

Werner Ingendahl

Beiträge der Deutschdidaktik zu einem neuen Verständnis von Allgemeinbildung¹

(Grundlage: Denkschrift der Bildungskommission NRW, 1995)

1. Basisqualifikationen

Wenn Kognitionspsychologen *Basisqualifikationen* suchen, so geht es ihnen entweder darum, allgemeine geistige Fähigkeiten wie *verstehen, lernen, sprechen* oder *problemlösen* zu ihrer ontogenetischen Basis zurückzuverfolgen, um beschreiben zu können, wie sich aus einem Kern ein Strukturkomplex zusammenwirkender Fähigkeiten herausdifferenziert. Oder aber sie wollen systematisch erforschen, welche Fähigkeiten an zentralen, für Menschen unverzichtbaren Basisqualifikationen wie *lernen* mitwirken müssen; sie konstruieren ein „Netzwerk lernpsychologischer Grundbegriffe“².

So ging etwa Jean Piaget seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts - lange, bevor die Hirnforschung sein Konzept bestätigte³ - von der mentalen Basistätigkeit der *Äquilibration*⁴ aus: der menschliche Geist strebt nach Gleichgewicht, nach Stabilisierung des Systems durch Koordination der geistigen Tätigkeiten. Dies geschieht durch *Assimilation*: das zu Begreifende wird einem verfügbaren Schema ähnlich gemacht (im Winter sage ich auch zu einem blattlosen Gewächs „Baum“); oder aber durch *Akkommodation*: ein Schema wird auf das zu Begreifende hin verändert und neu angepaßt (wer auch Wasser „greifen“ will, muß das Greifen zu „schöpfen“ verändern). Die fundamentalste Basistätigkeit würde nach dieser Theorie etwa „*Schemabildung*“ zu nennen sein: Einzelerfahrungen werden zu wieder und wieder brauchbaren *Begriffen, Operationen* und *Strukturen*, und zwar bei Tier und Mensch!

Indem der Mensch aber auch Sprache ausbildet⁵, kann er in spezifischen *Basisqualifikationen* mit seinen geistigen Fähigkeiten operieren:

- *Antizipation* möglicher Ereignisse;
- *Reflexion* des Verfügbaren, des Geschehenen, des Möglichen - auch durch Probehandeln;
- *Konstruktion* neuer Welten in Theorie, Kunst, Recht, Religion, ...

¹ Revidierte Fassung von: Werner Ingendahl, Schlüsselqualifikationen als Basis zukünftiger Kompetenzen, in: Schulmagazin 5 – 10, Sept. 1997, S.4 – 11.

² Vgl. Franz E. Weinert (Hg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen 1996, S.

³ Vgl. E.v. Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt 1996, Kap.3.

⁴ siehe u.a. J. Piaget, Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt 1973.

⁵ Neueste Forschungen der Neurobiologie und -psychologie führen zu der Erkenntnis, daß „Sprache“ keinen eigenen Hirnbereich erfordert, sondern in einer spezifischen „Umgangsform“ mit Hirnpotentialen besteht, über die auch viele Tiergat-

Mit diesen Grundbegriffen können wir nun überschaubar wenige geistige Tätigkeiten unterscheiden, die spezifisch menschlich sind:

- KÖNNEN von (prozeduralen) Fertigkeiten, die nicht bewußt, routiniert ablaufen („Kulturtechniken“);
- HANDELN: das planvolle, reflektierte Können, alle anderen Fähigkeiten selbständig und verantwortlich zu nutzen;
- WISSEN von (deklarativen) Inhalten: episodisch (Ereignisse), begrifflich und sprachlich, - jedoch energetisch definiert in Prozessen des Lernens, Verarbeitens und Nutzens;
- WOLLEN: die Fähigkeit, mit Motivationen und Intentionen bewußt umzugehen, Regeln und gesellschaftliche Bedingungen zu durchschauen und Maximen abzuleiten, damit Denken und Handeln zu kontrollieren und eine vertretbare Authentizität zu entwickeln;
- REFLEKTIEREN als zentrale Fähigkeit spezifisch menschlichen Denkens, seine verschiedenen Denkverfahren selbst zu überdenken (Metakognition, Metareflexion) und eigenständig zu steuern.

Damit wären geistige Fähigkeiten überschaubar zu ordnen:

KÖNNEN	WISSEN	REFLEKTIEREN	WOLLEN	HANDELN
<ul style="list-style-type: none"> • denken • lernen • kommunizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • aneignen lernen • verarbeiten • einsetzen/nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • alltagspraktisch • theoretisch • ästhetisch • ethisch - politisch 	<ul style="list-style-type: none"> • selbständig sein • verantwortlich sein • Ich - Ansprüche und gesellschaftliche Ansprüche vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • organisieren kooperieren • kommunizieren: <u>planvoll</u>: verstehen sprechen/schreiben reflektieren • problemlösen
<p><u>routiniert</u>: verstehen sprechen/schreiben</p> <p>• seine Sprache kennen</p>				

Selbstverständlich hängen diese Fähigkeiten zusammen und voneinander ab: Das Handeln braucht die Prozeduren des Könnens ebenso wie Fähigkeiten des Reflektierens; das Reflektieren wiederum braucht die Inhalte des Wissens, die Triebkräfte des Wollens und die Ziele des Handelns usw. usw. Vor allem aber können diese Fähigkeiten nur dann zu *Qualifikationen* werden, wenn sie in Bildungsprozessen *miteinander* entfaltet und entsprechend den Phasen geistigen Aufwachsens „qualifiziert“ werden.

tungen verfügen. Vgl. meine ausführliche Darstellung in: W. Ingedahl, Sprache, öffentliche Sprache und Sprachgebrauch als Forschungsgegenstände, in: Böke/Jung/Wengeler (Hg.), Öffentlicher Sprachgebrauch, Opladen 1996, S.378-390.

