

## Der *Iconic Turn* in der Schule

### Inhaltsangabe:

Ausgehend von der in der Pädagogik inhärenten Begriffsunbestimmtheit, die – wie die *Adaptation* des GORGIAS-Dialoges verdeutlicht – das Dilemma zwischen Universalitätsanspruch und Wissenschaftlichkeit erzeugt, wird beispielhaft an kompetenzorientierten Vorschlägen zum Lateinunterricht verdeutlicht, wie stark die Pädagogik auf die Hinwendung zum Bild, auf den *iconic turn* reagiert: Die Anregungen der Fachdidaktik sind zahlreich, Texte durch Visualisierung zu entlasten. Komplementär zu dem *iconic turn* verhält sich der kompetenzorientierte Unterricht, der sich in der Darbietung visualisierfähigen Wissens (Performanz) offenbart. Darin wird die Theorie der Praxis untergeordnet. Man baut auf die Immersionskraft des Visuellen, um das Entfremdungsmoment einer Buchstabenansammlung abzufedern. Der Erfolgsmagnet „Kompetenzorientiertes Unterrichten“ führt zu einer Transformation des Wissensbegriffes: Die Verantwortung für das Scheitern im Lernprozess wird auf den Lehrenden übertragen. Denn das mit dem Blick auf die Endlichkeit gerichtete kompetenzorientierte Wissen verdrängt das von Zeit und Thema befreite entgrenzte Wissen, wie es im *Theaitetos*, *Protagoras*, *Laches* oder in der *Apologie* vermittelt wird, und übernimmt seine Leitfunktion.

### 1. Das Dilemma der Pädagogik zwischen Universalitätsanspruch und Wissenschaftlichkeit

Das hessische Kerncurriculum der Sekundarstufe I für das Fach Latein (KC I) greift, wie es darin heißt (KC I, 5.),<sup>1</sup> die pädagogisch begründeten Bildungs- und Erziehungsziele des bisherigen Lehrplans auf. In dem Oktober 2014 erschienenen Entwurf des Kerncurriculums für die Sekundarstufe II (KC II) bildet die Pädagogik die Legitimationsgrundlage für die darin vorgestellte Kompetenzausrichtung.<sup>2</sup> Das Ersetzen des bisherigen Lehrplans durch das neue Kerncurriculum (mit seinen Inhaltsfeldern, Bildungsstandards

und Kompetenzbereichen) basiert also auf einem pädagogischen Fundament. Die wissenschaftliche Ausrichtung des Kompetenzgedankens wird durch einen Leitfaden deutlich, der sich in der Funktion eines Kommentars auf die Thesen der Bildungsforscher LERSCH, KLIEME, WEINERT und ZIENER bezieht.<sup>3</sup> Gleichzeitig betonen die Kerncurricula ihren Verbindlichkeitscharakter für das Land Hessen (KC II, 6.). Zugespitzt formuliert es Ziener: „Mit den Bildungsstandards sollen Lehrer aber geradezu dazu erzogen werden, den Unterricht vom Ende her zu denken, vom Ertrag her.“<sup>4</sup> Diese Aussage eines Bildungsforschers, dessen Forschungsergebnisse in die KC eingeflossen sind, bedarf einer genaueren Betrachtung: 1. Von wem soll der Lehrer erzogen werden? Von der Wissenschaft? Dann muss die Pädagogik das Wissenschaftsprinzip der Dialektik befolgen, nämlich die Kenntnis der wahren Verhältnisse unter den Begriffen auf dem Wege der *Diairese* (*διαίρεσις*) und der Zusammenführung (*συναγωγή*).<sup>5</sup> In diesem Milieu darf die dogmatische Forderung nach einer gleichen gedanklichen Ausrichtung keinen Platz haben. Von der Politik? Dann muss der wissenschaftliche Rahmen weichen. 2. In welchem Sinn ist das Modalverb „soll“ zu verstehen? Die Erziehung des Lehrers müsste nach der Logik der Bildungsstandards ebenfalls in Könnensstandsbeschreibungen<sup>6</sup> formuliert werden. Ist es begriffliche Unschärfe oder mangelndes Vertrauen in die eigenen Ziele?

Der Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik ist, wie KÜMMEL und TENORTH es anmerken,<sup>7</sup> auch heute noch nicht ausgeräumt. Der Frage, ob die Pädagogik eine Wissenschaft ist, kann man sich auf einem Umweg nähern, unter Zuhilfenahme des platonischen Dialogs *Gorgias*, in dem sich SOKRATES und GORGIAS über die Rhetorik unterhalten. Dort scheitert die Rhetorik in ihrem Selbstverständnis als Wissenschaft (*τέχνη*) aufgrund ihres Universalitätsanspruches. Sie scheitert, wie Niehues-Pröbsting es formuliert,<sup>8</sup> an der Bestimmung des Begriffs ihrer eigenen Kunst. Entweder ist nämlich die

Rhetorik eine Wissenschaft, wie Gorgias es fordert, dann hat sie das Wissen von *e t w a s* und vermag nicht *a l l e s*. Oder aber sie vermag alles, wie Gorgias es ebenfalls fordert, dann ist sie keine Wissenschaft. Im Verlauf des Gespräches kann Gorgias das Dilemma nicht auflösen. Auch die Pädagogik, deren Kerngeschäft die Didaktik ist,<sup>9</sup> aktuell die Didaktik des kompetenzorientierten Unterrichts, besitzt den Universalitätsanspruch, da kompetenzorientiertes Unterrichten in allen schulischen Unterrichtsfächern présent ist und Pädagogik in dieser Ausprägung darin prinzipiell alles zu ihrem Gegenstand macht. Was ist dann aber das Wesen der Pädagogik, worin liegt ihre Kenntnis von etwas, wodurch grenzt sie sich von den Unterrichtsfächern ab? Aus LERSCH geht hervor, dass Bildungsstandards der Kerncurricula nicht an Inhalte gebunden sind.<sup>10</sup> Für Sokrates bedeutet der Verzicht auf den Inhalt, also auf das Wissen, dass die Rhetorik in die Naheroutine oder des Talents rückt.<sup>11</sup>

Wie sich das Dilemma der Rhetorik auf die Pädagogik übertragen lässt, soll folgende Adaptation verdeutlichen:<sup>12</sup>

- S: Wohlan denn! Du behauptest, in der Pädagogik ein Meister zu sein und auch einen anderen zum Pädagogen machen zu können; auf was für Dinge bezieht sich die Pädagogik? So etwa wie die Weberei auf Verfertigung der Gewänder? Nicht wahr?
- G: Ja.
- S: Nicht auch wie die Tonkunst auf Dichtung von Gesangsweisen?
- G: Ja.
- S: Bei der Hera, Gorgias, ich habe meine Freude an deinen Antworten [...]. Antworte mir nun auch ebenso in bezug auf die Pädagogik, auf was für Dinge sich doch ihr Wissen bezieht.
- G: Auf problemlosungsorientierten Kompetenzerwerb im Unterricht. [...]
- S: Bezieht sich nicht auch der Sport auf den Kompetenzerwerb, den Schüler in seiner Bewegung zu verbessern und ihnen Kenntnis darüber zu vermitteln?
- G: Jawohl.
- S: Und gewiss auch mit den übrigen Unterrichtsfächern, Gorgias, verhält es sich so. Jedes Fach hat auch mit demjenigen Kompetenzerwerb zu

tun, welcher sich auf den Gegenstand bezieht, wovon das Fach ist.

- G: Offenbar.
- S: Warum nennst du also nicht auch die übrigen Fächer „Pädagogik“, da sie es doch auch mit Kompetenzerwerb zu tun haben, wenn du diejenige die Pädagogik nennen willst, welche es mit Kompetenzerwerb zu tun hat.
- G: Weil, Sokrates, es bei den anderen Fächern nur um gewisse Handgriffe [...], mit einem Wort um die ganze Erkenntnis geht. Die Pädagogik aber hat nichts dergleichen Handgreifliches, sondern ihr ganzes Geschäft und Wirken vollzieht sich durch Kompetenzerwerb. Deshalb lasse ich die Pädagogik mit Kompetenzerwerb zu tun haben, und das, wie ich denke, mit Recht.
- S: Wohlan denn, so bringe mir nun auch die Antwort, nach der ich fragte, zu Ende. Denn da die Pädagogik eine von den Wissenschaften ist, welche sich gar viel des Kompetenzerwerbs bedient, es aber auch noch andere Wissenschaften von derselben Art gibt, so versuche doch zu sagen, woran denn die Pädagogik ihr Geschäft durch Kompetenzerwerb vollendet. [...] Sage also, worauf sich der Kompetenzerwerb bezieht, dessen sich die Pädagogik bedient.
- G: Es sind die wichtigsten und besten unter allen menschlichen Angelegenheiten, Sokrates.
- S: Aber auch dies, Gorgias, ist ja wieder zweifelhaft und noch gar nichts Bestimmtes. [...] Weil dir nun gleich die Meister [...] in den Weg treten, der Sportlehrer, der Mathematiklehrer und der Lateinlehrer. Und der Sportlehrer würde zuerst sagen: [...] „Und wer bist du denn, lieber Mann, und was ist dein Geschäft? Ich bin der Sportlehrer, spräche er, und mein Geschäft ist, die Menschen schön und stark zu machen am Leibe.“ [...] Wohlan denn, Gorgias, denke dir, du werdest so von jenen gefragt, beantworte uns, was das ist, das wovon du behauptest, es sei das größte Gut für die Menschen, und du der Meister davon.
- G: Wenn man durch Pädagogik imstande ist, die Schüler in jedem Unterrichtsfach zu motivieren.<sup>13</sup> Denn hast du dies in deiner Gewalt, so wird der Sportlehrer, Mathematiklehrer und der Lateinlehrer dein Knecht sein. [...]

S: Nun, Gorgias, dünkst du mir ganz bestimmt erklärt zu haben, für was für eine Wissenschaft du die Pädagogik hältst. [...] Oder weißt du sonst noch etwas zu sagen, dass die Pädagogik weiter gehe, als Motivation in der Seele des Hörenden zu bewirken?

