

Von der Zerschlagung der Bildungsinhalte

„Die Furie des Verschwindens“

Josef Kraus

Durch dreißig Jahre deutscher Schul-„Reform“ ziehen sich zwei Spuren inszenierten Verschwindens: die Spur des Verschwindens bewährter Schulstrukturen und die Spur des Verschwindens allgemeingültiger Bildungsinhalte. Ins Blickfeld geraten sind fast nur die Zerschlagung der Struktur des vielfältig gegliederten, begabungsorientierten und leistungsbezogenen Schulwesens sowie dessen – vor allem in SPD-geführten oder später rot-grün regierten Bundesländern praktizierte – Ablösung durch so genannte integrierte Schulformen: durch integrierte Gesamtschule, integrierte Orientierungsstufe, integrierte Förderstufe, verlängerte Grundschule und anderes mehr. Was dabei alles verschwand, tritt heute mit Vehemenz zu Tage: Schüler der integrierten Gesamtschule hinken in puncto Fachwissen, aber auch in puncto Sozialverhalten um zwei bis drei Jahre hinter ihren Alterskollegen der herkömmlichen Schulformen her.

Weniger bewusst gemacht wurden in bundesdeutscher Schuldiskussion die Zerschlagung zentraler Bildungsinhalte und deren Ablösung durch inhaltliche Beliebigkeit. Dabei war und ist hier ein schier furioses Bemühen einiger Ideologen und „Modernisierer“ am Wirken – ein Wirken, das mit Hegels „Furie des Verschwindens“ noch am treffendsten beschrieben werden kann. Die Ak-

teure waren und sind hier dieselben, die auch die Schulstrukturen zerschlugen oder zerschlagen wollten. Jedenfalls pflegten sie ab Ende der sechziger Jahre eine Allergie gegen Faktenwissen, gegen so genanntes Stadt-Land-Fluss-Wissen und im Besonderen gegen das Wissen von Geschichtsdaten. (Schein-)Begründet wurde dieser Feldzug (schein-)demokratisch mit Gleichheit, Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit: Es könne und dürfe kein Herrschaftswissen, kein System stabilisierendes Wissen geben. Alle Inhalte und Fächer seien, weil ja ohnehin das exemplarische Vorgehen die Methode der Wahl sei, gleichwertig. Und unausgesprochen blieb dem egalitätsfixierten *furor teutonicus* ein anderer Grund: Was nicht alle wissen können, darf keiner wissen. Aber auch hier folgt wenige Schülergenerationen später allenthalben die Rache – eine Rache freilich, die sich nicht gegen die Furien richtet, sondern ein zweites Mal gegen ihre Opfer: die Schüler. Sie wissen, wie Tests stets aufs Neue bestätigen, immer weniger.

So ließ beispielsweise die TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) von 1997 erkennen, dass bundesdeutsche Schüler – mit Ausnahme der Bayern und Baden-Württemberger – im internationalen Maßstab gerade eben im Mittelfeld liegen und selbst grundlegende Re-

chenfertigkeiten und naturwissenschaftliche Fakten nur unzureichend beherrschen. Das Wissen um diese Defizite wurde so weit popularisiert, dass Wochenmagazine sich ihrer annahmen. Der *Sturm* etwa berichtete Anfang 1999 auf Grund einer Studie eines von ihm beauftragten Forschungsinstituts folgende Fakten beziehungsweise Lücken bei Schülern im Alter zwischen vierzehn und sechzehn Jahren: Nur 28 Prozent der Gymnasiasten wussten, dass Oder und Neiße die Grenze zwischen Deutschland und Polen bilden. Nur 27 Prozent der Gymnasiasten wussten, dass ein Lichtjahr die Strecke ist, die Licht in einem Jahr zurücklegt. Nur 23 Prozent der Gymnasiasten wussten, dass es am Feiertag des 3. Oktober um die Wiedervereinigung Deutschlands geht. Ganze elf Prozent der Gymnasiasten wussten, dass die Sowjetunion die meisten Toten im Zweiten Weltkrieg zu beklagen hatte. Aber: 81 Prozent der Gymnasiasten konnten angeben, dass der Song „Thriller“ von Michael Jackson stammt.

