern Lernbegleiter, die überall zur Stelle sind, wo Lernende gerade nicht weiterkommen und eine spezielle Förderung nötig haben. Statt alle Lernenden einer Alters- oder Leistungsstufe auf die Erlangung bestimmter Sach- und Fachkompetenzen verpflichten, soll ein neues, flexibles Kompetenzdesign treten, worin sogenannte soft skills, also Teamfähigkeit, soziale, kommunikative und mediale Kompetenz obenan stehen und hard skills, also Sach- und Fachkompetenzen, nur noch als deren Diener fungieren.

Die Lehrpläne thematisieren ohnehin nur noch eines: Kompetenzen. Kompetent sein hieß früher für etwas zuständig oder sachverständig sein. Dagegen kann niemand etwas haben. Doch darauf ist der aktuelle Kompetenzbegriff gar nicht aus. Einerseits ist er ein Schmeichelbegriff. Wenn Kinder krabbeln oder am Daumen lutschen können, spricht man von Kleinkindkompetenzen. Wer bis fünf zählen kann, verfügt über die Bis-fünf-Zählkompetenz. Es gibt überhaupt nur noch kompetente Kinder.

Andrerseits werden sie damit auf ihre Kompetenz reduziert, und damit ist gemeint: auf Können. Nicht was sie erfahren und gelernt haben zählt, sondern das abrufbare Können, das am Ende jedes Lernens stehen soll. Es soll wissenschaftlich genau umschreibbar, durch geeignete didaktische Mittel jederzeit erzeugbar und durch validierte Qualitätskontrolle überprüfbar sein. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat Millionen in Kompetenzmodellierungsprogramme gesteckt. Und warum kommt dabei so erschreckend wenig heraus?

Weil Können immer Können von etwas ist. Exakt umschreiben lässt es sich nur, wenn man die Gesamtheit der Inhalte aufführt, an denen es erworben wurde. Das aber soll gerade vermieden werden. Inhalte sollen nur noch die Schmiermittel des Kompetenzerwerbs sein, Kompetenzen hingegen für sich stehen: als geldwerte Verhaltensmuster. In der Mathematik funktioniert das teilweise. «Die Grundrechenarten beherrschen»: Das ist eine relativ exakt beschriebene Kompetenz.

Aber was ist Lesekompetenz? Was macht in der dritten oder fünften Klasse einen einfachen, einen anspruchsvollen, einen komplexen Text aus; wann darf er als verstanden gelten, wann als sinnvoll angewendet, wann als niveaugemäß reflektiert? Das kann keine Kompetenzmodellierung je exakt sagen – und erst recht nicht, was denn genau unter den neuen sozialen, kommunikativen und medialen Kompetenzen zu verstehen ist, die von der Mikroelektronik verlangt werden.

Aber gerade diese soften Kompetenzen haben Hochkonjunktur. Die soft skills sind bereits in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Grundschule angelangt. Da steht: «Anstelle von trägem Wissen, das die Schülerinnen und Schüler nur zur Beantwortung von eng begrenzten und bekannten Aufgabenstellungen nutzen können, soll vernetztes Wissen entwickelt werden, welches zur Bewältigung vielfältiger Probleme angewendet werden kann.» Für den Schreiblehrgang bedeutet das: Nach vier Jahren verfügen die Schüler «über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautentsprechend verschriften und berücksichtigen orthografische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. Sie erproben und vergleichen Schreibweisen und denken über sie nach. Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Rechtschreibgespür und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber.»

Was für ein schönes Richtliniendeutsch. Der Zehnjährige als verantwortungsbewusster Rechtschreibstrategie, der orthografische und grammatische Regeln immerhin «berücksichtigt» und alle Wörter, die er nicht richtig schreiben kann, nachzuschlagen vermag: Sein Profil gibt allzu deutlich zu verstehen, wie das mit dem «trägen» und «vernetzten» Wissen gemeint ist. Wissen, wie man richtig schreibt, ist träge und beschränkt. Hingegen Rechtschreibregeln «berücksichtigen», ständig nachschauen (im Klartext: anklicken), «Schreibweisen» «erproben und vergleichen» (im Klartext: Wörter mal so und mal anders schreiben): das ist vernetzt, verantwortungsbewusst, kreativ.