G: Keineswegs, Sokrates, sondern du scheinst sie mir vollständig erklärt zu haben.

S: So höre denn, Gorgias. [...] Ich sage es dir gleich. Was eigentlich diese von der Pädagogik zu leistende Motivation ist, von der du sprichst, und in Bezug auf welche Gegenstände sie Motivation ist, dies weiß ich noch immer nicht recht. [...] Wohlan denn, sage mir auch von der Pädagogik, ob du denkst, die Pädagogik allein bewirke Motivation oder auch die anderen Fächer: Ich meine nämlich dies: Wenn irgendjemand etwas lehrt, motiviert er in dem, was er lehrt, oder nicht?

G: Ganz gewiss motiviert er.

S: Lehrt nicht auch der Mathematiklehrer die Größe der Zahlen?

G: Jawohl.

S: Und motiviert also auch?

G: Ja.

S: Also ist auch der Mathematiklehrer ein Meister der Motivation?

G: So scheint es.

S: Und auch alle anderen Fachlehrer werden wir als Meister der Motivation aufstellen können, und auch in was für einer und worüber.

G: Ja.

S: Es ist also nicht bloß die Pädagogik eine Meisterin in der Motivation.

G: Da hast du recht. [...]

S: So höre denn, was mich an dem von dir Gesagten wundert. [...] Zum Pädagogen, sagst du, könntest du jeden machen, wenn er von dir lernen will.

G: Ja.

S: Und zwar über jegliches, so dass er die Menge motiviert, nicht unterrichtet jedoch, sondern nur Glauben erregend, indem er sich darauf versteht didaktische Fertigkeiten zu vermitteln.

G: Jawohl.

S: Denn du sagtest sogar, dass in Sachen der Fachkompetenz der Pädagoge mehr Glauben finden würde als der Fachlehrer.

G: Das sagte ich auch; bei der Menge nämlich.

S: Und, nicht wahr, dieses ‚bei der Menge‘ heißt doch soviel als bei den Unkundigen? Denn bei den Wissenden wird der Pädagoge doch nicht mehr Glauben finden als der Fachlehrer.

G: Das ist richtig.

S: Findet er nun mehr Glauben als der Fachlehrer, so findet er mehr Glauben als der Wissende (sc. Glauben findet).

G: Allerdings.

S: Ohne doch ein Fachlehrer zu sein, nicht wahr?

G: Ja.

S: Der Nichtfachlehrer versteht nichts von dem, was der Fachlehrer versteht?

G: Offenbar.

S: Der Nichtwissende also findet mehr als der Wissende Glauben unter den Nichtwissenden, wenn der Pädagoge mehr Glauben findet als der Fachlehrer.

G: Dies folgt hieraus freilich.

S: Es verhält sich also zu allen Fächern der Pädagoge ebenso und die Pädagogik. Die Dinge selbst, wie sie sind, braucht sie nicht zu kennen, sondern nur einen Kunstgriff der Motivation aufgefunden zu haben, so dass sie das Ansehen bei den Nichtwissenden gewinnt, mehr zu verstehen als die Wissenden.

G: Ist es nun nicht ein großer Vorteil, Sokrates, dass man die anderen Fächer nicht gelernt zu haben braucht, sondern nur diese einzige, um hinter den Meistern in jenen nicht zurückzustehen?

## 2. *Iconic turn* und der kompetenzorientierte Unterricht

Der so genannte *iconic turn*, so heißt es bei BURDA, beschreibt die Allgegenwart und die wachsende Macht des Visuellen als Anzeichen für einen grundsätzlichen kulturellen Wandel.<sup>14</sup> Die Pädagogik, die sich oftmals von tagesaktuellen Forderungen einspannen lässt und aus den Schulleistungsvergleichsstudien ihren *impetus* für die strukturelle Umformung der Schule nimmt, reagiert auf die „Konjunktur des Bildes“<sup>15</sup> unter der Ägide der Computer-Industrie.<sup>16</sup> Die in dieser Hinsicht mehr oder weniger nachdrücklichen Empfehlungen des Hessischen Kultusministeriums (HKM) sind zahlreich:

- Das HKM stellt das Projekt „Schule interaktiv“ vor.<sup>17</sup>
- Verbindlich für das Fach Latein wird auf dem Bildungsserver des Landes Hessen gefordert: „Die modernen Medien sind in den Lateinunterricht mit einzubeziehen.“
- In dem KC I findet sich der Satz: „M e d i e n - k o m p e t e n z ist für die Erschließung von Informationen sowie zur Dokumentation von Ergebnissen notwendig.“ (KC I, 8.).
- Die Lernenden, so das KC I, 10, präsentieren Lern- und Arbeitsergebnisse mediengestützt. Welche enge Verbindung die Schule mit dem *iconic turn* eingeht, wird erkennbar, wenn man den Kerngedanken des kompetenzorientierten Unterrichtens betrachtet: Er besteht in der Performanz. LERSCH, der auf das englische Wort „*performance*“ verweist und abgesehen von „Leistung“ nachdrücklich die Bedeutung „Darbietung“ hervorhebt, erklärt den Begriff im schulischen Kontext:<sup>18</sup> „Ob und in welchem Ausmaß jemand kompetent ist, zeigt sich ausschließlich in der erbrachten Leistung (= Performanz), wie er mit den in der aktuellen Situation beinhalteten Anforderungen fertig wird.“ Wie Handlungen durch Performanz dargeboten werden können, veranschaulicht ZIENER, der wie Lersch seine Thesen zahlreich in Bilder und Graphiken überträgt: „Performanz: Präsentation“.<sup>19</sup> Zusammengefasst bedeutet dies: Der *iconic turn* in der Schule offenbart sich durch die Darbietung visualisierfähigen Wissens mit Hilfe digitaler Medien.

Die neue Schwerpunktsetzung greift tief in die Struktur des Lateinunterrichts ein. Das sogenannte ‚Rauf- und Runterdeklinieren‘ eines Nomens oder das bloße Auswendiglernen von Vokabellisten gelte, so KUHLMANN,<sup>20</sup> nicht als Kompetenz, vielmehr die adäquate Übertragung in die Zielsprache. Kuhlmann spricht von anwendungsbezogener Kompetenz. Die Fähigkeit, sich souverän in den Deklinations- und Konjugationstabellen sowie im Wortschatz und den Stammformen zu bewegen, stellt also keinen Kompetenzerwerb dar. Die Erklärung dafür liegt in der Medienlogik begründet: Ein solches nicht anwendungsbezogenes, theoretisches Wissen benötigt keine Präsentation durch digitale Medien. Es lässt sich nicht visuell darstellen oder

medial ausschöpfen, da es ein Wissen ist, das nicht auf ein Sichtbarmachen angewiesen ist.

Allerdings wird durch die anwendungsbezogene Kompetenz der Übersetzungsvorgang auf den Kopf gestellt: Bevor die Form, wie gefordert, im Kontext anwendungsbezogen geübt werden kann, muss durch das Deklinieren oder Konjugieren erst die Fähigkeit eingeübt werden, die Form bilden zu können. Zuerst muss das Wissen ausgebildet werden, welchen Platz eine Form in dem grammatikalischen System hat. Erst dann, wenn die Form „*dominus*“ nach dem konventionellen Schema dekliniert wird, fällt auf, dass die Form „*domini*“ zweimal vorkommt. Die Reihenfolge „Theorie-Praxis“ wird unter dem Etikett „kompetenzorientiert“ umgedreht. Die Praxis dominiert den Lernprozess. Ziel ist es, flexibel mit Techniken oder Inhalten zu verfahren, sie auf Verlangen temporär zu konkretisieren, anstelle durch grammatikalische Kenntnisse eine zähe Vertrautheit mit Inhalten aufzubauen.

Am Beispiel des Satzgliederzuges zeigt der Leitfaden auf, wie die Performanzsituation zur Verbesserung der Sprachkompetenz bildhaft umgesetzt werden soll: Auf einem Zug, dessen Segmente (Lokomotive, Waggons) jeweils ein Satzglied darstellen sollen (Subjekt, Prädikat, Akkusativobjekt, Dativobjekt, Adverbiale – das Genetivobjekt gilt als irrelevant), wird das PC (*participium coniunctum*) durch ein Auto symbolisiert, das sich auf dem entsprechenden Waggon (= Bezugswort) befindet. Gleichzeitig schlägt der Leitfaden<sup>21</sup> vor, das grammatikalische Phänomen des PC auf den Relativsatz zu beschränken. Denn die semantische Ausdifferenzierung des PC überfrachte das Zugmodell.