Entwertung der Hochsprache

Wäre literarisches oder kulturgeschichtliches Wissen gefragt worden, es hätte noch viel schlimmer ausgesehen. Denn eine schier anerzogene Vergessenheit der Deutschen in Bezug auf ihre große Literatur scheint heute wohl zu deren Nationalcharakter zu gehören. Kaum eine andere Kulturnation würde jedenfalls so ignorant mit ihren großen Dichtern – und mit ihrer Sprache! – umgehen, wie es Schulpolitik und Schulpädagogik einiger deutscher Länder seit Jahrzehnten tun. Da wundert man sich nicht mehr, wenn Dichtung „out“ ist. Nachdem Hessen bereits im Jahr 1969 den Lektürekanon abgeschafft hatte, sollte den Schülern gemäß hessischen „Richt-

linien Deutsch“ von 1972 im Rahmen der „Erziehung zur Kritikfähigkeit“ die Verwendung der Hochsprache als „Ausübung von Herrschaft“ madig gemacht werden. Literatur rangierte – wie jeder triviale Werbe- oder Gebrauchsanleitungstext – nur noch unter dem Etikett „Umgang mit Texten“ und deren „emanzipatorischen Möglichkeiten“. In Nordrhein-Westfalen konzipierte man in den siebziger Jahren eine so genannte Kollegschule, die in vierjähriger Oberstufe zum Abitur samt Berufsabschluss führt. 1986 lag dafür ein Lehrplan vor, der angehenden Abiturienten empfahl, „ein Kinderbuch ganz (sic!) zu lesen“, und der namentlich den *Struwwelpeter* vorsah. Dasselbe Nordrhein-Westfalen definiert das Selbstverständnis des Faches Deutsch in dieser Kollegschule heute noch allein über das „Sprachhandeln“. In einer entsprechenden Präambel finden sich auf fünf Seiten 51-mal Zielbeschreibungen wie: sprachliche Handlung, sprachhandlungsbezogene Reflexionen, Sprachhandlungsfunktionen und Ähnliches. Schwadronieren statt Nachdenken also?

Nach literarischen Begriffen oder Dichternamen sucht man vergeblich, wie ja überhaupt große Literatur unter dem Diktat der Lebensnähe mit trivialer Literatur und Gebrauchstexten restlos egalisiert wurde.

Diktat der Lebensnähe

Gottlob haben nicht alle Bundesländer diesen Tanz mitgemacht. Aber alle Bundesländer sind – dank inflationär sich verbreitender Kopiertechnik – auf den Zug aufgesprungen, als es darum ging, das Lesen literarischer Gesamtwerke wenigstens schrittweise durch eine Flut an kopierten Textauszügen und durch mikrochirurgische Textanalyse zu ersetzen. Davon hat

sich der Deutschunterricht selbst im Goethe-Jahr 1999 in einer Reihe von Bundesländern nicht erholen können.

Eine maßgebliche Rolle bei der Zerschlagung der Inhalte spielt heutzutage die Forderung nach Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“. Über diese Rezeptologie sollen Schüler qua *fast education* rasch funktionstüchtig werden. Dabei hat noch niemand so recht zu sagen vermocht, ob und wie man Schlüsselqualifikationen ohne das Fachliche und ohne konkrete Inhalte vermitteln kann; ob und wie „Handlungskompetenz“, „Problemlösungskompetenz“, „Lernfähigkeit“ oder „Kreativität“ ohne fachliche Folie gedeihen können; ob und wie Wissensmanagement ohne Wissen funktionieren kann.