Als besonders effizient und gerecht gelten sogenannte Lückensatzdiktate. «Unterschiede im Schreibtempo fallen kaum ins Gewicht.» «Der Schreibaufwand ist begrenzt, was insbesondere für schwächere Schreiberinnen und Schreiber hilfreich ist.» «Das Schreiben von (nahezu) sicher beherrschten Wörtern wie Artikeln und Pronomen entfällt.» «Die Aufmerksamkeit kann der Orthografie ungeteilt gelten. Aufwändigere Gedächtnisleistungen wie bei Textdiktaten spielen keine Rolle.» Hier wird offen eingestanden, dass eine Routine des Schreibens, ohne die sich keine Rechtschreibung einprägt (ein einmal richtig geschriebenes Wort ist noch längst nicht festes Repertoire), erst gar nicht mehr erstrebt wird. Besonders den «schwächeren Schreibern» wird, angeblich um sie nicht zu benachteiligen, diese Einprägungshilfe vorenthalten.

Das war die Logik des Lückentexts von Anfang an. Genau in jenen 1970er-Jahren, als die mikroelektronische Wende begann, begann auch er seinen Siegeszug. Einen Schreibfluss lässt er kaum mehr entstehen. Wozu dann noch fließende Schreibschrift? Ihre Demontage fing an – stets unter dem Vorwand, bildungsferne Schichten besser zu integrieren. Warum sollte man sie mit lateinischer Schreibschrift plagen? Man erfand eine «vereinfachte Ausgangsschrift» mit weniger Schwüngen und Kringeln. Wurde die Handschrift seither besser und geläufiger? Im Gegenteil. Nun, warum dann überhaupt noch auf einer Schreibschrift bestehen? Druckbuchstaben tun es doch auch.

Ein weiteres Mal müssen die «Bildungsfernen» dafür herhalten. Sie werden nun für zu dumm verkauft, zusammenhängend schreiben zu lernen. Finnland geht voran und bringt seinen Schülern nur noch Druckbuchstaben bei – mit genau dem Argument, das vor vier Jahrzehnten bereits die Einführung des Lückentextes begleitete: Man kommt den «Schreibschwachen» entgegen, verschwendet nicht länger Zeit für stupide motorische Übungen und gewinnt sie um so mehr für den kreativen Umgang mit Gedanken und Inhalten.

Welche Verkennung des Zusammenhangs von Schreiben und Denken! Als ob sich Gedanken klar

sortiert im Kopf befänden und durch Schrift bloß noch anderen zugänglich zu machen wären. So läuft das nicht einmal bei hochkarätigen Schriftstellern, schon gar nicht bei Kindern. Gedanken bekommen durch mündliche und schriftliche Äußerungen überhaupt erst klare Kontur. Schrift ist eine mentale Kläranlage. Beim Aufschreiben werden Worte, Sätze, Gedanken manuell auseinandergelegt, versachlicht und auf einer Fläche fixiert. Das Schreiben nötigt dazu, bei ihnen zu verweilen. Schreiben ist eine Geste der Hingabe. Ein Kind, das sie lernt, muss wie kaum je zuvor seine Motorik und Aufmerksamkeit mit beträchtlicher Ausdauer auf einen Punkt hin zusammennehmen: die Spitze eines Stifts. Regelmäßige, kontinuierliche Schreibbewegungen sind in der Phase ihres Erlernens eine hohe Koordinations- und Konzentrationsleistung. Schreibschrift legt auseinander und fügt zugleich zusammen. Sie schafft ein Gespür für das Verhältnis von Teilen und Ganzem. Oder in Worten von Nietzsche: «unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken»¹.

Wohin der Verzicht auf Schreibschrift führt, ist offensichtlich. In wenigen Jahren werden handschriftliche Druckbuchstaben den Kindern ebenso «zu beschwerlich», sein wie es jetzt schon die vereinfachte Ausgangsschrift ist. Und die Schulpolitik wird einem Arzt gleichen, der Leuten, denen das Gehen zu beschwerlich geworden ist, weil sie meistens fahren, ganz vom Gehen abrät. Fahren geht doch viel bequemer und schneller. Alphabetisieren wir doch von vornherein am Computer!