Am Beispiel des Satzgliederzuges bestätigt sich, dass kompetenzorientiertes Unterrichten im Kern aus visualisierfähigem Wissen besteht. Nicht das grammatikalische Phänomen bestimmt das Wissen darüber, sondern dessen Performanzfähigkeit. Der Lerngegenstand wird seines Facettenreichtums dadurch beraubt, dass er allein vom Bild her (fremd)bestimmt wird. Der Grad der Anschaulichkeit begrenzt den Erkenntnisgewinn. Dies entspricht der Aussage Lersch's, dass der Inhalt der Performanz nachordnet sei.<sup>22</sup> Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen:

1. Durch die Streichung des Genetivobjekts erhält der Lernende nicht die Möglichkeit, sein sprachliches Vermögen auszubauen.
2. Werden abstrakte Begriffe anschaulich dargestellt, läuft man Gefahr, dass Wörter wie „Waggon“, „Auto“, „rotes Auto“ die Fachsprache ersetzen. In beiden Fällen verdrängt das Visuelle, wenn es nicht Ergänzung sondern Vorgabe ist, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. GRUSCHKA spricht von der Entsorgung des Inhalts durch Präsentation.<sup>23</sup>

### 3. Distanz und Distanzlosigkeit

Das Verhältnis von Anschauung und Denken gehört, wie es bei G. RADKE-UHLMANN und A. SCHMITT heißt,<sup>24</sup> zu den am meisten verhandelten Themen der europäischen Geistesgeschichte. So herrsche in der PLATON-Forschung eine ambivalente Haltung, welchen Wert Platon dem Bild für die Erkenntniskonstitution zuweist.<sup>25</sup> Eine Abwertung des Bildes gegenüber dem *logos* findet sich im *Politikos*: Für das Größte und Ehrenhafteste gebe es kein Bild (εἶδωλον), das anschaulich für den Menschen gefertigt ist und durch dessen Aufzeigen man die Seele des Forschenden befriedigen könne. Das Unkörperliche, das Schönste und Größte werde nur durch den *logos* und auf keine andere Weise deutlich gezeigt.<sup>26</sup>

Durch den Performanzgedanken entsteht die Situation, dass allein die Anschauung den erkenntnistheoretischen Rahmen festlegt, innerhalb dessen sich das Denken bewegt. Vor dem Hintergrund des *iconic turns* kann die Fachdidaktik für Alte Sprachen diese Position legitimieren. Die Fachdidaktik lässt dem Bild die Aufgabe zukommen, den Inhalt eines lateinischen Textes schnell zu vergegenwärtigen und ihn zu verlebendigen. Bei SCHOLZ ist zu lesen:<sup>27</sup> „Bilder berühren unbewusst und spontan, sie können die Phantasie anregen, Empfindungen auslösen, Denk- und Lernprozesse in Gang bringen und zu neuen Perspektiven herausfordern.“ Die anschauliche Vergegenwärtigung, so der Lateindidaktiker MAIER,<sup>28</sup> erleichtere den Zugang zum Inhalt, das Verständnis werde gefördert und Zeit gespart.<sup>29</sup> Im Zuge der Verbildlichung des Unterrichts lässt sich die mit dem Kompetenzbegriff verbundene Forderung nach

der motivationalen und volitionalen Bereitschaft einlösen, Problemlösungen situativ zu nutzen.<sup>30</sup>

Die idealisierte Situation wird erzeugt, einen Text intuitiv, distanzlos und damit auf angenehme Weise ohne das zähe Ringen um den *logos*, ohne Umweg über den grammatikalisch basierten Übersetzungsvorgang zu verstehen. Die von BOEHM als einseitig beschriebene postmoderne Perspektive, dass das Bild die Differenz zwischen Darstellung und Wirklichkeit einzuebnen vermöchte,<sup>31</sup> bildet für die Fachdidaktik der Alten Sprachen die Ausgangslage. Man baut auf die Immersionskraft des Visuellen. Das Visuelle lässt den Lernenden in ein Gefühlsbad eintauchen und absorbiert ihn bei entsprechendem Medieneinsatz. Die erzeugten Assoziationen differieren je nach individueller Ausgestaltung des Einzelnen und haben den Vorteil, gleichberechtigt nebeneinander zu stehen. Der lateinische Text alleine für sich genommen engt hingegen den Assoziationspielraum durch seine abstrakte Buchstabenabfolge ein. Dabei ist zu bedenken, dass das Diktat des Bildes nicht nur den Facettenreichtum des Textes beschränkt, sondern auch Einfluss darauf nehmen kann, welcher Text ins Kerncurriculum aufgenommen wird, je nach dem Grad der Identifikationsmöglichkeit, zu dem ein Text einlädt oder nicht einlädt. Es hat den Anschein, dass, wenn durch eine zu große Buchstabenansammlung die Unmittelbarkeit oder Spontaneität nicht aufkommt, die Notwendigkeit gesehen wird, die Distanz überwinden zu müssen, um Entfremdung zu vermeiden.<sup>32</sup> „Die Verdichtungsqualität zwischen Bild und angeschlossener Welt“<sup>33</sup> suggeriert dem ‚spannungsarmen‘ Moment eines Textes Lebendigkeit.

Dass Distanzlosigkeit letztlich auf Übereinstimmung abzielt, zeigt sich an dem bereits erwähnten Satzgliederzug: Zur Förderung der Sprachkompetenz in der Spracherwerbsphase eingesetzt bildet die „Lok“ das Prädikat in der Zweitposition. Begründet wird dies mit der S-P-O-Stellung,<sup>34</sup> die leistungsschwächeren Schülern helfe, obwohl sich im Lateinischen das Prädikat am Ende des Satzes befindet<sup>35</sup> (ebenso auch im Nebensatz im Deutschen) und auch im Deutschen bei zusammengesetzten Verben ein Teil die Schlussposition einnimmt.<sup>36</sup> Sprachreflexion

reduziert sich auf die Darstellung von Übereinstimmung und betrachtet nicht die Differenz. Verbindlich wäre die Differenz ausgeschlossen, wenn das Modell, wie der Leitfaden es vorschlägt, als „Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt“ in das Fachcurriculum aufgenommen würde. Die im Leitfaden betonte Vorstellung des Förderns<sup>37</sup> geschieht im Sinne der ‚Kompetenzentwicklung‘ und nicht darin, die Implikationen des Gegenstandes gedanklich zu erproben und das Denken durch Differenz zu schulen. Das Denken, schreibt SLOTERDIJK,<sup>38</sup> kann sich erst dann zu einer Kultur der Argumente [...] entfalten, wenn eine neuartig kanalisierte Selbstaufmerksamkeit die Individuen freisetzt für die Sorge um dichteres oder ‚logisches‘ Anschließen von Gedanken an ihre Vorgänger. Wieviel Selbstaufmerksamkeit ist vorhanden, wenn das Subjekt in eine zu starke Reizdichte involviert wird?

Der *iconic turn*, der sich in der Fachdidaktik mit seinen Angeboten niederschlägt, Graphiken, Dias, Collagen oder Filme einzusetzen,<sup>39</sup> bietet gleichzeitig die Möglichkeit, die weit verbreitete pädagogische Formel umzusetzen, die Inhalte vom Lernenden her zu denken: „Den Schüler abholen, wo er steht“, „Schule von den Schülern her denken“. Wer Sedativmusik anstellt, so Sloterdijk,<sup>40</sup> tut dies eben, um sich in überraschungsfreien Tonwelten einzustimmen. Ebenso wird das Lernen durch das Visuelle überraschungsfrei. Die Didaktik beschleunigt den Vorgang durch immer weiter ausgefeilte Techniken.<sup>41</sup> Sie ist das sedative Mittel, das dazu dient, zumutende und entmutigende Erfahrungen vorzuenthalten. Letztlich dient sie dazu, den Unmut zu domestizieren, der aufkommt, wenn Verstehen zeitverzögert oder gar nicht einsetzt.<sup>42</sup> Somit lässt sich das Sichtbarmachen als eine neue Form der Disziplinierung verstehen, notwendig aufgrund des Zurückweichens autoritärer Strukturen, um überschüssige Energien der Lernenden in ihrer Vielfältigkeit geordnet in Bahnen zu lenken.<sup>43</sup> Das Prinzip von der Sichtbarmachung der Subjekte<sup>44</sup> ist abgelöst worden von dem Sichtbarmachen des Handelns und Denkens. Erst im Rahmen der Öffentlichkeit wird die Handlung legitimiert.<sup>45</sup>

#### 4. Über das Wissen und Nichtwissen

Laut ZIENER stellen Wissensbestände einen Teilaspekt der Kompetenzen dar.<sup>46</sup> Dabei erscheint es ihm als problematisch, dass die Behandlung ein und desselben Themas zu unterschiedlichen Ergebnissen führt.<sup>47</sup>

Die Forderung nach Einheitlichkeit führt zu einer inhaltlichen Terminierung und zu kontrollierbaren Zeiteinheiten.<sup>48</sup> Weder ist der kompetenzorientiert Versierte Herr über die zu behandelnden Themen noch über die Zeit: Er muss sich streng an den vorgelegten Aufriss der Punkte halten<sup>49</sup> und darf die Zeit nicht überschreiten, aber auch nicht unterschreiten, da er sich sonst dem Vorwurf aussetzen würde, er bereite den Lernenden nicht gut genug auf die Prüfungen vor.<sup>50</sup> Diese Zeit- und Inhaltsbegrenzung stimmen mit den Bedürfnissen des Lernenden ein: Denn die auf gewisse Themen begrenzte Lernzeit ist mit dem jeweiligen Lebensabschnitt verbunden, an deren Ende die Möglichkeit steht, an der Gesellschaft zu partizipieren. Allerdings müssen die Teilnehmer des kompetenzorientierten Wissens es akzeptieren, trotz ihrer allseitigen Gewandtheit aufgrund der Grenzen nicht widerspruchsfrei mit Begriffen umgehen zu können<sup>51</sup> und machtlos den gesellschaftlichen Forderungen ausgeliefert zu sein. Ihnen gegenüber steht derjenige, der bei einer neu aufkommenden Fragestellung, die mehr zusagt als die vorherige, Länge oder Kürze der Zeit unbeachtet lässt und das Thema nach den eigenen Wünschen aussucht.<sup>52</sup> Unterschiedliche Ergebnisse sind für diesen Wissensbegriff ein konstitutives Merkmal. Es ist der Philosoph, der seine Tätigkeit im Gegensatz zu dem Rhetor nicht, so NIEHUES-PRÖBSTING,<sup>53</sup> nach den Grenzen der Endlichkeit ausrichtet. Auf die Spitze getrieben wird das Nichtanerkennen der Grenzen in der *Apologie*, in der SOKRATES den Orakelspruch aus Delphi (μηδένα σοφώτερον εἶναι, *apol.* 21a6–7) dahingehend interpretiert, dass Sokrates sich – im Vergleich zu den übrigen – seines Nichtwissens bewusst ist.<sup>54</sup> In dem Nichtwissen drückt sich eine Verweigerungshaltung gegenüber Gebrauchs- oder Dienstleistungswissen aus, eine Verweigerung, das Entscheidende vor unzureichend Vorgebildeten mitzuteilen,<sup>55</sup> eine Ablehnungshaltung, Werte unter ökonomischem Diktat lehren zu können.