Formale Bildung, das Lernen des Lernens in überschaubar wenigen Basisqualifikationen, ist seit Wilhelm von Humboldt immer wieder propagiert und versucht worden. Unsere Erfahrungen, dass das nicht klappt, sind heute durch viele empirische Untersuchungen bestätigt und erklärt, wie Franz E. Weinert in einem Forschungsüberblick zeigt (1994, S.190ff.). Die vielfältige Anwendung allgemeiner Denkverfahren bedarf vielfältigen Wissens; strukturelle Analogien müssen entdeckt werden können, um überhaupt den Transfer von Fähigkeiten anzuregen. Inhaltliches Fachwissen und ein Wissen um die Zusammenhänge sind nötig, um mit basalen Denkverfahren zu operieren; vor allem aber ist eine Motivation und der Wille zum Weiter – Erschließen neuer Wissensbereiche unverzichtbar. Der Lernforscher Weinert mahnt eindringlich: „Die Trennung von Inhalt und Funktion, von Stoff und Form muss überwunden werden, wenn man Lernen lernen fördern will.“ Lernprozesse werden sonst „zu einem formalen Leerlaufmechanismus, wenn sich die Regeln nicht auf Inhalte beziehen, im engen Zusammenhang mit dem Aufbau von Wissenssystemen flexibel erworben werden und auf diese Weise ihren operativen Stellenwert für die Lösung inhaltlicher Probleme erhalten.“ (Weinert 1994, S.192)

Das ist das eine: allgemeine Prinzipien und Verfahren des Lernens **in** inhaltlichen Zusammenhängen lehren, **bei** der Lösung von Problemen, **sinnvoll** für die Lernenden.

Das andere ist, so sagen uns die Lernforscher: ein Bewußtsein der ablaufenden Lernprozesse zu vermitteln mit dem Ziel der wissensbasierten **eigenständigen** Steuerung des Denkens und der Lernprozesse (ebd., S.195).

Das dritte wäre schließlich: zum selbstgesteuerten Lernen gehört eine positive Grundeinstellung des Lernenden zum Lernprozeß und ein starkes **Selbstwertgefühl** (ebd., S.196)

Die Ausgangsbasis: KULTURTECHNIKEN

KÖNNEN

unbewußte, meist routinierte Fertigkeiten:

denken

- sich konzentrieren
- sich orientieren
- sich erinnern
- etwas als etwas:
wahrnehmen, erfahren
- verknüpfen
- folgern
- antizipieren
- lernen

verstehen

- Situationen
 - Äußerungen/ Texte
 - Medien
- ### sprechen
- in verschiedenen Lebensbereichen
 - in verschiedenen Situationstypen
 - in Soziolekten/ evtl. Dialekten

schreiben

- Hoch-/Schriftsprache
- in verschiedenen Textsorten
- in verschiedenen Medien

seine Sprache kennen

- im Sprechen, Schreiben, Verstehen
- korrigieren, variieren, wiederholen, spielen
- herausstellen
- kommentieren: befragen, beschreiben,
 - erklären, bewerten, generalisieren

komplexe Fertigkeiten:

- Arbeitsformen des Erschließens neuer Informationen: Exploration
- Umgangsformen f. Medien, allein / interaktiv, offen / programmiert
- Umgangsformen für Bibliotheken, Mediotheken und anderen Kulturinstitutionen
- Darstellungsformen zur Vermittlung von Informationen: Präsentation

DAS MÜSSEN DIE SCHÜLER NEU LERNEN

HANDELN	REFLEKTIEREN	WISSEN
<p>selbständige und verantwortete Tätigkeiten in Situationen mit Konsequenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organisieren und kooperieren • planen • Zeit und Mittel einteilen • sich und anderen Ziele setzen • rational Konflikte austragen • mit Fremden zusammenarbeiten <p><u>planvoll und reflektiert kommunizieren</u></p> <p>a) verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte/ Teilinhalte von Äußerungen/ Texten wiedergeben • Erfahrungshorizonte vermitteln • das zum Ausdruck kommende Beziehungsverhältnis erkennen • sprachliche Besonderheiten erkennen und deuten • Äußerungen/ Texte auswerten und stellungnehmend interpretieren <p>b) sprechen/ schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alte und neue Informationen für Situationen aufbereiten • die Produktion von Äußerungen/ Texten planen • sich über kommunikative Bedingungen klar werden • sich zu einer Strategie sprachlichen Handelns entscheiden • mögliche Formulierungen unter situativen Bedingungen erproben • Texte korrigierend überarbeiten <p>c) Reflexionen in die Tätigkeiten integrieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstehensprozesse antizipieren • Sprech- und Schreibprozesse antizipierend überblicken • begleitend reflektieren und auswerten <p><u>problemlösen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Probleme erkennen und formulieren • Probleme assoziativ oder logisch - analytisch bearbeiten • Methoden anwenden 	<p>Metakognitionen - Reflexionen - Metareflexionen</p> <p><u>alltagspraktisch</u> routiniert, handlungsintegriert, nutzenorientiert Ziel: Verständigungsprobleme lösen</p> <p><u>theoretisch</u> logisch - analytisch, systematisch, verallgemeinernd Ziel: distanzierendes Erarbeiten wahrer Erkenntnis oder von Erfahrung- oder Handlungsmöglichkeiten</p> <p><u>ästhetisch</u> -spielen, phantasieren, inszenieren, künstlerisch tätig sein -Ziel: aneignendes Erkunden noch irrealer Möglichkeiten</p> <p><u>ethisch - politisch</u> -bewerten, urteilen, rechtfertigen, kritisieren -Ziel: lebenslange Suche nach vertretbarer Moral</p>	<p><u>aneignen - lernen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • handlungsintegriert: Erfahrungslernen • abstrahiert: Belehrungslernen, jeweils: induktiv - deduktiv angeleitet - selbst gesteuert • in komplexen Aufgabenstellungen <p><u>verarbeiten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Struktur- und Schemabildung • versprachlichen: auf den Begriff bringen, zusammenhängend formulieren, durchgliedern • in verschiedenen Darstellungsformen und Medien vertexten • memorieren • schlußfolgern • systematisieren zu komplexen Systemen • phantasieren <p><u>einsetzen - nutzen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • im Denken: erinnern - transferieren - dekontextualisieren - Hypothesen bilden - simulieren - experimentieren - probehandeln: Verknüpfung von Theorie und Praxis • im Handeln: automatisch - borniert als einzige Möglichkeit als Alternative