„Sesam, öffne dich!“

Dennoch haben dieschulpolitischen Ali Babas ein neues „Sesam, öffne dich!“ erfunden. Nun warten sie darauf, dass sich die überreiche Schatzkammer der Bildungsgrotte zur gefälligen Selbstbedienung öffnet und mit all ihren Schätzen an Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial- und Handlungskompetenzen sowie an Basis- und Horizontalqualifikationen über die Schule ergießt. Angesagt sind: Durchsetzungsvermögen, Entscheidungsfähigkeit, Flexibilität, ganzheitliches Denken in Zusammenhängen, Informationsverarbeitung, intellektuelle Beweglichkeit, Kooperation, Kommunikation, Konzentrationsfähigkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, kritisches Denken, Leistungsfreude, Lernfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Selbstständigkeit, soziale Sensibilität, Teamfähigkeit, verantwortungsvolles Handeln und so weiter.

Unter Berufung auf eben solche „Schlüsselqualifikationen“ findet nunmehr seit An-

fang der neunziger Jahre gar eine fortschreitende Abkehr von den Schulfächern und konkreten Inhalten statt. An deren Stelle sollen treten: „Lernbereiche“, „Lernfelder“, „Lerndimensionen“, „Fächerverbund“, „Kernthemen“, „Kernprobleme“, „Schlüsselprobleme“, „Projekte“, „Vernetzung“, „Ganzheitlichkeit“, „Interdisziplinarität“ und dergleichen mehr. Außerdem soll jedes tagespolitisch aktuelle Gesellschafts- oder Jugendthema sofort zum notwendigen Schulprojekt befördert werden: Freizeiterziehung, Medienerziehung, Verbraucherziehung, Gesundheitserziehung, Umwelterziehung und so weiter. Die aktuelle schulpolitische Diskussion wird davon in erheblichem Maße beherrscht. Es ist die Rede von der Abschaffung des „starren“ Fächerprinzips, des „zergliederten Lernens“, der „Stoffhuberei“, der „Lehrplanüberfrachtung“, des „Lektionismus“ und des „Frontalunterrichts“. Der 45-Minuten-Takt solle weichen, und Lehrer sollten „neue Arbeitszeitmodelle“ bekommen – damit sie als „Moderatoren“, als Lern- und Projekt-„Manager“, als „Lernprozessorganisatoren“ tätig werden können. Das Einzelfachliche und der konkrete Inhalt werden als lästige Zeitvergeudung erachtet.

Verwischung von Grenzen

Einige Bundesländer sind auf diesen Trip eingeschwungen. Das rot-grüne Hessen hat, nachdem die CDU/FDP-Regierung von 1987 bis 1991 die Einzelfächer wieder gestärkt hatte, mit seinem Schulgesetz von 1993 „Lernbereiche“ eingeführt. Physik, Chemie und Biologie wurden zum Lernbereich „Naturwissenschaften“ vereint; Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zum Lernbereich „Gesellschaftslehre“. Die Entscheidung über die Zusammenlegung oder

Nicht-Zusammenlegung der je drei Fächer zu einem Sammelsuriumfach trifft die Schulkonferenz der Einzelschule. Man kann nur hoffen, dass die seit April 1999 amtierende neue hessische Regierung unter CDU/FDP-Führung mit diesem Unsinn Schluss macht.

Schleswig-Holstein zum Beispiel orientiert alle Lehrpläne aller Schulformen und aller Altersstufen an fünf „Kernproblemen“, an denen sich jedes Fach und jeder Einzelstoff auszurichten haben.

Hamburg verabschiedet sich von unten, von der Grundschule her, und von oben, von der Oberstufe her, von den Fächern. Es führt die „verlässliche Grundschule“ als „Lern- und Spielschule“ ohne Stundenpläne ein. Und es erprobt an der Max-Brauer-Schule seit 1992 mit der „Profiloberschule“ ein Modell, bei dem die Eigenständigkeit der Fächer zur Hälfte des Wochenplans aufgegeben ist. Fünfzig Prozent des Unterrichts finden statt in den so genannten Profilen „Umwelt“, „Sprachen und Kulturfülle“ sowie „Kommunikation“.