Denn wie kann sichergestellt werden, dass nicht durch die Zufuhr falscher Waren der Körper oder die Seele geschädigt werden?<sup>56</sup> Auch die Kaufleute, so Sokrates, wüssten wie die Sophisten nicht, was wohl von den Waren, welche sie führen, jeweils gut oder schlecht für den Körper ist, preisen aber beim Verkauf alles an.<sup>57</sup> Um Werte zu lehren, müssen sie definiert werden, und zwar im dialektischen Sinne. Gerät die Begriffsbestimmung in eine Schiefelage oder in die Aporie, so muss man sich fragen, wie der nichtdefinierte Lerngegenstand lehrbar ist.

Im Vergleich dazu stehen die Bildungsstandards in dem Denksystem, auf den Nutzen des Wissens abzielen (KC II, 7), Bereitschaft zu wecken, beständig weiterzulernen (KC II, 4), mit Flexibilität und diversifizierten Formen der Lebensgestaltung umzugehen (KC II, 5–6) und wertbewusste Haltungen (Fairness, Kostbarkeit, Eigentum) auszubilden (KC II, 9). Auch könne die Bildung den Lernenden dazu befähigen, ihn wirtschaftlich zu sichern (KC II, 4). Anpassungsfähigkeit, Wertvorstellungen und ökonomische Sicherung sind Aspekte, die mit dem Wissenserwerb verbunden werden und die das Denken mit einbeziehen muss. Die Politik, so LAHNER,<sup>58</sup> unterwirft mit der Verpflichtung des menschlichen Verstandes auf eine Orientierung an Werten den Erkenntnisprozess unter einen Maßstab, der der Erkenntnis äußerlich ist.

Das entgrenzte Wissen, das sich wertelos, rücksichtslos und zwanglos durch ständige Reflexion der Begriffe auf das Allgemeine, auf das Sein bezieht, ist mit dem Nichtwissen des Konkreten verbunden, in Situationen anwendungsbezogen und mit Geschicklichkeit reagieren zu können. Als träges Wissen in Verruf geraten kann das entgrenzte Wissen keine Erfolge im Alltäglichen feiern, sondern wird von der schlagfertigen thrakische Magd verspottet und der Lächerlichkeit preisgegeben.<sup>59</sup> Aber es wirkt nicht nur lächerlich, sondern, so ROBLING,<sup>60</sup> werde von der Welt des Nutzens und der Interessen auch als bedrohlich empfunden. Dies belege der Prozess des Sokrates, in dem „der Redner und seine Glaubwürdigkeit im Mittelpunkt“ stünden. Der unter Zwängen defizitäre Wissenserwerb gibt sich ebenfalls der Lächerlichkeit preis, nur bleibt es im quantitativen Bereich ohne Auswirkung, da die Akzeptanz des praxisorientierten Wissens enorm ist.

## 5. Transformation des Wissens:

### Auswirkungen der Bildungsstandards

In dem KC II wird das Lernen unter konsekutivem Aspekt betrachtet. Die Wörter „anschlussfähig“, „kumulativ“ oder „Fortsetzung“ geben Beispiel davon, Lerninhalte aufeinanderfolgen zu lassen (KC II, S. 16). Das Konzept des KC II versteht sich selbst als anschlussfähig zwischen EPA, KMK und Sek. I. Die Denkweise, verbindliche Inhalte immer stärker zu präzisieren,<sup>61</sup> führt letztlich zu dem Ideal, Lerninhalte passgenau mit anderen Lerninhalten verzahnen zu können und lässt sich strukturell mit dem konsekutiven Studienaufbau seit Bologna vergleichen. Flankiert wird die Vorstellung durch weitere auf den Erfolg abzielende Steuerungselemente, die den Stand der Lernenden diagnostizieren, um Probleme zu beseitigen, die den Übergang gefährden könnten. Der Eindruck entsteht, dass ohne solche normative Maßnahmen Ineffizienz und Beliebigkeit, mit anderen Worten das Chaos herrscht. Die normative Festschreibung suggeriert, man könne das Lernen absichern, den Erfolg gewährleisten und damit den Bildungsabschluss.<sup>62</sup> Der Lerngegenstand wird zu einem handhabbaren Risiko, während das Ringen mit sich selbst, das Steckenbleiben im Lernprozess, das Scheitern, an dem sich auch eine mangelnde Eignung ablesen lassen kann, wie es sich bei NIKIAS im *Laches* zeigt, ausgeblendet wird.

In einer Monokultur der Anschlussfähigkeit, in welcher der reibungslose Übergang von Lebensbereichen, Schulstufen, Bildungsinstitutionen abgesichert verläuft, müssen Verstehensprozesse nachvollziehbar und in ihrem Ergebnis vorherbestimmbar sein. Damit verändert sich die bisherige Vorstellung von Lernen und Verstehen: In einem ergebnisoffenen Raum können sich schubweise Erkenntnisprozesse entfalten, die unkontrolliert zu nicht vorhersehbaren und vorhersagbaren Zeiten einsetzen. Aber die Unberechenbarkeit solcher Prozesse verwehrt sich überprüfbar Kriterien. Daher bietet das KC mit segmentierten Lerninhalten (Modulen) ein kontrollierendes Umfeld, in dem die Lerninhalte zeit- und ergebnisbezogen ablaufen können.<sup>63</sup> Es ist ein Zustand, in dem Lerninhalte in eine für das reizbasierte Aufmerksamkeitsfenster anschluss-

fähige Form gegossen werden. Der Kompetenzbegriff bildet mit seinem lösungsorientierten und anwendungsbezogenen Anspruch das passgenaue Gegenstück.<sup>64</sup> Das geforderte Können stellt sich ein, wenn es am Ende des Moduls zu den entsprechenden Ergebnissen kommt. Man versteht, dass es sich nicht um Lösungswege handeln kann, die in der Verantwortung des Lernenden liegen, sondern um Standardwissen oder Gebrauchswissen.

Die organisatorische Veränderung wirkt sich auf den Habitus des Lernenden und Lehrenden gleichermaßen aus. Der Lernende ist an effizienten Lernwegen und dem schnellen Zugriff auf Standardwissen interessiert. Er ist es nicht gewohnt, dass aus einem Problem ein Bündel neuer Probleme erwächst und diese Haltung trägt er vor sich her.<sup>65</sup> In seiner Vorstellung dominiert die Unterscheidung von prüfungsrelevantem und nichtprüfungsrelevantem Wissen.

Der Lehrende, wenn er noch nicht in dem Habitus des kompetenzorientierten Unterrichts sozialisiert ist, fühlt ein Unbehagen, das Denken ergebnisoffen zu gestalten. Denn Vergleichsarbeiten und Zentralabitur erzeugen einen Rechtfertigungsdruck. Die strukturelle Umformung des Unterrichts führt gleichzeitig zu einer Verantwortungsverschiebung, die vom Lernenden auf den Lehrenden übergeht.<sup>66</sup> Wenn vorher festgelegt wird, was jemand können muss,<sup>67</sup> wenn ZIENER fordert, den Unterricht vom Ende her zu denken, obliegt es dem Lehrenden, den Stoff optimal und massenkompatibel zu präsentieren. Er ist der normativen Gelingenserwartung ausgeliefert. Von dem Aufwand des Lehrenden, von seiner Planung hängt das Leistungsvermögen des Schülers ab, gleich einem Vertreter, dessen Provision (und Ansehen)<sup>68</sup> von dem Kaufverhalten seiner Kunden abhängt. Der Lehrende hat es nun in der Hand, durch effizient gestaltete Lernwege, durch optimale individuelle Vorbereitung das Wissen performanzfähig zu gestalten.<sup>69</sup> In diesem Verständnis stehen Bildungsstandards und individuelle Förderung auch in keinem Widerspruch: Die Grenzen des individuell gestalteten performanzfähigen Wissens liegen lediglich in der mangelnden Kreativität des Lehrenden. Denn der Markt an Anregungen wird von der Didaktik hinreichend bedient. Verliert der Lehrende

den Kampf gegen die Stofffülle, so liegt es an der mangelhaften Planung, an der mangelnden Sichtung des didaktischen Materials. Ziener sieht in den unterschiedlichen Lernwegen bei gleicher Zielperspektive das eigentliche Freiheitspotential des Unterrichts,<sup>70</sup> und LERSCH verweist mit Nachdruck darauf, dass Kompetenzen erlernbar sind und trennt sie von der Intelligenz.<sup>71</sup> Sind sie erlernbar, dann – so muss man ergänzen – sind sie auch lehrbar.<sup>72</sup>

Trotz der Fokussierung auf das segmentierte, performanzfähige Standardwissen bedienen sich die Papers des HKM einer Sprache, die Gedanken an wissenschaftliches Arbeiten evozieren: In dem System der Anschlussfähigkeit, in dem Kenntnisse stark formalisiert sein müssen, spricht das KC II gleichzeitig von epistemischer Neugier (KC II, 9). Ἐπιστήμη, die sich nach Platon nicht auf die sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände richtet, sondern auf das Beständige, Einheitliche und Unveränderliche,<sup>73</sup> steht im Gegensatz zu der Wissens-Fokussierung auf problemlösende Kompetenz. Der Begriff ἐπιστήμη wird in einen neuen, praxisorientierten Kontext gesetzt. Der normative Charakter der KC macht dabei deutlich, dass es keine Alternative zum abbildbaren Praxiswissen gibt. Die Lernenden entdecken, heißt es ferner (KC I, 41), das Weiterwirken der römischen Kultur, der Formen, Motive und Stoffe der römischen Literatur, sie entdecken und entschlüsseln Systeme der lateinischen Sprache (KC II, 12), ihnen wird die Entdeckung bisher unbekanntes Wissens in Aussicht gestellt.<sup>74</sup> Es wird mit Worten ein forschendes Arbeitsumfeld erzeugt, das nicht der Schulrealität entspricht. Der Pleonasmus (Entdeckung unbekanntes Wissens) stellt den Versuch dar, ausdrucksstark ein Spannungsmoment zu erzeugen. Das Wort „Entdeckung“ überspielt, dass die Lerninhalte bereits von zahlreichen Schülergenerationen konsumiert wurden, nachdem sie in der Forschung als Standardwissen etabliert wurden. Man sieht, wie unscharf mit Begriffen gearbeitet wird und wie mittels Sprache versucht wird, das erlebnisorientierte Aufmerksamkeitsschema zu bedienen. Der Gegensatz zwischen kompetenzorientiertem und forschendem Denken, also zwischen ergebnisorientiert und ergebnisoffen, wird



allerdings im KC II als solcher nicht gesehen,<sup>75</sup> möglicherweise weil bereits die Transformation des Wissens das universitäre Denken betroffen hat.