UM SCHLIESSLICH ÜBER DIESEN UNTERRICHT FOLGENDE WOLLENS - HALTUNGEN (als Erziehungsziele) ZU ERREICHEN

WOLLEN

eigene Ziele und Absichten entwickeln

- eigene Motivation aufbauen und durchschauen
- gesellschaftliche Bedingungen durchschauen: Rollen, Positionen, Beziehungen, Institutionen
- sozial, empathisch sich orientieren
- Lust, Triebe wahrnehmen und selbstständig lenken, sich selbst als Subjekt erleben
- Wissensbereiche, Lebensbereiche differenziert überblicken und eigene Schwerpunkte setzen

Kontrolle eigenen Denkens und Handelns sowie

- dessen Konsequenzen
- vorausschauend - begleitend - auswertend
- revidierend - erneuernd

authentisch, wahrhaftig handeln

- zu seinen Fähigkeiten und Schwächen stehen
- gemäß den Fähigkeiten leben
- gemäß den Fähigkeiten Verantwortung übernehmen
- Sozialität aufbauen und erhalten
- Konfliktlösungen anstreben, die vor allen Betroffenen zu rechtfertigen sind

Soweit die empirische Lernforschung. Konkrete Menschen realisieren solche Fähigkeiten niemals irgendwie, sondern aus bestimmten Einstellungen mit bestimmten Zielen an bestimmten Inhalten. Es ist z.B. in der Liste nicht gesagt, wie sich die Selbständigkeit äußern soll, wozu die kommunikativen Fähigkeiten genutzt werden sollen oder welche Haltung einer konkret etwa zur Frage der Arbeitslosigkeit als „authentisch“ vertreten soll.

Wir müssen aber an zu lernende Qualifikationen immer die Frage stellen:

WAS lerne ich	(Inhalt)	
WIE	(Methoden)	Gegenwart
WARUM	(Grund)	Vergangenheit)
WOZU	(Zweck)	Zukunft

Und nur in diesen Zusammenhängen sind Basisqualifikationen zu lehren und zu lernen. Doch „der Arbeitsmarkt“ möchte formale Fähigkeiten am liebsten „rein“ abrufen können, um über multifunktional einsetzbare Menschen verfügen zu können.

2. Schlüsselqualifikationen

Die aktuelle Diskussion um Basisqualifikationen und Schlüsselqualifikationen ist eindeutig von Unternehmerinteressen her gesteuert. Man deklariert unsere „Zeit“ als eine, der „die Arbeit ausgeht“ (die bezahlte), als „zunehmend komplexer“ und sich „in rasantem Tempo entwickelnd“. Man nutzt die Angst der Menschen um einen Arbeitsplatz, um die Interessen nach multifunktional verwertbaren Basisqualifikationen durchzusetzen. Über gesponserte Projekte (etwa Bertelsmann und Siemens) dient sich die Wirtschaft den staatlichen Bildungsinstanzen an, zeigt die Effektivität der eigenen Strategien (rascherer output) und kann von daher – auch als Mitglied in staatlichen Kommissionen („Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ NRW) – überzeugend fordern: „Schulen sollen wie Unternehmen funktionieren!“, „kundenorientiert“, wobei die Kunden nicht etwa die Schüler sind, sondern die Abnehmer in der Wirtschaft.

In diesem Rahmen kann man dann auch formale Basisqualifikationen formulieren, etwa: „Entspezialisierung“: je abstrakter die Fähigkeiten sind, desto allgemeiner scheinen sie anwendbar.

Auch die Universitäten sollen nach Leitvorstellungen des Bundesbildungsministers nach dem Vorbild der „lean production“, der schlanken Unternehmensführung organisiert und auf das Ziel effektiven, kundenorientierten outputs ausgerichtet werden: Wettbewerb der Standorte, berufsqualifizierende Abschlüsse in kurzer Regelstudienzeit, Verkürzung der Wege von der wissenschaftlichen Erkenntnis zur wirtschaftlichen Nutzung, Ausbildung statt Bildung. Orchideenfächer wie Germanistik und Philosophie kann sich eine Uni nur leisten, wenn sie in BWL u.ä. erfolgreich ist.

Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ geht auf einen Aufsatz von Dieter Mertens von 1974 zurück⁶, der darin „beschäftigungsunabhängige Bildungsziele“ forderte, „die die schnelle Umstellung und Anpassung auf neue Anforderungen an den Arbeitsplätzen ermöglichen“.⁷ 1994/95 griff eine Bildungskommission, die der NRW-Ministerpräsident Johannes Rau einberief und mit Pädagogen, Politi-

⁶ D. Mertens, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Bundesanstalt für Arbeit, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1974, S.36-43, hier S.36f.

⁷ Vgl. die Begriffsgeschichte in: D. Wilsdorf, Schlüsselqualifikationen, München 1991, S.52 ff.

kern und Vertretern der Wirtschaft besetzte, den Begriff auf und definierte ihn in ihrer Denkschrift: „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ so:

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbzbare allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen lebenslang von Nutzen sind. Sie sind nicht auf direktem Wege zu erwerben, z.B. in Form eines eigenen fachlichen Lernangebotes; sie müssen vielmehr in Verbindung mit fachlichem und überfachlichem Lernen aufgebaut werden.“ (a.a.O., S.XVI)

Die Koalition der Antagonisten: Gemeinsame Interessen an Allgemeinbildung

Unsere westlichen Gesellschaften leben heute in einer ungeheuren Umbruchsituation: Das wirtschaftliche Wachstum kann nicht länger Grundlage der Handlungsorientierung sein. Gesucht wird ein Orientierungsrahmen, nach dem alle Menschen einen humanen Lebensstandard gemäß den Menschenrechten leben können, dabei die Ressourcen der Erde nicht zerstören. Bildung kann nicht mehr ausgerichtet werden an dem gewohnten Paradigma von Arbeit und Freizeit. Die nicht für die Erwerbsarbeit genutzte Zeit wird zur lebenslangen Gestaltungsaufgabe werden mit einer Fülle verschiedenster Tätigkeiten. In dieser Situation stellt der Arbeitsmarktforscher D. Mertens bei der Suche nach vorrangigen Bildungszielen eine merkwürdige Umorientierung fest (Mertens, Schlüsselqualifikationen, S.36f.) Es sind die Pädagogen und Bildungsforscher, die mehr und mehr nach Arbeitsplatzanforderungen fragen, während die Arbeitsmarktforscher und Personalleiter davor warnen, sich bei der Planung von Bildungsprozessen an Arbeitsplatzanforderungen der Gegenwart zu orientieren. Doch über eine gemeinsame Forderung nach Flexibilität und Mobilität hinaus zeigt sich auch ein gemeinsames Interesse an „Schlüsselqualifikationen“, die den Einzelnen seine individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben ebenso selbständig und verantwortlich bewältigen lassen wie Anforderungen einer dauernd sich wandelnden Arbeitswelt. Zur Konkretisierung diene der Entwurf eines Anforderungsprofils für einen Ingenieur, der nach Vorschlägen von Else Fricke vom Sozialwiss.Institut der Friedr.-Ebert-Stiftung nicht mehr nur „Zeichnung und Schaltplan“ beherrschen soll, sondern folgendes lernen und vermitteln soll:

1. ein komplexes Problem identifizieren und artikulieren
2. es dann in der Sprache einer Theorie ausdrücken und so Modelle bilden,
3. die Modelle interpretieren und auf Praxismöglichkeiten hin beurteilen
4. ausgewählte Modelle als gebrauchsfähige Artefakte implementieren und den Gebrauch vermitteln
5. diese kognitiven Prozesse kann er in wechselnden Teams organisieren und moderieren,
6. nachhaltiges Qualitäts- und Umweltmanagement,

7. Kundenorientierung in Kommunikation und Präsentation

8. Kostenmanagement,

9. sie sind nicht nur Verkäufer und Produzenten, sondern Entdecker und Beweger. [genaue Quelle?]

Schon in der Formulierung dieser Stichworte zeigt sich, daß es vor allem kommunikative, sprachreflexive und interpretative Aufgaben sind, auf die sich eine zukünftige Ingenieurausbildung ausrichten soll.

Die Anforderungen werden natürlich formal beschrieben, die Inhalte der Kommunikation sind dabei notwendig austauschbar, die Handlungsziele liegen in den Interessen des beschäftigenden Unternehmens und werden von der Qualitätskontrolle, vom Kostenmanagement und der Umweltverträglichkeit so vorgegeben, daß die Firma weiterbestehen kann.

Davon werden die Pädagogen - wenigstens solange es ein eigenständiges staatliches Bildungssystem gibt - im Interesse der zu bildenden Individuen abweichen, konkret in der Frage, welchen Anforderungen und Intentionen die Heranwachsenden jetzt und später mit den Schlüsselqualifikationen genügen sollen. Dass sie am Arbeitsplatz und bei der Umschulung flexibel, kreativ ... denken sollen, ist beiden wichtig, nicht aber, ob sie dies auch in ihrem Einsatz für die Gewerkschaft oder für soziale Minderheiten sind.

Allgemeinbildung, wie sie die Schule leisten soll, muß doch wohl die Schlüsselqualifikationen ausrichten auf eine Praktizierung in allen gesellschaftlichen Bereichen, damit die Heranwachsenden selbst entscheiden können, w o z u sie ihre Fähigkeiten einsetzen wollen. Eine brauchbare Übersicht über gesamtgesellschaftliche Anforderungsbereiche fand ich im „Rahmenkonzept: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“, das das NRW - Kultusministerium 1988 herausgegeben hatte. In solchen Lebensbereichen (s.S.) entstehen die zu lösenden Probleme, hier liegen die „Stoffe“ für die Unterrichtsthemen. Bei ihrer Bearbeitung können die notwendigen Fähigkeiten erworben werden.