Vernetzung von Nullmengen

Niemand wird bezweifeln, dass ein Schüler ein Fach nicht voll ausschöpfen kann und dass Unterrichtsfächer nach dem Prinzip der didaktischen Reduktion auf das Wesentliche, auf das Transferierbare angelegt sein müssen. Die triviale New-Age-Einsicht, dass alles mit allem irgendwie zusammenhänge, hilft aber nicht weiter. Der eigentliche Bildungsauftrag der Schule, die Schüler nämlich unterrichtlich mit fachlicher Qualifikation auszustatten, geriete mit ausschließlich „ganzheitlichen“ Ansätzen in erheblichem Maße aus dem Blickfeld. Der Hessische Philologenverband attackierte solches Operieren mit ausschließlich fach-

übergreifenden Lernbereichen im Januar 1996 als „organisiertes Dünnbrettbohren“ und befürchtet, dass nur noch „modische Problemthemen wie Atomkraft oder Gentechnologie“ zum Zuge kommen. Wilfried Kuhn, Professor für Didaktik der Physik an der Universität Gießen, geht mit den Lernbereichen ebenso hart ins Gericht. Die Erfindung der Lernbereiche bezeichnet er als „Trojanisches Pferd“ und „Glaubenskrieg gegen den Fachunterricht“, denn: „Fächerübergreifende Projekte sind erst nach harter Arbeit im Einzelfach sinnvoll und erfolgreich.“

Orientierung oder Beliebigkeit

Schule und Unterricht brauchen also klare Fächer- und Inhaltsstrukturen. Fachübergreifende Ansätze haben erst unter der Voraussetzung Sinn, dass zuvor die einzelfachlichen Grundlagen geschaffen worden sind. Der Primat muss dem Fachlichen gelten. Wie beim Bauen eines Hauses müssen zuerst die Fundamente, der Keller und die oberen Geschosse errichtet sein, dann kommt das Übergreifende, das Dach. Unterrichtlich sofort oder nur mit Projekten einzuschweben, das käme dem Versuch gleich, ein Haus vom Dach her zu bauen. Es wäre dies eine Vernetzung von Luftlöchern und Nullmengen.

Um fachliche Information und um sachgerechte Orientierung aber geht es in der Schule, nicht um eine amorphe Lernbereichs-, Kern- und Schlüsselproblemmasse. Wie sonst könnten sobrisante Themen wie Atomenergie oder Gentechnik in der Schule behandelt werden? Vielleicht politisiert mit Hilfe eines Einstieges über das Fach Gesellschaftslehre? Ohne soliden Fachunterricht geht es nicht. Nur er kann eine projektorientierte Beliebigkeit der Stoff-

auswahl vermeiden und die Schüler mit den großen Gegenständen vertraut machen. „Lernbereiche“ aber stiften Verwirrung und Chaos statt klarer Strukturen. Zur Vermittlung etwa „kommunikativer Kompetenz“ bedarf es nicht der permanenten Projektmethode, denn jeder Unterricht ist kommunikativ! Und „Problemlösungskapazität“ entwickelt sich erst mit der Einsicht in konkrete Inhalte und kann nicht – an sachkundiger Unterweisung vorbei – für sich allein oder von einer Metaebene aus erzeugt werden. Man sollte nicht übersehen, was das Fachliche sonst noch alles fördert: Konzentration, Ausdauer, Unnachgiebigkeit gegen sich selbst und gegen den Stoff gedeihen nur auf der Folie des Faches. Wenn aber Hessen eines Tages wieder Rot-Grün regiert sein sollte, kommt bestimmt jemand auf die Idee, Englisch, Französisch und Latein zusammenzulegen zu einem „Lernbereich Fremdsprachen“.

Mit ihrer Didaktik und Methodik wird die „Schlüssel“-Pädagogik bedenklich. Es keimt der Verdacht auf, dass sie doch nur Vehikel zur mehr oder weniger radikalen Umgestaltung bewährter inhaltlicher und unterrichtlicher Strukturen sein will. Aber die TIMSS ist diesbezüglich erfreulich eindeutig: „Denn wir wissen, dass Schlüsselqualifikationen nicht direkt erwerbar oder gar vermittelbar sind, sondern der Weg zu ihnen über den mühsamen Aufbau einer breiten und gut vernetzten Wissensbasis in spezifischen Wissensdomänen führt, die auch den Ausgangspunkt für die Übertragung erworbenen Wissens in andere Anwendungsbereiche darstellen.“