Wie bereits erwähnt, setzt für Platon die Dialektik eine Kenntnis der Begriffsbestimmung voraus. Daher unterscheidet er zwischen umstrittenen (ἀμφισβητήσιμος) und nicht umstrittenen Begriffen. Platon macht im *Phaidros*<sup>76</sup> auf die Gefahr aufmerksam, dass die Mehrzahl der Menschen bei nicht eindeutigen Begriffen unsicher sei und leichter getäuscht werden könne. Unter dieser Voraussetzung gehört das „Wissen“ oder „Bildung“ sicherlich zu den umstrittenen Begriffen. Gerade die inhaltliche Umdeutung in den KC, die einen funktionalistischen Aspekt einbringt, würde es notwendig machen, die Neubewertung auch begrifflich als solche zu kennzeichnen. NIKIAS scheidet im *Laches* an der Begriffsbestimmung der Tapferkeit, weil er „keine Einsicht in das Verhältnis von Teil und Ganzem hat.“<sup>77</sup>

## 6. Zeitdiagnose und die Alten Sprachen

Aktivitäten, welche die Gefühlswelt ansprechen und die Distanz zwischen Ereignis und Körperlichkeit minimieren oder ganz auflösen, sind im außerschulischen Umfeld die Regel. Die in der Gesellschaft nicht mehr wegzudenkenden Immersionsprozesse durch digitale Medien dringen zwangsläufig in den schulischen Bereich hinein. Die Absorbierungsprozesse im Freizeitverhalten (virtuelle Realität) üben auf die Schule Druck aus. Sie muss spannend werden.<sup>78</sup> Damit Schule nicht als Hort der Langeweile erscheint, sondern dem Ablenkungspotential der Schüler Rechnung trägt und somit konkurrenzfähig auf dem Markt der ausdifferenzierten Schulangebote bleibt, durchläuft sie Anpassungsprozesse, die in dem Individualisierungsgedanken, auch differenzierter Unterricht genannt, ihren Ausdruck finden. Die Schule reagiert also auf eine Umwelt, die sich durch Jagd nach Emotionen oder dem *Highscore* in einem Erregungszustand hält. Positiv wird Schule wahrgenommen, wenn vielfältige Möglichkeiten vorhanden sind, sich individuell zu betätigen. So z. B. im Chor oder in künstlerisch ausgerichteten Arbeitsgemeinschaften, in

denen verbale, nonverbale oder haptische Präsentationen gleichwertig nebeneinander stehen. Vorgänge, die im Fachunterricht stattfinden, sind attraktiv, wenn sie sich im Bereich der emotionalen Strahlkraft, der Bilderkraft aufhalten, die auf Körper und Geist einwirkt. Die nächste Form der Wissensvermittlung kündigt sich bereits an, nämlich durch das Spiel. Man verspricht sich von dem *Gamifications*-Trend einen Produktivitätsschub, eine Aktivierung der brachliegenden Kreativität.<sup>79</sup>

Wie das erlebnisorientierte Freizeitverhalten unterliegt auch die Schule dem Problem, dass die Effekte abgenutzt werden und sich eine Sättigung einstellt. Die kurze Aufmerksamkeitsspanne muss durch einen neuen Reiz wieder geweckt werden. Da eine Schule keine Trends setzt, sondern stets nur aufgreift, hat sie im Erlebnisranking immer das Nachsehen. Das Fach Latein, das ein hohes Maß an Abstraktion einfordert, steckt in einer Zwangslage. Verweigert es sich dem immersiven Trend, so steht der Vorwurf der Realitätsferne im Raum, nimmt es den Trend auf, so erschwert die Kurzatmigkeit der Bilder, sich den langen Satzperioden zu nähern. Die Lösung liegt auch nicht in der Mitte. Changiert nämlich Latein zwischen beiden Positionen, so kommt die Kritik von beiden Seiten.

Die immer schwelende Diskussion um das Latein an den Schulen, die Latinumpflicht an den Universitäten speist sich aus dem anachronistischen Moment der lateinischen Sprache, kein sofortiges Erfolgserlebnis dem Lernenden zu gewähren und erst nach langer, intensiver Beschäftigung lateinische Literatur lesen zu können. Für den immer wieder angeführten Erkenntnisgewinn im sprachlichen Bereich fordert Latein zu viel nicht ökonomisch verwertbares Wissen ein. So stellt LÖHRMANN in Aussicht,<sup>80</sup> „man kann auch auf Deutsch denken lernen“, und SIGMAR GABRIEL fordert die Abschaffung des Lateins zugunsten der Fremdsprache „Informatik“.<sup>81</sup> Wenn man SLOTERDIJKS zivilisationsdynamischen Hauptsatz bedenkt, dass ständig mehr Energien freigesetzt als gebunden oder domestiziert werden können,<sup>82</sup> unterliegen nur solche Aktivitäten der gesellschaftlichen Akzeptanz, die in der Lage sind, die überschüssigen Energien

aufzunehmen. Aufgrund dieser Zeitdiagnose kann es bei der individuellen Förderung auch nie um die Wahl gehen, je nach Neigung Spontaneität oder Sprachreflexion zu fördern. Die Formel der individuellen Förderung gilt nicht einem Lernenden, der im Umgang mit dem Lerngegenstand die Aporie als mögliches Ergebnis akzeptiert.

Der spielerische, nicht bildungsbeflissene Umgang mit dem zweckfreien, nicht arbeitsmarktfähigen Wissen befindet sich auf dem Rückzug. Die Aneignung utilitaristischen Wissens ist die gemeinsame Ausgangslage, auf der man sich widerspruchsfrei einigen kann. Man kann die Bildungsstandards als Versuch betrachten, egalitäre Verhältnisse zu schaffen und Ungerechtigkeiten, die durch die Herkunft aufkommen, für den Schulbereich auszuschließen.<sup>83</sup> Zwar bestätigen die Zertifikate, die im Anschluss an die Module vergeben werden, allen die gleichen Kompetenzen, verdecken aber, dass in der Massenausbildung das Alleinstellungsmerkmal fehlt und daher erst recht die Differenz im Denken zu tragen kommt, die zur Diskriminierung führt. Man verkennt, dass sich das Distinktionsbestreben dort, wo es auf die Masse trifft, andere Bereiche sucht.<sup>84</sup> Wenn man durch fremdbestimmte Kompetenzanforderungen versucht, Egalität herbeizuführen, wenn mit dem Hinweis auf die Zweiklassengesellschaft versucht wird, das Fach Latein zurückzudrängen, wenn speziellere Lernangebote, wie Latein und Griechisch nicht breit aufgestellt zur Verfügung stehen, so bleibt die vielzitierte Verbindung zwischen Bildung und Herkunft, die schon vor Schuleintritt z. B. im vertrauten Umgang mit Kulturgütern vorhanden ist (außerschulische Herkunftskriterien), weiterhin bestehen. Tragisch ist es, dass durch die Abzielung auf Übereinstimmung die Partizipation an speziellere Denkweisen verhindert wird, von denen diejenigen profitieren könnten, die nur die einförmig gestalteten Bildungsstandards konsumieren können. Wenn Latein und Griechisch ein Nischendasein fristen, so wird für die sogenannten bildungsfernen Schichten, denen durch das fehlende kulturelle oder soziale Kapital der Blick für die entsprechende weiterführende Schule fehlt, die Wahl zum Zufallstreffer.

#### Literaturangaben:

Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium – LATEIN. (KC I).

Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. LATEIN. Entwurf Oktober 2014. (KC II).

Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Leitfaden: Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I. 2011.

#### Anmerkungen:

- 1) Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium – LATEIN (KC I).
- 2) Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. LATEIN. Entwurf Oktober 2014 (KC II), 6: „Das pädagogisch-didaktische Konzept der gymnasialen Oberstufe in Hessen, wie in Abschnitt 1.1 gekennzeichnet, bildet den Legitimationszusammenhang für das auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtete Kerncurriculum mit seinen curricularen Festlegungen.“
- 3) Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Leitfaden: Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I. 2011, S. VI. So solle z.B. das Kompetenzmodell – wie der Leitfaden S. II Klieme zitiert – wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, „welche Abstufung eine Kompetenz annehmen kann.“ Einschränkend wird in dem Kerncurriculum geltend gemacht, nicht den umfassenden wissenschaftlichen Diskurs der jeweiligen Begriffe widerzuspiegeln zu wollen. S. E. Klieme et al.: Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2007 (Nachdruck 2009), 74.
- 4) Frankfurter Allgemeine, 31.08.2010. Im Gespräch: Pädagoge Gerhard Ziener: Den Unterricht vom Ende her denken. Vgl. G. Ziener: Bildungsstandards in der Praxis – Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 22008, 24: „Der induktive Zugang zeigt regelmäßig, dass Lehrerinnen und Lehrer zum Bildungsziel Kompetenzerwerb nicht etwa überwältigt oder gezwungen werden müssen, sondern – zumeist unbewusst – längst beabsichtigen, Schülerinnen und Schüler durch Unterricht ‚kompetent‘ [...] zu machen.“ An welche Überwältigung oder welchen Zwang ist zu denken, wenn dies – *horribile dictu* – nicht unbewusst geschieht?
- 5) H. Niehues-Pröbsting: Überredung zur Einsicht. Der Zusammenhang von Philosophie und Rhetorik bei Platon und in der Phänomenologie, Frankfurt 1987, 189. Dies steht in Bezug auf Plat. Phaidr., 265d3–266b5; s. dazu H.-G. Gadamer: Platons dialektische Ethik. Phänomenologische Interpretation zum Philebos, Hamburg 2000, 66: „Allgemein ist aus dem Phaidros zu ersehen, was die Leistung der Dialektik für die Möglichkeit der Wissenschaft und Techne ausmacht: sie ist die Voraussetzung dafür, daß überhaupt in der Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung Selbiges als