Die Formeln der „Denkschrift“ als Arbeitsbegriffe

Als Ziele allgemeiner Bildungsprozesse nennt die „Denkschrift“ die Realisierung der Basisqualifikationen des WOLLENS, wie ich sie in der Tabelle (S.) angedeutet habe:

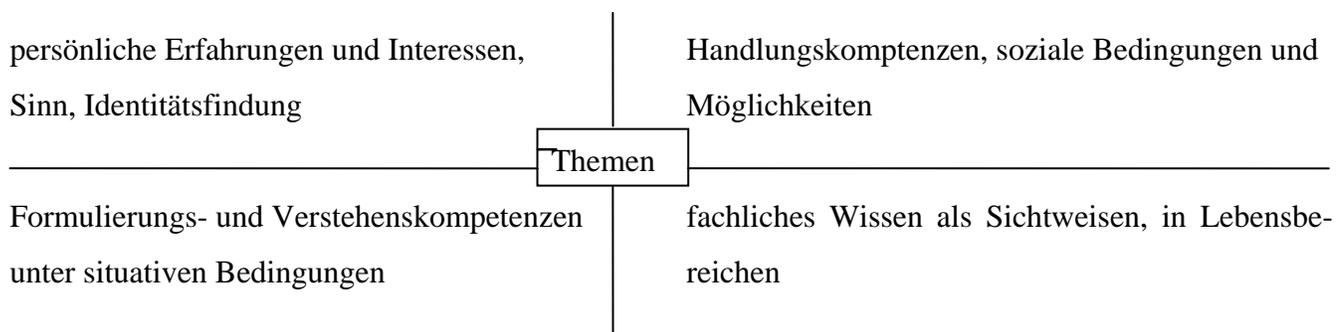
- Selbstbestimmung für mich und meine Mitmenschen
- Mitverantwortung
- vertretbare Vermittlung von Ich- und gesellschaftlichen Ansprüchen. (s.S.31)

Daraufhin läßt sich die Frage beantworten: Wozu sollen die Heranwachsenden lernen, worin sollen sie „Lernsinn“ sehen? Diese Frage beantwortet die Denkschrift mit sieben „*Lerndimensionen*“. Es ist eine

recht schwierig zu durchschauende Kategorie, höchstwahrscheinlich eine Kompromißformel für heterogene Interessengruppen. Definiert werden Lerndimensionen als „Bezugs- und Reflexionsrahmen für *Lernsinn*“ (107), sie sollen „Grundsituationen individueller und gesellschaftlicher Existenz“ sein; sie umfassen „langfristig relevante Problemstellungen“ und werden auch „Perspektiven“ genannt. Die dann aufgezählten „beispielhaften“ Dimensionen erscheinen mir als Mischung aus Bildungsinhalten, Aufgabenkriterien, gebildeten Handlungsformen und Erfahrungsmodi. Ich fasse sie hier als *Bildungsziele* zusammen: Wozu soll gelernt werden?:

1. um personale und soziale Identität auszubilden,
2. um Sichtweisen auseinanderhalten, kulturelle und weltanschauliche Deutungssysteme anzueignen und differenziert nutzen zu können,
3. um Möglichkeitssinn zu entwickeln, ästhetische Erfahrung etwa durch Kunst auszubilden,
4. um Sprachreflexion zum bewußten Ausdruck und zur kritischen, auch „mehrsprachigen“ Rezeption, v.a. der Medien nutzen zu lernen,
5. um Berufe ausüben sowie Arbeitsplatzanforderungen und persönliche Ziele miteinander vermitteln zu können,
6. um in demokratischen Institutionen und an Verfahren der Konfliktlösung mitwirken zu können,
7. für eine ökologische Ethik, ein vorsorgendes Engagement für die Umwelt, und zwar in Modellen und Handlungen.

Solche Bildungsziele sollen in der Schule über fachlichen Unterricht angestrebt werden; dazu sind die Unterrichtsthemen nicht wissenschaftlich zu isolieren, sondern in ihren personalen, sozialen und inhaltlichen Beziehungen zu behandeln; so entsteht „*Lernkultur*“ (S.81ff.)



Die Themen sind *prozeßorientiert im Unterricht* zu organisieren und in folgenden Phasen zu bearbeiten:

- Problemorientierung
- klare Definition der Aufgaben
- zielorientierte Arbeitsprozesse in methodisierten Stufen
- Kontrollen und Bewertung

Unterrichtsthemen sollen um „*Schlüsselprobleme*“ herum ausgelegt werden; sie sind zu finden mit Hilfe mehrerer Paradigmen:

A: Als generelle Orientierungsgrundlage für alle Fächer dienen zunächst „langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse: *Zeitsignaturen*“ (S.23ff)

- Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Bedingungen
- Neue Technologien und Medien
- Ökologie – Erde als Lebensraum
- Bevölkerungsentwicklung, Migration
- Internationalisierung
- Wertewandel, Orientierung: Glaubwürdigkeit.

Diese globalen Themenbereiche sollen nun nach Schlüsselproblemen durchforscht werden, an denen die Lernprozesse durchzuführen sind.