Damit ändert sich allerdings die Gesamthaltung zum Schreiben. Buchstaben, die man selbst nicht mehr malen kann, werden nur noch durch ruckartige Fingerbewegungen ausgelöst bei ständigem Blickwechsel zwischen Tastatur und Display. Die Geste der Hingabe, die den ganzen Organismus auf einen Punkt hin zusammennahm, löst sich in disparate Impulse auf. Der Vorgang des Schreibens wird genauso wuselig, wie es seine Umgebung im deregulierten Klassenzimmer schon ist. Die Alphabetisierung am Computer ist Zunder für ADHS.²

Steht es um die Bildungsstandards für Mathematik in der Grundschule etwa besser? Keineswegs. Es geht nicht etwa erst einmal darum, richtig zählen zu lernen, sondern vorab um «vernetzte» und «prozessbezogene Kompetenzen», darum, «selbst oder gemeinsam Probleme mathematisch zu lösen, über das Verstehen und das Lösen von Aufgaben zu kommunizieren, über das Zutreffen von Vermutungen oder über mathematische Zusammenhänge zu argumentieren».

Das klingt eher nach Hauptstudium Mathematik als nach Grundschule. Und wie geht das bei Zehnjährigen? Etwa so: «Tina und Esther sammeln Fußball-Bilder. Zusammen haben sie 25 Bilder. Tina hat 7 Bilder mehr als Esther. Wie viele Bilder hat Esther?»

Ja, da muss man nachdenken und die Rechenaufgabe erst einmal selbst formulieren, ehe man sie löst. Doch gemacht; es werden sogleich vier mögliche Antworten mitgeliefert, die Zahlen 7, 9, 16 und 18. Um zu bemerken, dass 7, 16 und 18 nicht in Frage kommen, muss man gar nichts formulieren. Bleibt die 9. Es genügt, sie zu markieren. Dann hat man die Aufgabe «gelöst». Formulieren heißt faktisch ankreuzen. Das Gerede vom Argumentieren über mathematische Zusammenhänge ist bloß darübergestülpt. Was im Sprachunterricht der Lückentext, ist in der Mathematik der Multiple Choice. Die Lücke richtig ausfüllen oder die richtige Lücke ausfüllen: darauf kommt es bei schriftlichen Leistungen vorrangig an. Eingeübt wird Lückenfüllermentalität.

Die aktuellen Bildungsstandards verordnen von höchster Stelle Niveausenkungen, die sie wie des Kaisers neue Kleider ausbieten. Das tun sie aber nicht aus Spaß oder um in der schönen neuen Welt der Flexibilität die Zügel einmal etwas lockerer zu lassen, sondern unter diffusem globalem Flexibilitätsdruck. Je größer die Flexibilität, desto ungreifbarer dieser Druck. Wird er von Auftraggebern, Vorgesetzten, Kunden ausgeübt, oder geben sie ihn nur weiter, weil sie selber unter Druck stehen? Kommt er von außen, wirkt er von innen? Das ist immer schwieriger auseinanderzuhalten. Aber je mehr sich die Kommunikation elektronisch vernetzt, desto spürbarer wird er. Wer ihm nicht standhält, wird abgehängt. Das droht Ländern, Firmen, Individuen gleichermaßen.

Die Angst davor treibt die Bildungspolitik voran. Nur Länder, deren Schul- und Hochschulabsolventen für den mikroelektronischen Kapitalismus gerüstet sind, werden international mithalten können. So lautet die Befürchtung. Und die überstürzte Folgerung daraus: Am besten wird gerüstet sein, wer von klein auf in die zukunftssträchtigen soft skills eingeübt ist und von all dem Ballast, für den es intelligente Software gibt, befreit wird. Kopfrechnen? Das erledigen Taschenrechner. Schreibroutine? Erübrigt sich durch die Kopiertaste. Orthografie? Dafür sorgen Rechtschreibprogramme. Vokabeln lernen? Ein Stumpfsinn. Geschichte? Bei Wikipedia sind Jahreszahlen und Fakten jederzeit abrufbar. Geografie? Es gibt doch Google Earth.

In allen Bildungsstandards drängen die soft skills nach vorn. Hard skills wie Kopfrechnen, Rechtschreibung, Memorieren werden widerwillig mitgeschleppt und erodieren. Sie gelten nicht mehr als mentale Elementartechniken, nicht mehr als Unterbau höherer Leistungen, sondern unter der Würde von Kindern, die durch kreatives Entdecken statt durch Pauken vorankommen sollen. Kompetenzmodellierer und Bildungspolitikern argumentieren etwa wie Pianisten, die nicht mehr Klavier üben, weil es nicht auf Technik ankomme, sondern auf die Musik.