Es bedurfte eines größeren Schocks, um Schule in Deutschland endlich einmal nicht an Illusionen, sondern an Qualitätsmaßstäben zu messen. Bis 1997 war es üblich, so zu tun, als sei die Schule der Beliebigkeit

und der Animation die wahre Schule. Seit 1997 ist das anders geworden: Internationale Untersuchungen (vergleiche TIMSS) attestierten den Deutschen bei den Leistungen ihrer Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften einen mittleren, allenfalls gehoben mittleren Rangplatz im Vergleich von mehr als vierzig Nationen. Es stellte sich heraus, dass es zwischen den Bundesländern in Deutschland ein Leistungsgefälle von bis zu zwei Jahren gibt und dass die deutschen Spaltenreiter Baden-Württemberg und Bayern sind. Dieser Schock war heilsam, und er war notwendig. Denn bis dato glaubte man doch, zwischen Konstanz und Flensburg, zwischen Görlitz und Aachen sei schulisch alles schon gleich gut geregelt.

Renaissance des Wissens

Spannend aber wird die politische Antwort auf die genannten Ergebnisse sein. Werden jetzt überall in Deutschland die Notenkriterien gleich streng angelegt? Werden die in manchen Bundesländern extrem liberalen Bestimmungen für den Zugang zu einer weiterführenden Bildungseinrichtung und für die Versetzung in die nächsthöhere Klasse verschärft? Es wären dies wichtige und notwendige Maßnahmen. Aber am wichtigsten erscheint eines: die Steigerung schulischer Bildungsqualität durch eine Renaissance des Wissens. Dafür gibt es eine stattliche Anzahl gewichtiger Argumente.

Erstens: Unsere Gesellschaft wird heute vielfach als Informationsgesellschaft bezeichnet. Das ist eine zu enge Beschreibung. Man sollte besser von einer Wissensgesellschaft sprechen. Information, das ist das Sterile, das Flüchtige. Wissen, das ist das Lebendige, das Beständige, das Gewichtete, das Bewertete. Wissen ist mehr als

die Summe der zu Grunde liegenden Informationen. Wissen bedeutet immer zugleich Synergie-Gewinn. Deshalb brauchen wir keine bloß informierten Menschen, sondern wissende.

Zweitens: Nur Wissen schafft Identität und Wertebewusstsein, denn Identität, eine individuelle ebenso wie eine kulturelle oder kollektive, definiert sich nicht aus Schlüsselqualifikationen oder *skills*, sondern aus dem Wissen um das historisch-kulturelle Erbe. Dies gilt im Besonderen auch für unser aufgeklärtes Menschenbild und für die politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen „Architektur“-Prinzipien unseres Gemeinwesens, nämlich die Prinzipien der politischen Freiheit, der Eigenverantwortung, der Demokratie und der Sozialen Marktwirtschaft. Man muss diese Prinzipien – nicht zuletzt aus staatsbürgerlichen Gründen – wissen und kennen.

Beständiges Wissen

Drittens: Wir lassen uns leicht erschrecken von immer kürzeren so genannten Halbwertszeiten des Wissens. Es mag ja eindrucksvoll sein, dass wir in der Computertechnik Halbwertszeiten von drei Jahren haben, das heißt, dass das Wissen des Jahres 1999 im Jahre 2002 zur Hälfte überholt ist. Und es mag Staunen erregen, dass in den nächsten zehn Jahren mehr gedruckt werden wird als in den fünfeinhalb Jahrhunder-ten seit der Erfindung des Buchdrucks (um 1440) zusammen. Es gibt aber sehr viel, ja unendlich viel Wissen, das sich nicht über-holt. Das kleine und das große Einmaleins haben eine unendliche Halbwertszeit. Das Gleiche gilt für historische Fakten, für naturwissenschaftliche Grundgesetze, für die große Literatur, für anthropologische Grundtatsachen. Und auch Englischvoka-

beln haben eine Halbwertszeit von ein paar hundert Jahren, lateinische ohnehin.