- das einheitliche Wesen des Wechselnden gesehen und verfügbar wird.“
- 6) Leitfaden, 45: „Bildungsstandards: Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgabe für den Unterricht.“
  - 7) F. Kümmel: Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Studienführer Allgemeine Pädagogik, hrsg. v. K. Giel, Freiburg 1976, 29–42, 29. H. E. Tenorth: „... die praktische Seite der Philosophischen Fakultät“ Status und Funktion universitärer Pädagogik, in: Glanzlichter der Wissenschaft – Ein Almanach, Stuttgart 2011, 139–148, 142: „Nach wie vor gilt die Disziplin (sc. die Pädagogik, d. Verf.) innerhalb und außerhalb der Universität als problematisches Fach, ihren Forschungsleistungen wird Anerkennung in der Breite nicht gezollt, jenseits von PISA wird ihre Produktion wenig geachtet.“
  - 8) Niehues-Pröbsting, 192.
  - 9) E. Badry: Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen, in: Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, hrsg. v. E. Badry et al., Berlin 1992, 29–86, 39 „Didaktik – das Herzstück der Pädagogik.“ Die Verknüpfung zwischen Pädagogik und Didaktik wird von dem KC I hergestellt. Die Erziehungsziele seien fachdidaktisch und pädagogisch begründet (KC, 5).
  - 10) E. Lersch (2010a): „Wer nichts weiss ist nicht kompetent...aber wer mit seinem Wissen nichts anfangen kann, auch nicht!“, Leitartikel in: Bildung Bewegt, Nr. 9, Juni 2010, 5–7, 5: „Konnten sich ... Lehrkräfte bisher anhand dieser Lehrpläne orientieren, welche Inhalte in den einzelnen Fächern ... unterrichtet werden sollten..., werden sie in den neuen Kerncurricula kaum mehr konkrete Inhalte vorfinden.“
  - 11) S. Niehues-Pröbsting, 188.
  - 12) Plat., Gorg. 449a–459c. Bei der Adaptation ist folgende Gleichsetzung vorgenommen: Rhetorik = Pädagogik; Reden = Kompetenzerwerb; Überredung = Motivation. Die Übersetzung ist – abgesehen von den vorgenommenen Änderungen – aus: K. Hildebrandt: Platon. Gorgias oder über die Beredsamkeit. Nach der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, Stuttgart 2006.
  - 13) Leitfaden, II: „Kompetenz: [...] sowie die damit (sc. mit den kognitiven Fähigkeiten, d. Verf.) verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.).“
  - 14) <http://www.hubert-burda-media.de/engagement/hubert-burda-stiftung/iconic-turn/>; s. auch G. Boehm: Die Wiederkehr des Bildes, in: Was ist ein Bild?, hrsg. v. G. Boehm, München 2006, 11–38, 13: „Die Rückkehr der Bilder, die sich auf verschiedenen Ebenen seit dem 19. Jahrhundert vollzieht, wollen wir als ‚ikonische Wendung‘ charakterisieren. Dieser Titel spielt natürlich auf eine Analogie an, die sich seit Ende der Sechziger Jahre und unter dem Namen des ‚linguistic turn‘ vollzogen hat. Darf man – und in welchem Sinne? – von einem ‚iconic turn‘ sprechen?“
  - 15) H. Bredekamp: Drehmomente. Merkmale und Ansprüche des Iconic Turn, in: Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder, hrsg. v. Ch. Maar; H. Burda, Köln 2005, 15–26, 16.
  - 16) M. Winkler: Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, Stuttgart 2006, 28: „Der Druck der Computer-Industrie auf das Bildungssystem aber wächst. Schon schaltet Micro-Soft Werbespots, die Kinder vor Schulportalen zeigen und eine bessere Zukunft in der Informationsgesellschaft versprechen, gesponsert durch einschlägig aktive Unternehmen.“
  - 17) <https://kultusministerium.hessen.de/schule/weitere-themen/medienbildung/schule-interaktiv>
  - 18) Das Kultusministerium Hessen macht auf seiner Homepage bekannt, dass mit dem Projekt „Schule interaktiv“ die Deutsche Telekom Stiftung dazu beitragen wolle, eine neue Lehr- und Lernkultur durch den sinnvollen Einsatz Neuer Medien zu entwickeln.
  - 19) R. Lersch (2010b): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernder Unterrichts. Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden (Mai) 2010, 2–26, 5.
  - 20) G. Ziener: Lehren und Lernen im Focus. Wahrnehmungen von Vielfalt und Heterogenität. Individuell fördern mit und nach Bildungsstandards der Kompetenzorientierung, Pädagogisch- Theologisches Zentrum, Stuttgart, 1–20, 20.
  - 21) P. Kuhlmann: Lateinunterricht vor neuen Herausforderungen, Bremen 2008, 1–13, bes. 3–5.
  - 22) Leitfaden, 6.
  - 23) Lersch (2010b) 12.
  - 24) A. Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011, 84.
  - 25) G. Radke-Uhlmann, A. Schmitt: Formen der Anschaulichkeit in der europäischen Kunst und Literatur, in: Anschaulichkeit in Kunst und Literatur. Wege bildlicher Visualisierung in der europäischen Geschichte, hrsg. v. A. Schmitt, Berlin 2011, 1–12, 1.
  - 26) Radke-Uhlmann/ Schmitt, 6.
  - 27) Plat., polit., 286a: τοῖς δ’ αὖ μέγιστοις οὔσι καὶ τιμιωτάτοις οὐκ ἔστι εἶδωλον οὐδὲν τοῦ ἀνθρώπου εἰργασμένον ἐναργῶς, οὗ δειχθέντος τὴν τοῦ πυθανομένου ψυχὴν ὁ βουλόμενος ἀποπληρώσει, πρὸς τῶν αἰσθήσεών τινα προσαρμόττων, ἰκανῶς πληρώσει. [...] τὰ γὰρ ἀσώματα, κάλλιστα ὄντα καὶ μέγιστα, λόγῳ μόνον ἄλλῳ δὲ οὐδενὶ σαφῶς δεικνύται, [...].
  - 28) I. Scholz: Mit Bildern auf Entdeckungsreise im Lateinunterricht. Innovative Methoden des Bildeinsatzes im Lehrbuch- und Lektüreunterricht, in: Auxilia. Unterrichtshilfen für den Lateinlehrer, hrsg. v. F. Maier, Berlin 2007, 58–110, 59.
  - 29) F. Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Band 1. Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, Bamberg <sup>4</sup>1994, 61.
  - 29) Ähnlich heißt es bei Scholz (62) weiter, die Schüler könnten den situativen Zusammenhang ohne den Umweg über einen langen lateinischen Text rasch herstellen.

- 30) Leitfaden, 45.
- 31) Boehm, 12.
- 32) Ähnliches ist bei Geschichtsschulbüchern zu beobachten. Dazu V. Oswalt: Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts? Aspekte der Vermittlung von Emotionen in aktuellen Geschichtsschulbüchern, in: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, hrsg. v. J. Brauer, M. Lücke, Göttingen 2013, 185–200 (Eckert. Die Schriftenreihe 133), 187: Sie stünden bei dem Darstellungsteil „vor dem starken Zwang der Komprimierung der Texten“. Um wieviel höher stellt sich Entfremdung bei fremdsprachlichen Texten, bei denen zwischen Text und Verstehen – anders als im Fach Englisch – das bewusste Übersetzen dazwischen geschoben ist.
- 33) Bredekamp, 16.
- 34) Leitfaden, 19: „Einen lateinischen Satz in diese Abfolge zu bringen (sc. S-P-O), suggeriert bereits die Übersetzung und hilft leistungsschwächeren Lernenden mehr als die abstrakte Begrifflichkeit von Subjekt und Objekt ohne Anschauung.“
- 35) H. Menge: Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik. Völlig neu bearbeitet von Thorsten Burkard und Markus Schauer. Wissenschaftliche Beratung; Friedrich Maier, Darmstadt 2000, 575: „Die gewöhnliche Wortstellung ... in einem lateinischen Satz ist folgende: Das Subjekt eröffnet den Satz, das Prädikat beendet ihn, die Objekts- und Adverbialbestimmungen werden zwischen diesen beiden Satzteilen eingeschlossen, und zwar so, dass sie umso näher am Subjekt bzw. Prädikat stehen, je enger sie zu einem von beiden gehören (sog. SOP-Stellung), ...“
- 36) M. Twain: The awful german language. Die schreckliche deutsche Sprache. Übersetzung von Ana Maria Brock, mit einem Nachwort von Helmut Winter, Köln 2007, 16: „The Germans have another kind of parenthesis, which they make by splitting a verb in two and putting half of it at the beginning of an exciting chapter and the other half at the end of it. Can any one conceive of anything more confusing than that? These things are called „separable verbs.“ The German grammar is blistered all over with separable verbs; and the wider the two portions of one of them are spread apart, the better the author of the crime is pleased with his performance. A favorite one is reiste ab, – which means departed. Here is an example which I culled from a novel and reduced to English: [...]. However, it is not well to dwell too much on the separable verbs. One is sure to lose his temper early; and if he sticks to the subject, and will not be warned, it will at last either soften his brain or petrify it.“
- 37) Leitfaden, 8.
- 38) P. Sloterdijk: Weltfremdheit, 1993, 338.
- 39) F. Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Band 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg 21996, 263.
- 40) Sloterdijk (1993) 304.
- 41) Gruschka, 155: „Der Frage in aller Konsequenz zu folgen, birgt die Gefahr, sich in ihr zu verlieren. Die folgenden Stoffgebiete warten bereits ungeduldig, ebenfalls durchgenommen zu werden. Auch aus dieser Quelle speist sich die Tendenz der Didaktik zur Beschleunigung und Abkürzung. Sie will Rezepte liefern, mit denen man das Ganze schneller erreichen können soll.“
- 42) Ch. Morrison: The Political Feasibility of Adjustment, POLICY BRIEF No. 13, OECD 1996, 1–38, 28. „After this description of risky measures, we can now recommend many measures which cause no political difficulty. To reduce the fiscal deficit, very substantial cuts in public investment or the trimming of operating expenditure involve no political risk. If operating expenditure is trimmed, the quantity of service should not be reduced, even if the quality has to suffer. For example, operating credits for schools or universities may be reduced, but it would be dangerous to restrict the number of students. Families will react violently if children are refused admission, but not to a gradual reduction in the quality of the education given, [...].“ S. dazu auch P. Brenner: Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess, Stuttgart 2009, 229–230: „In der Krise des Wohlfahrtsstaates gerieten die sozialen Sicherungssysteme und damit die Legitimität des Staates ins Wanken. Als Kompensation, so wird vorgeschlagen, sollte man den Familien eine Ausweitung des Bildungsangebotes bei einer gleichzeitigen Absenkung des Niveaus für ihre Kinder anbieten. Denn, so vermutet der Stratege zu Recht, die Familien würden empfindlich auf die Verweigerung der Einschreibung ihrer Kinder in höhere Schulen und Hochschulen reagieren, aber nicht auf eine langsame Minderung der Qualität der höheren Bildungseinrichtungen.“
- 43) Vgl. dazu A. Würker: Steuergruppen, Schulentwicklung und Standardisierung. Ein Blick in die latente Dynamik interner Standardisierungspraxen in der Institution Schule, in: Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur, hrsg. v. R. Klein, Wiesbaden 2010, 181–202, 186: „Durch den Wegfall differenzierter Input-Steuerung und die Abflachung von Hierarchien wird für Selbstmanagement nicht nur Raum gegeben, sondern es wird zwingend erforderlich gemacht, wobei diese Forderung als Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit interpretiert wird.“
- 44) M. Thoma: Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts: Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive, Wiesbaden 2011, 58–59: „Foucault interessiert sich im Folgenden für die Instrumente, die Mittel, mit denen die Disziplinarmacht ihr Funktionieren sicherstellt. Er nennt hierbei drei (ebenso unscheinbare) Prinzipien: Der hierarchische Blick, die normierende Sanktion und deren Kombination [...]. Disziplinarinstitutionen – Gefängnis, Schule [...] haben in unterschiedlichster Form und gestützt durch architektonische Einrichtungen – korrespondierend mit dem Prinzip der Anordnung der Individuen, z. B. Verteilung der Schüler im Klassenraum, so dass durch einen einzigen Blick eine Vielzahl von Schülern