Im Obrigkeitsstaat klagten die Schulbehörden regelmäßig über Schlendrian in den Schulen. Im neoliberalen Staat hingegen protestieren Lehrerverbände dagegen, dass die Schulpolitik mentale Elementartechniken herunterwirtschaftet; dass sie das drastische Sinken der Schreibfähigkeit durch steigende Vorgabe von Lückentexten kompensiert; dass sie den Notendurchschnitt durch die Begründungspflicht schlechter Noten in die Höhe treibt; dass sie die immer besser werdenden Noten als Beweis für ein ständig steigendes Bildungsniveau ausgibt und damit geradezu als Auftrag, die Abiturientenzahlen weiter zu erhöhen.

Der Inhalt dieser Proteste prallt an den Schulbehörden freilich ab. Sie nehmen darin kaum mehr wahr als die Beschwerden von Standesvertretern, die an veralteten Schulabschlüssen kleben, etwa dem Abitur. Und tatsächlich: In der flexibilisierten Bildungswelt ist das Abitur ein Auslaufmodell. Noch ist es zu früh, es einfach abzuschaffen. Zu heftig wäre der Protest von Gymnasiallehrern und ehrgeizigen Eltern, zu wenig entwickelt sind die Alternativen. Aber inflationieren kann man das Abitur jetzt schon.

Je höher eine Nation ihre Abiturientenzahlen treibt, desto besser steht sie im internationalen Bildungsranking da. Zugleich bereitet sie damit selbst die postabiturielle Ära vor.

Inflationierung bedeutet ja immer auch Entwertung. Wenn sechzig bis siebzig Prozent eines Jahrgangs Abitur machen, ist es nichts Besonderes mehr. Umgekehrt: Es nicht zu haben, wird peinlich. Soll man eine schwindende Minderheit von dreißig und weniger Prozent wirklich davon ausschließen? Es wächst der Druck, diese Minderheit und das Abitur so zu präparieren, dass es auch ihnen zuteil wird. Und so erledigt sich das Abitur mittelfristig von selbst.

An seine Stelle wird über kurz oder lang eine neue Einheitsschule treten. Sie soll niemanden mehr ausschließen und jeden seinen individuellen Platz finden lassen. Inklusion ist die Parole. Sie kommt, wie das flexible Kompetenzdesign, von ganz oben. Die Behindertenrechtskonvention der UN verlangt, dass «kein Kind zurückgelassen» wird – und überlässt es den Staaten (von denen kaum einer unter 100 % Staatsverschuldung hat), daraus einen funktionsfähigen Schulbetrieb zu machen.

Wenn sich der Staat zur UN-Konvention bekennt, muss er auch das Geld zu ihrer Umsetzung locker machen, sagen die Inklusionsverfechter. Leider ist es umgekehrt: Weil immer weniger Geld für Bildung da ist, erfanden die UN die Inklusion. Sie verlangt die Auflösung aller Sonder- und Spezialschulen, aller Abstufung zwischen niederen und höheren Schulen. Das ergibt eine enorme Ersparnis an Gebäuden, Räumen und Personal. Vor allem an Lehrkräften. Förderlehrer führen nun nicht mehr eigene Klassen, sondern werden in die Regelschulen übernommen: als mobiler Eingreifdienst. Überall, wo normale Fachlehrer an ihre Grenzen stoßen, weil die Niveauunterschiede im Klassenverband einfach zu groß sind, sind sie zur Stelle und widmen sich Schülern, die nicht

mitkommen. Ihr Unterricht reduziert sich auf punktuellen Reparaturbetrieb – an mehreren Kindern in einer Klasse, in mehreren Klassen, an mehreren Schulen.

Dass die Förderlehrer ohne Führerschein und eigenes Auto gar nicht berufsfähig wären, dass sie von Schule zu Schule fahren und nirgends recht hingehören, ist keine Kinderkrankheit der Inklusion; es folgt strukturell aus der Auflösung aller Spezial- und Sonderschulen. Förderlehrer sind im System Regelschule immer nur zu Gast. Dass sie zu den Problemkindern ein stabiles Verhältnis aufbauen, kommt gelegentlich vor, ist aber strukturell nicht vorgesehen. Sie sind ja immer nur stundenweise da.