Viertens: Breites Wissen ist die unerlässliche Voraussetzung für die Fähigkeit zur Zusam-menschau. Das gilt auch für kreative Leis-tungen. Edison sagte einmal: Zehn Prozent von Kreativität sind Inspiration, neunzig Prozent sind Transpiration. Wer also erfin-derisch und innovativ sein möchte, der möge erst einmal viel, viel wissen. Breites Wissen ist die Voraussetzung für anspruchs-volles und zielführendes Denken, Urteilen und Handeln. Je mehr ich weiß, desto mehr ergibt das eine Struktur, in die Neues mit im-mer weniger Lernaufwand eingefügt wer-den kann.

Fünftens: Es reicht nicht aus zu wissen, wo man etwas nachschlagen oder – im Internet surfend – „herunterladen“ kann. Natürlich ist es wichtig zu wissen, wo man etwas fin-det. Deshalb ist es wichtiger Bestandteil schulischer Bildung, den jungen Leuten zu demonstrieren, wo man was nachlesen kann, aber aufnehmen müssen sie schon selber. Man stelle sich eine politische, eine naturwissenschaftliche oder eine ökonomische Live-Debatte vor, in der auch nur drei Diskutanten zwar wissen, wo man was fin-det, in der diese drei aber ständig zum Bü-cherregal rennen oder sich ins Internet ein-klinken, um sich Fakten und Argumente zu suchen. Eines solche *Download*-Gesellschaft mit ihrem Häppchen- und *Just-in-time*-Wis-sen wäre eine Gesellschaft ohne Vorrat, eine Gesellschaft der Mini-Kommunikation – eine Gesellschaft, in der nicht mehr zwi-schen Wichtigem und Unwichtigem unter-schieden werden kann.

Objekt der Demagogie

Sechstens: Wer nichts weiß, muss alles glau-ben! Man stelle sich einen Menschen ohne

Wissensfundus vor. Er wäre das Lieblingsobjekt eines jeden Diktators oder Demagogen. Denn er wäre verführbar für jede Lüge und für jede Halbwahrheit; er wäre anfällig für jedes Angstmachen und für jedes Propagieren von Vorurteilen. Deshalb ist der unwissende, der mit Halbwissen oder gar Lügen manipulierte, der indoktrinierte Mensch das Ziel totalitärer Systeme, die alles Mögliche weismachen wollen und die alles vorgeben und reglementieren wollen: eben auch Vorurteile. Nicht umsonst nennt Orwell in seiner düsteren, totalitären Vision *1984* folgende drei Wahlsprüche des Wahrheitsministeriums (des „Miniwahr“). Sie lauten: Krieg bedeutet Frieden; Freiheit ist Sklaverei; Unwissenheit ist Stärke! Und ebenso eindrucksvoll kennzeichnet Reiner Kunze in seinem *Selbstgespräch für andere* Indoktrination aus leidvoller DDR-Erfahrung, wenn er dichtet: „Unwissende – damit ihr unwissend bleibt – werden wir euch schulen.“

Für eine Kanon-Debatte

Was jetzt bildungspolitisch folgen muss, das ist eine Kanon-Debatte. Nachdem sich die Diskussion um Schlüsselqualifikationen selbst entzaubert hat, weil diese nicht im fachfreien und faktenfreien Raum gedeihen können, sind dreißig Jahre inhaltlichen und curricularen Vakuums zu füllen. Bei aller Anfechtbarkeit eines jeden, zumal kurzen, Inhaltskatalogs gehören in jedem Fall dazu:

- tausende von Wörtern muttersprachlichen Wortschatzes,
- ein paar Tausend fremdsprachliche Vokabeln,
- das große und das kleine Einmaleins,
- die ersten zwanzig Quadratzahlen und Primzahlen,

- die wichtigsten algebraischen und geometrischen Formeln samt Prozentrechnen,
- die wichtigsten Gesetze der Physik,
- die wichtigsten Elemente,
- die häufigsten Gattungen in Botanik und Zoologie,
- die gefährlichsten Umweltgifte,
- die Kontinente und dreißig bis fünfzig Länder der Welt samt Hauptstädten,
- die großen Konstanten europäischer Kulturgeschichte,
- je zwanzig Werke deutscher Literatur, bildender Kunst und Musik aus wenigstens einem Vierteljahrtausend,
- die Grundsätze eines freien Rechtsstaates und einer Sozialen Marktwirtschaft.