- gesehen werden kann – ein Kontrollprinzip installiert, das eine permanente Überwachung, eine Sichtbarmachung sicherstellen soll.“
- 45) Vgl. Hom., *Il.*, 1, 123–129: Mit der Aussicht auf einen dreifachen oder vierfachen Ersatz vertröstet Achill den Agamemnon auf eine spätere Entschädigung. So Ch. Brüggengbrock: Die Ehre in den Zeiten der Demokratie. Das Verhältnis von athenischer Polis und Ehre in klassischer Zeit, Göttingen 2006, 47: „Doch bekanntermaßen gelten wohlmeinende Absichtserklärungen einem Mann von Ehre wenig, für Agamemnon zählt der Erfolg einer Aktion und er muss sichtbar sein.“ Ebd. 44: „Die Grundvoraussetzung für ehrenhaftes Handeln ist immer das Vorhandensein von Öffentlichkeit. Da die Zuschreibung von Ehre nur über die jeweils anderen erfolgen kann, muss sich ehrenhaftes Verhalten vor den Augen anderer abspielen.“
- 46) Ziener (2008) 18: „Kompetenzen setzen sich zusammen aus den drei Dimensionen der Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, oder, gleichbedeutend: Wissensbestände, Fähigkeiten und Techniken [...]“
- 47) Ziener (2008) 30: „Und niemand wird bestreiten, dass die Behandlung von Passatwinden, der Weimarer Republik oder der Reformation Martin Luthers an fünf verschiedenen Schulen und Schulorten bisher faktisch zu den unterschiedlichsten Ergebnissen führt. Es gibt keinerlei Gewissheit darüber, ob die Schülerinnen und Schüler, um beim letzten Beispiel zu bleiben, am Ende der Unterrichtseinheit die Weltpolitik Karls V. darstellen können [...]“
- 48) So Ziener (2008) 30: „Bildungsstandards dienen der Zielorientierung gelingender Bildung, indem sie ausweisen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende eines bestimmten Zeitraums (‘Standardzeitraum’) verfügen. Lehrer sollen sich über diese Zielbestimmtheit [...] vergewissern, um diesen Zielen (Kompetenzerwerb) die jeweils für ihre Schülerinnen und Schüler geeigneten und sachlich gebotenen Inhalte zuzuordnen.“ S. dazu Würker, 186: „Dabei spielt das Prinzip der Kundenorientierung eine ausschlaggebende Rolle: Der Einzelne hat sich an den Interessen anderer zu orientieren [...]“
- 49) Plat., *Tht.*, 172d9–e4 (Burnet): οἱ δὲ ἐν ἀσχολίᾳ τε αἰεὶ λέγουσι [...] καὶ οὐκ ἐγχωρεῖ περὶ οὗ ἂν ἐπιθυμήσωσι τοὺς λόγους ποιέσθαι, ἀλλ’ ἀνάγκη ἔχων ὁ ἀντίδικος ἐφέστηκεν καὶ ὑπογραφὴν παραναγιγνωσκομένην ὦν ἐκτὸς οὐ ῥητέον [...]. Übersetzung, s. E. Marten: Platon. *Theätet*, Stuttgart 1986, 103.
- 50) Zu dem Argument, s. Niehues-Pröbsting (48) zu dem Zeitdruck, unter dem der Redner steht: „Er steht unter dem Diktat der Frist, die ihm von außen aufgenötigt wird, die er nicht über-, aber auch nicht unterschreiten darf, um nicht den Eindruck zu erwecken, er tue nicht alles in seinen Kräften Stehende für die Sache.“
- 51) Niehues-Pröbsting, 61: „Der Rhetor dagegen reflektiert nicht auf seine mangelnde Vertrautheit mit der Welt der Ideen, seine Unfähigkeit, mit Begriffen widerspruchsfrei umzugehen.“
- 52) S. Marten, 103. Plat., *Tht.*, 172d5–9: ὥσπερ ἡμεῖς νυνὶ τρίτον ἤδη λόγον ἐκ λόγου μεταλαμβάνομεν, οὕτω κακῆνοι, ἐὰν αὐτοὺς ὁ ἐπελθὼν τοῦ προκειμένου μᾶλλον καθάπερ ἡμᾶς ἀρέσῃ. καὶ διὰ μακρῶν ἢ βραχέων μέλει οὐδὲν λέγειν, ἂν μόνον τύχῃσι τοῦ ὄντος.
- 53) Niehues-Pröbsting, 52–53.
- 54) Vgl. Niehues-Pröbsting, 51. 58.
- 55) T. Szlezák: Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie. Interpretation zu den frühen und mittleren Dialogen, Berlin 1985, 159.
- 56) Plat., *Prot.*, 313d7–e1 (Burnet): τάχα δ’ ἂν τινας, ὧ ἄριστε, καὶ τούτων ἀγνοοῖεν ὧν πωλοῦσιν ὅτι χρηστὸν ἢ πανηρὸν πρὸς τὴν ψυχὴν.
- 57) Übersetzung, s. B. Manuwald: Platon, Protagoras. Übersetzung und Kommentar von B. Manuwald, Göttingen 1999. (Platon Werke Übersetzung und Kommentar, VI 2 Protagoras), 19. Plat., *Prot.*, 313d1–3 (Burnet): καὶ γὰρ οὗτοί που ὦν ἄγουσιν ἀγωγίμων οὔτε αὐτοὶ ἴσασιν ὅτι χρηστὸν ἢ πονηρὸν περὶ τὸ σῶμα, ἐπαινοῦσιν δὲ πάντα πωλοῦντες, [...]. Manuwald, 118: „Bei der Charakterisierung der Sophisten als Händler mit Wissensgütern legt Sokrates deren Bildungsbegriff zugrunde, wie er ihnen nach Platon eignet, wonach das Wissen etwas ist, das in die Seele hineingetan [...] bzw. von ihr wie von einem Gefäß aufgenommen wird [...]. In Wirklichkeit ist für den platonischen Sokrates Bildung nicht das ‚Sehend-Werden‘ der zuvor ‚blinden‘ Seele (indem Wissen hineingetan wird [...]), sondern die Umwendung der schon immer ‚sehtüchtigen‘ Seele von der Welt des Werdens zu derjenigen des Seins“.
- 58) A. Lahner: Bildung und Aufklärung nach PISA, Wiesbaden 2011, 137.
- 59) Vgl. Cic., *de orat.* 2,75–76.
- 60) F. H. Robling: Redner und Rhetorik: Studie zur Begriffs- und Ideengeschichte des Rednerideals, Hamburg 2007, 204.
- 61) KC II, 6: „Zum anderen setzt sich in Anlage und Aufbau des Kerncurriculums die Kompetenzorientierung, wie bereits im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I umgesetzt, konsequent fort – modifiziert in Darstellungsformat und Präzisionsgrad der verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gemäß den Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe und mit Blick auf die Abiturprüfung.“
- 62) KC II, 6: „Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe formuliert Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs.“
- 63) KC I, 5: „Im Mittelpunkt steht das, was alle Kinder und Jugendlichen am Ende ihrer schulischen Laufbahn (bzw. nach bestimmten Abschnitten ihres Bildungsweges) können und wissen sollen. Dies führt zur Beschreibung von Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt von allen Lernenden erwartet werden.“