Das sehen viele Klassen- und Fachlehrer übrigens nicht ungern. Wo ihre Zuständigkeit endet und die des Förderlehrers beginnt, lässt sich im konkreten Schulalltag nie klar definieren. Ständig gibt es da Überschneidungen und Reibungsflächen. Die Hilfe der Förderlehrer wird durch unablässige Vor- und Nachbesprechungen zum Rollenabgleich teuer bezahlt. Genauso viele Förder- wie Klassenlehrer: das würde die strukturell ungeklärte Situation zwischen Unterricht und Reparaturbetrieb übrigens nicht bereinigen – und das ganze Projekt um seinen entscheidenden Einspareffekt bringen: weniger Lehrer für mehr Klassen.

Wie ein Abitur für alle kein Abitur mehr ist, so auch ein gemeinsamer Unterricht für alle kein gemeinsamer Unterricht mehr – zumindest wenn man darunter versteht, dass allen Mitgliedern einer Klasse oder Gruppe ein bestimmter Stoff eröffnet wird: wie man addiert und subtrahiert, Verben von Adjektiven unterscheidet, eine Rolle rückwärts macht etc. Jeder bestimmte Lernstoff aber setzt Grenzen. Zum einen kann die Lerngruppe nicht beliebig groß sein. Zum andern muss sie gewisse Mindestvoraussetzungen mitbringen: zählen können, wenn es ans Addieren geht; Worte unterscheiden können, wenn sie die Eigenart von Verb und Adjektiv erkennen soll; über soviel Beweglichkeit verfügen, dass sie die Rolle rückwärts überhaupt probieren kann. Es gibt kein voraussetzungsloses Lernen.

Beim inklusiven Unterricht für alle umfasst die Gemeinsamkeit denn auch kaum mehr als den Klassenraum, das gleiche Lehrpersonal sowie ein paar unspezifische Obertitel. Unter «Rechnen zwischen 1 und 100» lernen die einen Kügelchen abzählen, die andern addieren und subtrahieren. Unter «grammatische Grundlagen» versuchen die einen Hauptwörter zu erkennen, die andern jonglieren mit Haupt- und Nebensätzen. Bei «gemeinsamem Sport» lernen die einen das Knie strecken, die andern die Rolle rückwärts.

Von gemeinsamem Unterricht kann keine Rede sein. Noch weniger aber vom Ende der Ausgrenzung. Der Klassenraum, der jeden aufnimmt und jeden anders sein lässt, ist ein Raum, in dem gerade Behinderte und Lernschwache ihr Anderssein ständig knallhart demonstriert bekommen. Dass andere mehr können als sie, mag sie gelegentlich anspornen, aber nur solange sie irgendeine Chance wittern, halbwegs mithalten zu können.

Wenn aber Kinder, denen Lesen- und Schreibenlernen, Gleichungen lösen, Hüpfen und Springen auf Grund ihrer Behinderung lebenslang verwehrt ist, ständig erleben müssen, dass Mitschüler das können und ihnen täglich vorführen, wovon sie ausgeschlossen sind, dann ist die Ausgrenzung nicht etwa verschwunden. Sie wird lediglich verleugnet, aber sie ist präsenter denn je. Und es gibt kein Entrinnen. Die Inklusion duldet kein Außen. Andere Schulräume und -formen kommen nicht mehr in Betracht. Unversehens macht sich die Grundbedeutung des lateinischen Wortes *inclusio* geltend: Einsperrung heißt das nämlich.

Im Inklusionsraum sind alle zusammen, keiner kann hinaus, und jeder lernt für sich. Er bekommt seinen eigenen Lernstoff serviert, gewöhnlich in Form von eigens auf ihn zugeschnittenen Arbeitsblättern. Und während die Schüler die Lücken ausfüllen, die ihnen die Arbeitsblätter offen lassen, sorgt der Lehrer dafür, dass der Geräuschpegel im Klassenraum nicht überhandnimmt, schaut, wie die Schüler mit ihren Blättern klarkommen, hilft, wenn es Fragen gibt – oder liest Zeitung. Er ist nicht mehr Lehrer, sondern Lernbegleiter.