B: Die „Stoffe“ für die Themen findet man in den Lebensbereichen Familie, peer-group, Bildungssystem, Arbeitswelt und gesellschaftlich-politisches Leben; die verschiedenen Instanzen, die in der Tabelle auf der nächsten Seite genannt sind, regen durch ihr Problempotential zu Themen an. Wir haben die Lebensbereiche an einigen *Stellen* ergänzt:

C: Diese Unterrichtsthemen sind (im Hinblick auf die „Zeitsignaturen“ und die sinnstiftenden „Lerndimensionen“ als Schlüsselprobleme zu formulieren,

- z.B. Krieg und Frieden,
 Generationen leben miteinander,
 Fortschritt,
 das Verhältnis der Geschlechter,
 Heimat und Fremde,
 Massenmedien und ihre Wirkungen,
 u.v.a.m. (vgl. S.113).

Schlüsselprobleme sind gesellschaftliche Probleme, (d.h. auch Probleme mit gesellschaftlichen Instanzen), die kontrovers zwischen Interessengruppen diskutiert werden. Schlüsselprobleme können nur vor

dem so bestimmten ethisch-politischen Hintergrund als solche wahrgenommen werden. Sie sind aktuell in dem Sinn, dass sie nicht nur in den Medien, sondern auch zunächst in Minderheiten diskutiert werden. Sie sollen exemplarisch sein für Auseinandersetzungen, für die o.a. Entwicklungsperspektiven, für kulturelle Tradierungsgewohnheiten.

An ihnen sollen die Schüler lernen können, aus Erfahrungen, Lösungsvorschlägen, wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeiten neue Lösungsansätze zum reflexiven und praktischen Umgang mit den Problemen zu erarbeiten (prozeßorientiertes Lernen: die Methoden sollen verallgemeinerbar sein, damit das Lernen gelernt wird). Sie müssen die normativen Hintergründe (Deutungssysteme) herausarbeiten können, die hinter den Vorschlägen der Interessengruppen stehen, auch um die Abwehrmechanismen verstehen und einkalkulieren zu können.

Die **Schlüsselqualifikationen**, die die Schüler dabei erwerben, öffnen Türen in eine neue (theoretische) Haltung, die es ihnen ermöglicht, Schlüsselprobleme wahrzunehmen und die Konfrontation mit ihnen aufzugreifen; sie erhalten im Unterricht eine Anleitung zu ersten Schritten, so dass die Überführung der Haltung in Handeln vorbereitet wird.

3. Beiträge der Deutschdidaktik

Für Sprach- und Literaturdidaktiker ist leicht (und erfreut!) zu sehen, daß viele Elemente des zukunftsorientierten Bildungskonzepts der „Denkschrift“ und der Vorschläge zu „Basis- und Schlüsselqualifikationen“ in den letzten 25 Jahren in unserem Fach entwickelt und realisiert worden sind. Bildungspolitisch, lernpsychologisch, sowie sprach- und kommunikationstheoretisch gleichen sich die Konzepte so sehr, daß die Deutschdidaktik mit Fug anbieten kann, auch auf allgemeinerer Ebene an der Durchsetzung der neuen Ziele mitzuwirken: zur Konstitution eines neuen Verständnisses von Allgemeinbildung, zur kommunikativen und reflexiven Ausbildung technischer und ökonomischer Berufe, zur thematischen und organisatorischen Operationalisierung notwendiger Lernprozesse und zur Konkretisierung formal definierter „Basis- und Schlüsselqualifikationen“.

Als Schwerpunkte nenne ich nur die Konzepte zu Themen, Lernzielen und Arbeitsformen im Deutschunterricht, wie sie seit den 70er Jahren in der Deutschdidaktik diskutiert werden⁸:

- die Themen werden aus Lebensbereichen der Lernenden abgeleitet und problematisiert;
- die Lernziele werden aus den Qualifikationen zu einer Kommunikativen Kompetenz abgeleitet;
- die Organisation der Lernprozesse folgt der Handlungsstruktur der angeleiteten Projektarbeit.

Abschließend möchte ich aufzeigen, in welcher Weise die Deutschdidaktik die Inhalte und die Ziele für die Vermittlung von Basis- und Schlüsselqualifikationen konkretisieren kann:

1. Die oben bereits konkretisierten Schlüsselprobleme bedürfen der inhaltlichen Füllung mit Erfahrungen aus Alltagswelt, Theorie, Kunst, Recht und Moral. Diese unterschiedlichen kulturellen Reflexionsweisen sind in der Wissenssoziologie als „Sinnwelten“ unterschieden worden, abgeleitet aus Kants *praktischen, theoretischen und ästhetischen Erkenntnisformen* (Kritik der Urteilskraft, 1786), wobei die „praktische“ in eine *nutzenorientierte* und eine *ethisch-politische*, die das sichtlich Gute sucht, ausdifferenzieren ist. Alltagswelt, Theorie, Kunst und Ethik-Politik unterscheiden sich im Interesse an Wissensinhalten, in den Zielen der Beschäftigung mit ihnen:

- nutzenorientiert: zur Lösung von praktischen Problemen, u.a. auch dem der Verständigung;

⁸ Es begann mit den „Standardwerken“: Behr/Grönwoldt u.a., Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation, Weinheim 1975.; Ingendahl/Jansen u.a., Handlungsorientierter Deutschunterricht, Heidelberg 1977.