- 64) Leitfaden, II: „Bezeichnung der ‚bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen [, d. Verf.] sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.‘ (Weinert 2001, S. 27 f.).“ H.-E. Tenorth: Bildungsstandards und ihre Überprüfung, in: *Der geprüfte Mensch. Über Sinn und Unsinn des Prüfungswesens*, hrsg. v. K.-M. Kodalle, Würzburg 2006, 13–24, 17: „Eine Kompetenz, so könnte man verkürzt sagen, ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Weinerts Definition macht zugleich sichtbar, daß es dabei keineswegs nur um die kognitive Dimension des Verhalten geht, sondern auch um ‚Bereitschaften‘ anderer, nämlich ‚motivationaler, volitionaler und sozialer‘ Art.“
- 65) Durch die Problemlösungskompetenz, so Lahner 135, verpflichtet sich das Denken dazu, konstruktive Beiträge zu bringen; es ist nicht vorgesehen, dass es zu neuen Problemen führt.
- 66) Tenorth (2006) 24: „Es sind ... im Wesentlichen die Schulen und ihre Qualität, die in einem standardorientierten System der Steuerung geprüft werden ... Damit wird auch die Beweislast für die Erreichbarkeit der Standards von den Lernenden weg auf die Institution verlagert ...“
- 67) Leitfaden, 45: „Könnensbeschreibungen.“
- 68) Würker, 186: „Rankings schließlich funktionieren durch den veröffentlichten Vergleich als Anreiz zur permanenten Leistungssteigerung in einem System der Konkurrenz.“
- 69) So definiert Ziener (2008, 27) auch Bildungsstandards wie folgt: „Bildungsstandards beschreiben den von der Bildungseinrichtung zu garantierenden bzw. garantiert anzustrebenden Ertrag von Bildungsgängen.“ Die Garantie des Ertrags wird normativ festgelegt.
- 70) Ziener (2008) 30.
- 71) Lersch (2010b) 6: „Weiterhin sind Kompetenzen noch verknüpft mit Einstellungen, Werten und Motiven (Vgl. auch Klieme 2008, 21). Vor allem aber: Sie sind – im Unterschied etwa zu Intelligenz – erlernbar!“
- 72) „Ob oder inwieweit sie auch im traditionellen Sinne lehrbar sind, wird sich zeigen.“, so Lersch (2010b, 6). In einem Vortrag vom 9.11.2010 heißt es bei R. Lersch auf einem Vortrag vom 09.11.2010: Kompetenzorientierte Lehrpläne als ein Impuls für die Unterrichtsentwicklung. Vortrag auf der Tagung „Lehrplanarbeit zwischen Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung“ des ISB München, Landshut, 1–29, 15: „Denn: Kompetenzen können nicht im klassischen Sinne gelehrt werden – sie müssen von den Schüler(innen) aktiv erworben werden!“
- 73) C. Rapp: *Episteme*, in: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Band 2: Bie – Eul, Tübingen 1994, Sp. 1301–1305, 1303.
- 74) KC II, 6: „Es bedarf der Bereitstellung einer motivierenden Lernumgebung, die neugierig macht auf die Entdeckung bisher unbekanntes Wissens [...]“. KC I, 19: Kulturkompetenz wird verstanden als „das bis heute andauernde Weiterwirken von Formen, Stoffen und Motiven der römischen Literatur entdecken und als Grundlage des europäischen Selbstverständnisses würdigen.“
- 75) KC II, 4: „Lernen wird so zu einem stetigen, nie abgeschlossenen Prozess der Selbstbildung und Selbsterziehung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und Kompetenz. In diesem Verständnis wird die Bildung und Erziehung junger Menschen nicht auf zu erreichende Standards reduziert, vielmehr kann Bildung Lernende dazu befähigen, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung, selbstbewusst und resilient, kritisch-reflexiv und engagiert, neugierig und forschend, kreativ und genussfähig ihr Leben zu gestalten und wirtschaftlich zu sichern.“
- 76) Plat., Phaid., 263a–b (Burnet).
- 77) Szlezák, 157.
- 78) KC I, 33: „Den Kernbestand des Unterrichts, der die Lehrbuchphase mit der Lektürephase verbindet, stellen Fragen des menschlichen Zusammenlebens, der Lebensgestaltung, der Suche nach einem Lebenssinn und der eigenen Identität dar. Diese Texte laden zur Identifikation ein oder provozieren in spannender Weise eine kritische Auseinandersetzung und machen eigene und fremde Sozialisierungs- und Entwicklungsprozesse deutlich.“
- 79) O. Wintermann: *Demografie und Bildung 2.0: Von der Kreidezeit in die Zukunft. Warum wir das Internet für ein zukunftsfähiges Bildungssystem brauchen*, in: *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*, hrsg. J. Tremmel, Wiesbaden 2014, 243–265 (Springer VS), 260: „War es in der Vergangenheit stets Standard, das Lernen von Inhalten aus Sicht der Schüler als Pflicht wahrzunehmen, so bietet der Gamification-Trend das ungeheure Potenzial, spielerisch und mit positiven Wettkampfanreizen neue Erkenntnisse zu erarbeiten.“
- 80) J. Osel: *Mit dem Latein am Ende*, in: *Süddeutsche.de*, 3.12.2014.
- 81) DPA-Quelle: *Apple, Google, Amazon. Gabriel nennt Internet-Konzerne asozial*, in: *Frankfurter Allgemeine*, 20.09.2014: „Früher sei Griechisch oder Latein die zweite Fremdsprache gewesen, in der Welt der Algorithmen bedürfe es vielleicht einer ganz neuen zweiten Fremdsprache in der Schule: Der Programmiersprache.“
- 82) P. Sloterdijk: *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit: Über das anti-genealogische Experiment der Moderne*, Berlin 2014, 90: „Es werden im Gang der Modernisierung fortwährend mehr existenzielle Optionen erschlossen, als sich je in Konstrukte persönlicher und kollektiver Identität integrieren lassen.“
- 83) J. Helmchen: *Ist bedarfs- bzw. berufsgerechte Wissenschaft noch Wissenschaft? Oder: Was steht auf Wilhelm von Humboldts Totenschein und wer hat*

ihn ausgestellt? in: Das Problem der Universität. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten, hrsg. v. U. Reitemeyer, J. Helmchen, Münster 2011, 49-68. (Ethik im Unterricht, Band 10), 67: „In der unternehmerischen Logik, welche die Universitäts- und Studienreform durchzieht, ist diese Auffassung vom Wissen (sc. Wissen als Rohstoff, unterworfen partikularen Interessen, d. Verf.) nur ein weiterer funktionaler Bestandteil in dem Investitions- und Verrechnungskomplex „Gesellschaft“. Insofern entsteht die Vorstellung, dass die bildungspolitisch seit Jahrhunderten beklagte ungleiche Verteilung des Zugangs zu Wissen unter der Herrschaft neuer funktionaler Sachlogik nunmehr vielleicht nicht gerechter,

aber funktional angemessener in der Entsprechungslogik eines erneuerten Taylorismus aufgehoben sein könnte.“

- 84) P. Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt 1982, 267: „Die Titelträger wiederum betreiben objektiv die Devalorisierung der Anwärter, indem sie ihnen gewissermaßen ihre Titel überlassen und solche zu erwerben suchen, deren (relative) Seltenheit sich noch behauptet hat oder aber dadurch, daß sie in den Kreis der Titelträger Unterschiede einführen, die aus der Anciennität der Titelgewinnung hergeleitet werden (wie die Manieren).“

HEIKE BOTTLER, Frankfurt a. M.

## Tugenden und Werte der westlichen Welt

### Die Wurzeln der christlich-abendländischen Lebensordnung

*In memoriam Prof. Dr. Klaus Westphalen*

„Westliche Wertegemeinschaft“ ist seit längerem zu einer Formel geworden, deren sich hochrangige Politiker, die die Länder des Westens vertreten, prononciert bedienen. Sie müsse sich zumal in Zeiten ihrer Bedrohung bewähren und die sie tragenden universellen Prinzipien verteidigen. Die Verfassungen der Staaten, in denen sie verankert seien, machten ihren Schutz zur absoluten Verpflichtung. Unter diesen prinzipiellen Verpflichtungen ist vor allem die Trias der Menschenrechte verstanden: „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“. Sie sind bekannt und in ihrer Geltung allgemein anerkannt. Auch sie wurzeln in den Anfängen Europas. Doch davon soll hier nicht die Rede sein.

Hier geht es um die gleichermaßen oft eingeforderten „Tugenden und Werte des Westens“, die die Lebensordnung des christlich-abendländischen Kulturraumes prägen. Welche diese sind, wann sie entstanden sind und wie sie sich von den Anfängen bis in unsere Zeit entwickelt haben, ist freilich keineswegs allen geläufig, in mancher Hinsicht auch wissenschaftlich umstritten. Als „Tugenden und Werte“ begreift man subjektive Eigenschaften, „Tauglichkeiten“ die das Verhalten eines Einzelnen wie auch eines Kollektivs auszeichnen. Sieben Grundtugenden sind es, die der Lebensordnung des Westens ihr

charakteristisches Profil geben. Sie teilen sich in die vier „klassischen“ und in die drei „christlichen Tugenden“ ein.

Diese sieben Grundtugenden haben als gemeinschaftsprägende Wertvorstellungen eine Tradition. Sie sind nicht vom Himmel gefallen, sondern haben sich im Laufe von über zwei Jahrtausenden allmählich herausgebildet. Ihre Wurzeln senken sich hinab bis in die früheste Antike. Diese Wurzeln auszugraben und die allmähliche Verfestigung des daraus Gewachsenen im Denken und Handeln der Menschen bis in unsere Zeit mitezuerleben lohnt sich. Schafft und verstärkt es doch ein Verständnis für die grundlegenden Bedingungen, unter denen Gemeinschaft im Großen wie im Kleinen gelingt. Zudem bietet es die einzigartige Gelegenheit, unserer heutigen christlich-abendländischen Lebensordnung auf die Spur zu kommen.

#### Die klassischen Tugenden

##### *Solons politisches Ordnungsmodell*

Die ersten Spatenstiche senken sich in die Erde der frühgriechischen Literatur, und zwar in eine der solonischen Elegien. SOLON (640-560 v. Chr.) war der erste Dichter Athens. Als Politiker und Literat sollte er „ein geradezu exceptionelles Ansehen“ (HARTWIN BRANDT, 84) erlangen. Er