Das wird als die Haupterrungenschaft der neuen Lernkultur gepriesen. Endlich Lehrpersonen, die jedes Kind auf seinem individuellen Lernweg begleiten und fördern. Endlich keine Pauker mehr, die frontal vor einer Gruppe stehen und ihr den gleichen Sachverhalt vorführen. Merkt man denn nicht, wie sehr die Arbeitsblätter als Pauker wirken? Sie erteilen jedem seinen eigenen Frontalunterricht. Sie eröffnen, zumeist in kargen, hölzernen Worten, einen Sachverhalt nur so weit, wie er Aufgaben hergibt, und dann reden sie nur noch im Imperativ: Beantworte, errechne, kreuze an, fülle aus. Das autoritäre Gehabe geht nicht mehr von Personen aus. Es kommt als Sachzwang daher. Dem sollen die Lernbegleiter die nötige Akzeptanz verschaffen und auf allen Niveaus Bereitschaft zum Formularausfüllen erzeugen. Nicht von ungefähr ähneln sich die Inklusionsräume deregulierten Großraumbüros an.

Was dort nicht mehr stattfindet, ist lebendige Lehre, wo ein Mensch anderen Sachverhalte eröffnet und sie mit ihnen teilt: durch gemeinsame Worte, Gesten, Umgangsweisen, wie es einmal ganz elementar zwischen Eltern und Kind angefangen hat: Schau mal da, ein Ball, ein Teddy, ein Lichtstrahl. Aus solchen Hinweisen baut sich zwischen Eltern und Kindern eine gemeinsame Welt von Sachverhalten auf. Eltern sind, ob sie wollen oder nicht, die ersten Lehrer. Und Lehrer sind, ob sie wollen oder nicht, Elternfortsätze.

Vieles wird anfangs den Lehrern zuliebe gelernt. Ihr Lob wird ersehnt. Lehrer wiederum wollen beliebt sein. Es gibt kein emotionsloses Lernen und Lehren. Gute Lehrer verstehen es, den Bewunderungsvorschuss, den sie empfangen, auf die Sachverhalte umzulenken, die sie darbieten, den Unterricht dabei Schritt für Schritt zu versachlichen und die Kinder allmählich von ihrer Person abzunabeln.

Aber das gelingt nur von der Urszene des Lehrens aus: dem Zeigen. Passt auf, jetzt zeige ich euch etwas Neues: wie man ein «m» malt, wie man eine Wurzel zieht, wie man ein Gemüsebeet anlegt. Und dann – muss das neu Gezeigte sich setzen: durch Wiederholung, Variierung, Anwendung – in Kleingruppen, Einzelarbeit, in der Schule, zu Hause. Das Zeigen ist die feierliche Eröffnung, das Highlight, das Sedimentieren und Fördern ist die unerlässliche Nacharbeit, der Alltag. Wo nichts gezeigt wird, gibt es nichts zu fördern. Fördern statt Zeigen ist ein Fass ohne Boden.

Wenn man Lehrer zu bloßen Begleitern und Förderern degradiert, zu Arbeitsblattanhängseln und zum mobilen Eingreifdienst, nimmt man ihnen das Eigentliche ihres Berufs: das Zeigen. Das müssen sie sich nicht gefallen lassen. Die Arbeit an der Basis leisten sie. Wenn sie die neue Lernkultur einfach nicht mittragen und gemeinsam darauf bestehen, dass sie professionelle Zeiger sind – was soll die Schulbürokratie dagegen machen? Einen konstruktiveren Streik kann man sich kaum vorstellen.

¹ Nietzsche 1986 [1882], Seite 172

² Türcke 2012

Christoph Türcke, geb. 1948, studierte Evangelische Theologie in Göttingen, Tübingen und Zürich. Seine Ordination zum Pfarrer folgte 1972, ein Jahr später begann er das Studium der Philosophie an der Universität Frankfurt. 1985 habilitierte er sich, hatte eine Gastprofessur in Brasilien und war von 1993 bis zu seinem Eintritt in den Ruhestand Professor für Philosophie an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig. Christoph Türcke ist Erster Träger des Sigmund-Freud- Kulturpreises 2009.

Bücher (Auswahl):

- *Lehrerdämmerung: Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet.* C.H. Beck. 3. Auflage, 2016
- *Mehr!: Philosophie des Geldes.* C.H. Beck. 2. Auflage. 2015
- *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur.* C.H. Beck. 2. Auflage, 2012.

Der Text entspricht einem Vortrag, den Professor Türcke am 6.11.2016 im Rahmen der Sendung des SWR2 – Wissen/ Aula gehalten hat.