- erkenntnisorientiert: zum rationalen, systematischen Durchschauen von Ereignissen, Zusammenhängen, Problemen und wissenschaftlichen Lösungsansätzen;
- ästhetisch orientiert: zum sinnlichen, spielerischen Erproben und Phantasieren ungeahnter Möglichkeiten, auch in künstlerischen Werken;
- wertorientiert: zur ethischen und politischen Einschätzung von Zuständen und Entwicklungen, ihren Folgen und Alternativen.

Erfahrungsmodi

In allen Lebensbereichen können wir den Sachverhalten und Beziehungen in unterschiedlichen geistigen Grundhaltungen gegenüberreten, die ich gern *Einstellungen* nennen würde, aber der Begriff ist parteipolitisch besetzt; so spreche ich von *Erfahrungsmodi*. (vgl. Ingeborg Gendahl, Sprachliche Bildung):

Im **alltagspraktischen Erfahrungsmodus** gehen wir routiniert und quasi selbstverständlich mit unseren Erfahrungen um. Fraglos setzen wir voraus, dass jeder dasselbe Wissen und dieselbe Einstellung zum Thema hat. Wahrnehmungen werden nach geläufigen Mustern zurechtgemacht, um problemlos eingepaßt zu werden in unsere Handlungen. Etwas ist so, wie es uns hier und jetzt am besten nützt.

Im **theoretischen Erfahrungsmodus** stellen wir das Gewohnte in Frage, suchen rational - logisch nach dem Verallgemeinerbaren, nach allgemeinen Systemen der Beschreibung oder Erklärung. Das Handeln wird unterbrochen, ausgesetzt zugunsten einer systematischen Suche nach wahrer Erkenntnis. Dabei werden nach logischen Gesetzen Theoriesysteme in wohldefinierten Begriffen konstruiert; sie können sich bei der Erklärung vieler besonderer Probleme als erfolgreich erweisen.

Im **ästhetischen Erfahrungsmodus** bauen wir in Tagträumen, spielerischen und künstlerischen Tätigkeiten phantasierend neue Wirklichkeiten auf, - sinnlich, gefühlvoll, lust- und leidempfindlich. Sonst schlummernde, von der Alltagswelt als unnütz ausgeschlossene Vorstellungen und Wünsche unseres inneren Erlebens komponieren aus verfremdeten Erfahrungen das als möglich Vorschwebende. Es entstehen freie Angebote, sich und die Welt neu zu entdecken, unbegründbar, aber vielleicht überzeugend.

Im **ethisch - politischen Erfahrungsmodus** bewerten wir kritisch unsere Erfahrungen, suchen nach vertretbaren und verantwortbaren Kriterien der Urteilsbildung. Wertsetzungen sind persönliche Entscheidungen nach moralischen Maximen, für die ein Einzelner einstehen muß ("ethisch"), die aber Konsequenzen im sozialen Umfeld haben ("politisch").

Die Erfahrungsmodi sind einerseits in den „Lerndimensionen“ der Denkschrift enthalten; zum anderen liefern sie die „Stoffe“ aus den Erfahrungsbereichen; zum dritten stellen sie die Reflexionsformen (sie-

he Basisqualifikationen, Rubrik REFLEKTIEREN); und schließlich lassen sie die Ziele unterscheiden, die intentional oder auf Anforderung in den verschiedenen Lebensbereichen anzustreben sind.

2. Die Schlüsselqualifikationen lassen sich als Fähigkeit einer Kommunikativen Kompetenz konkretisieren; dieser Begriff bündelt zentrale Fähigkeiten zu einer spezifisch menschlichen Handlungskompetenz. Die geistigen Fähigkeiten sind dem Menschen als *Dispositionen* angeboren; sie müssen in Lernprozessen - wie Piaget sagte - "reifen". Sie können aber nur reifer, also erwachsener werden, wenn sie herausgefordert, genutzt und gefördert werden. Aus Fähigkeiten werden durch Reifung und Lernen *Qualifikationen*, deren Einsatz vom Einzelnen ethisch vor der Mitwelt zu verantworten ist; indem die Fähigkeiten differenzierter reflektiert und kompetenter eingesetzt werden, wird der Mensch *selbständig und verantwortlich*.

Aufgabenspezifische Bündel von Qualifikationen können wir zu *Kompetenzen* zusammenfassen, da sie in unserem Bildungssystem fachspezifisch gefördert werden. Die Definition solcher Kompetenzen kommt nicht mehr ohne Wertentscheidungen aus. Der Sozialforscher Klaus Hurrelmann definiert **Handlungskompetenz**:

"...ein Zustand der inneren Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktion- und Kommunikationsstrategien, die ein angemessenes Agieren in konkreten Handlungssituationen und eine Koordination der Anforderungen verschiedener Handlungssituationen gestatten, die für die Person und/oder die Umwelt von Bedeutung sind." (Hurrelmann S.161)

Da die sprachliche Verständigung eine Bedingung der Möglichkeit aller menschlichen Lebensformen in allen Lebensbereichen und deren Aufgabenstellungen ist, leite ich im Blick auf die Zukunft einige **Schlüsselqualifikationen** ab, die wir auch in der Schule zu fördern haben werden, wenn wir unsere Kinder guten Gewissens in ihr Leben entlassen wollen.

Schlüsselqualifikationen einer Kommunikativen Kompetenz

Gerade für eine Vermittlung der Qualifikationen in der Schule ordne ich sie nach den Erfahrungsmodi in 4 Aufgabenbereichen:

a) Im Aufgabenbereich alltagspraktischen Lernens geht es vor allem darum, Verständigungsprobleme im Sprechen, Schreiben und Verstehen exemplarisch zu lösen. Das KÖNNEN wird im Unterricht bewußt gemacht durch REFLEKTIEREN auf Verständigungsziele und erfolgreiche Handlungsmöglichkeiten, -aus routiniertem wird planmäßiges HANDELN.