Karl Jaspers forderte 1966: „Der Bundesdeutsche hat zuerst das Grundgesetz zu lernen als den Eckstein unseres freien staatlichen Handelns. Dann aber sollten die Hauptwerke politischen Denkens studiert werden, zum Beispiel Plato, Aristoteles, Cicero, Machiavelli, Spinoza, Kant, Tocqueville, Max Weber.“

Wenngleich solche Vorschläge beim ersten Hinsehen als hoffnungslos überzogen erscheinen: Wir sollten uns wieder daran gewöhnen. Denn sonst könnte erneut Sokrates Recht behalten, wenn er an Alkibiades die rhetorische Frage richtet: „Da aber werden die Wissenden noch diejenigen von den Nicht-Wissenden, die wissen, dass sie nichts wissen, Fehler begehen, welche bleiben dann übrig als die, die nichts wissen, aber glauben, dass sie wissen?“

Noch einmal zurück zum Goethejahr 1999! Es könnte für die Schulen in Deutschland eine große, vielleicht eine letzte große Chance gewesen sein, damit aus seichten Lernzielen wieder Bildungsziele werden, damit aus inhaltlicher Beliebigkeit wieder Orientierung wird. Die Schulen sollten sich

darauf besinnen, dass der 250-jährige Goethe zu einer ganzen Menge zeitgerechter und zeitloser Bildungsziele und Bildungsinhalte taugt. Er kann uns lehren, dass die gerade heute vielfach beschworene Fähigkeit zum fachübergreifenden Denken und zur interdisziplinären Zusammen schau etwas völlig anderes ist als das dilettierende Geschwätz der Ganzheitstheoretiker. Vielmehr beweist uns der Dichter, der Jurist, der Maler, der Minister, der Physiker, der Botaniker, der Zoologe, der Anatom, der Evolutionstheoretiker, der Chemiker, der Geologe, der Bergbauingenieur, der Mineraloge, der Meteorologe Goethe, dass diese Zusammenschau des Schweißes in jedem einzelnen Gebiet bedarf.

Goethe, der selbst ein unglaublich fleißiger Mensch war, kann uns somit lehren, dass Lernen zum Wissenserwerb so ganz ohne Anstrengung nicht möglich ist.

Dabei kann uns der große Dichter ein Vorbild dafür sein, wie wir von der Flüchtigkeits- und Un-Kultur der „bites“, „bytes“, und „links“-Infokraten wieder zu einer Kultur, ja zu einer Renaissance des Hinhörens und des „Nach“-Denkens finden. Das reflektierende Denken hat schließlich damit zu tun, dass Zukunft Herkunft voraussetzt. Das wusste auch Goethe, der anriet: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen!“ Unsere Kinder wären damit für das 21. Jahrhundert bestens gerüstet.

Bei der Suche nach politischen Profilen seien Parteien dies ins Stammbuch geschrieben. Mit Inhalten kann man sich profilieren, aber nicht mit dem Petuum einer Aussöhnung mit längst gescheiterten „Reformen“. Soganz falsch jedenfalls dürfte eine solchermaßen antizyklische Bildungspolitik nicht sein.

Denkfehler

„Die Leute blicken immer so verächtlich auf vergangene Zeiten, weil die dies und jenes ‚noch‘ nicht besaßen, was wir heute besitzen. Aber dabei setzen sie stillschweigend voraus, dass die neuere Epoche alles das habe, was man früher gehabt hat, plus dem Neuen. Das ist ein Denkfehler.“

Es ist nicht nur vieles hinzugekommen. Es ist auch vieles verloren gegangen, im Guten und im Bösen. Die von damals hatten vieles noch nicht. Aber wir haben vieles nicht mehr.“

Kurt Tucholsky (1890–1935)