Was sollen die Schüler also können?

- das Lernen lernen durch und zum planenden Umgang mit vorhandenem und neuem WISSEN;

- sich ein vertretbares Verständnis fremder Äußerungen und Texte - auch literarischer - erarbeiten, und zwar durch reflektierte Aneignung neuer Informationen in verschiedenen Verstehensweisen sowie durch kritische Bewertung eigener und fremder Deutungen;
- vertretbare Äußerungen und Texte formulieren, indem planmäßig stilistische und rhetorische Hilfen genutzt und die Ergebnisse auf ihre Wirkungen hin eingeschätzt werden;
- Widersprüche, Konflikte und Probleme sprachlich argumentativ einer Lösung zuführen, und zwar durch immer wieder neue Versuche, alle Fähigkeiten, besonders des HANDELNS und des WISSENS miteinander ins Spiel zu bringen.

Durch wachsende Bewußtheit steigt die Kontrolle und Planmäßigkeit des eigenen Handelns: Das WOLLEN kann mehr und mehr eigene Ziele und Ansprüche anderer vermitteln.

b) Im Aufgabenbereich theoretischen Lernens geht es darum, verallgemeinerbare wahre Erkenntnisse zu erarbeiten über das eigene und fremde KÖNNEN, HANDELN und WISSEN: Die Schüler sollen also:

- metareflexiv ihre Fähigkeiten kennenlernen (induktiv) und ihren Ausbau zu Basisqualifikationen umgangssprachlich und dann auch deduktiv von theoretischen Systemen her (Rhetorik, Grammatik, Pragmatik...) beschreiben;
- in Anwendungen komplexe Sachverhalte mit Hilfe ihrer Kenntnisse verstehen, erklären, kommentieren.

Auch hier wird das Lernen prozeßorientiert sein mit übertragbaren Methoden und Objektivierungsverfahren zur Beantwortung von Fragen wie:-Wie verstehen wir? - Wie sprechen wir? - Wie entsteht Information? - Wie gelingt Verständigung? -...

Was speziell in diesem Aufgabenbereich gründlich zu lernen sein wird, ist eine angemessene Einstellung zur Theorie und ihrem metareflexiven Status: Theorien sind Modelle, die aufgrund von Prämissen und Annahmen rational konstruiert werden; ihre Anwendung in der Lebenspraxis bedarf immer einer (politischen!) Einschätzung ihres Nutzens und ihrer Wirkungen.

c) Im Aufgabenbereich ästhetischen Lernens sollen KÖNNEN, HANDELN und WISSEN spielerisch ausprobiert, kennengelernt und entfaltet werden. Methoden des REFLEKTIERENS sind hier: Spiele, produktive Arbeitsformen, freies Schreiben, Inszenierungen, künstlerische Formen sprachlicher Gestaltung in der Literatur. Der Einzelne sollte

- Zutrauen in seine spontanen Ideen gewinnen und sie gern als Vorschläge zur Diskussion stellen;
- unübliche Möglichkeiten des Denkens wollen und neue Realisierungsformen praktizieren, um sie im kulturellen Gespräch zu halten;
- seine Empfindungen sprachlich und in vielerlei Medien formulieren;

- Phantasie aufgrund vielfältiger Medienangebote entwickeln und in innovativen Gestalten Wirklichkeit werden lassen;
- künstlerische Arbeitsformen erproben (wie etwa das Inszenieren) und sie als Erkenntnisinstrumente nutzen;
- sich individuelle Ausdrucks- und Verstehensweisen aneignen und vor anderen vertreten;
- sich seine Lebensgeschichte wahrhaftig vergegenwärtigen.

d) Im Aufgabenbereich ethisch - politischen Lernens sollen die Bewertungsmaßstäbe der Prozesse im KÖNNEN und HANDELN reflektiert werden: Welche Maßstäbe setze ich, welche setzen andere - Warum? und Wozu?, damit Gründe, Ziele und Zwecke des Miteinanderhandelns überschaubar und steuerbar werden.

Selbständige und verantwortliche Entscheidungen setzen voraus:

- Handlungen und Konflikte angemessen einzuschätzen und sie mehr und mehr im Sinne aller Beteiligten und Betroffenen gerecht zu beurteilen;
- Wege zur demokratisch begründeten Durchsetzung zu finden.

Entsprechend der Stufen-Entwicklung des moralischen Urteils heißt das für verschiedene Lebensalter:

- Wie jedes Lebewesen entscheidet sich der Mensch zunächst egozentrisch: er will überleben, seine Bedürfnisse und Interessen befriedigen. In dieser ersten Phase muss das Kind lernen, sich unabhängig von Trieben zu machen, indem es dafür sorgt, dass auch seine liebsten und besten Freunde in den Genuss von Vorteilen kommen.
- Wenn es dann in der Grundschulzeit sich sozial orientieren kann, entscheidet es sich nach Vorbildern und personell akzeptierten Gruppen. Hier soll es lernen, Normen unabhängig von Personen in ihrer Geltung zu verstehen, ihren Konventionen bewußt zu folgen oder eben nicht.
- In der Pubertät schwankt der Jugendliche zwischen Ich - und sozialer Orientierung. Er soll lernen, Normen kritisch zu befragen und sie in Absprachen mit anderen in Richtung auf die allgemeinen Menschenrechte zu verändern.