

Kluft zwischen Theorie und Praxis: Wissen oder Kompetenzen - ein notwendiger Diskurs



Karin Joachim, Mitglied des ZV und Präsidentin der KMS, unterrichtet Deutsch und Französisch am Gymnasium Liestal. Sie ist seit 2014 –Beauftragte Schulentwicklung» an der Abteilung Schulentwicklung /Schulführung des Pädagogischen Zentrums PZ Basel Stadt und arbeitet freiberuflich als Organisationsberaterin.

Er komme sich vor wie in der Höhle des Löwen, sagte Prof. Dr. Kurt Reusser, als er am 14. Juni an der Jahrestagung der *Gesellschaft für Bildung und Wissen* zum Thema *Fachlichkeit, die Bedeutung des Inhalts und des Wissens in da Bildung* an der Universität Zürich am Rednerpult stand. Denn obwohl gemäss Ankündigungsflyer «der Status und die Bedeutung des Wissens und der Inhalte für schulische und ausserschulische Bildung» kontrovers diskutiert werden sollte, war sich das Publikum zu einem grossen Teil über den Vorrang des Wissens und den Unsinn der Kompetenzorientierung im Bildungswesen einig. Dabei war die Tagung selbst mit kontroversen Vorträgen von namhaften Bildungsforschern und anschließenden Podien durchaus auf den strittigen Diskurs angelegt.

Wissen oder Kompetenzen?

«Wissen oder Kompetenzen - ein überflüssiger Streit?» waren die Leitfrage und der Titel des ersten Referates am Samstag von Prof. Dr. Jürgen Ölkers. «ja, aber», müsste man nach den von Heidegger und Wittgenstein über Ryle und Dewey bis hin zu Weinert reichenden Ausführungen antworten. Denn der Kompetenzbegriff von Weinert weise losgelöste «Schlüsselkompetenzen ohne Bezug zum Wissen und zu Lernbereichen, wie sie in der pädagogischen und didaktischen Literatur grassieren», als inkorrekt zurück und bewege sich im Rahmen von Fachlichkeit und Leistung, die die didaktische Kultur der Schule vorgebe.

Aber: Kompetenzorientierung könne man in Bildungssystemen nicht einfach verordnen, Aufgaben liessen sich nicht immer linear auf Leistungen beziehen, Lernende könnten sich Zumutungen entziehen und die Sprache der Schule sei nicht die der Kompetenztheorie, deshalb, so Ölkers, bleibe abzuwarten, ob das Feld nicht stärker sei als die gute Absicht. Das intellektuelle Selbstbewusstsein setze sich zudem eigene Standards, man könne nur hoffen und wünschen, dass schulischer Unterricht dabei hilfreich sei. Und dieser hänge nicht von pädagogischen Ideologien und philosophischen Heilslehren ab, sondern von guten, professionell unterrichtenden Lehrpersonen.

Bildung und Schwärmerei

Prof. Dr. Roland Reichenbach, der für Prof. Dr. Andrea Liesner einsprang, begann seinen Vortrag «Bildung und Schwärmerei» mit Überlegungen über das Verhältnis von allgemeiner und besonderer Bildung. Danach stellte er der durch das kompetenzorientierte Unterrichtsverständnis entstandenen «Monokultur der Bildungslandschaft» A16:ed North Whiteheads Verständnis von Lehren und Lernen entgegen. Dieses umfasst die Stufen der Schwärmerei, der Präzision und der Verallgemeinerung. Die Schwärmerei entspricht dem Kindesalter und besteht aus einem emotionalen und kognitiven Erfassen von Gegenständen. Sie ist geprägt von einem Hin- und Herschwanen zwischen Freiheit und Diszipliniertheit. Ohne Schwärmerei, so wird Whitehead zitiert, werde man bestenfalls passives Wissen ohne Initiative erreichen.

Im Stadium der Präzision, das dem Schulalter entspricht, geht es vor allem um die Disziplinierung des Geistes, wenn die vielfach erfahrenen Beziehungen des Gegenstandfeldes mittels grammatischer, logischer und mathematischer Strukturen geordnet und genauer bestimmt werden. Der Blick für ein systematisches Fortführen des schwärmerischen Sammelns von Tatsachen wird dadurch geschärft. Für Whitehead, so Reichenbach, sei es dabei evident, dass ein Stadium der Präzision ohne vorhergehende Schwärmerei fruchtlos bleibe.

Im Stadium der Verallgemeinerung, das dem Erwachsenenalter zugeordnet werden kann, findet eine Reaktion hin zur Schwärmerei statt. In diesem entscheidenden Stadium wird der Geist wieder ein Stück weit befreit, die Details werden zu Gunsten der aktiven Anwendung von Prinzipien abgeschüttelt, um sich in unterbewusste Gewohnheiten zurückzuziehen. Damit werde der Grundstein für eine neue Schwärmerei gelegt, womit der Zyklus abermals beginne.

Dabei sei Whitehead bewusst gewesen, dass es schwierig sei, eine Schulklasse ohne Abstumpfung durch das Stadium der Präzision zu führen, denn das Dilemma sei, dass Initiative und Training gleichermassen notwendig seien, das Training aber dazu neige, die Initiative abzutöten.

Reichenbach schloss seine Ausführungen mit dem Wunsch, dass die Erziehungswissenschaft und Didaktik die bildungspolitischen

Ansinnen hinterfrage, sich der Bildung in ihrer allgemeinen Dimension und ihren je besonderen Aspekten widme und die scheinbare Dualität von allgemeiner und besonderer Bildung aufhebe.

Wovon sprechen wir denn eigentlich, wenn wir von Kompetenzen sprechen?

In der darauf folgenden Diskussion stellten sich die bei den Referenten den Fragen des Publikums und kamen durch gegenseitige Ergänzungen ihrer Ausführungen auch miteinander in einen Dialog. Die Diskussion drehte sich vor allem um den Kompetenzbegriff, der in der Öffentlichkeit inflationär gebraucht werde. Dabei merkte Jürgen Oelkers an, dass wir desto stärker zum Behaviorismus zurückkommen, je mehr wir den Kompetenzbegriff in ein Raster zwängen.

Roland Reichenbach unterstrich die Wichtigkeit des strittigen Diskurses, da es nichts bringe, gegen einen so verbreiteten Begriff wie dem der Kompetenz anzureden. Zudem könne keine Reform gelingen, wenn nicht diskutiert werde. Denn es sei nicht der Kompetenzbegriff der die Fachlichkeit zerstöre, es seien die Menschen und die Anwendungen.

Wissen oder Kompetenz als Orientierung schulischer Bildung und Didaktik?

Die Podiumsdiskussion nach der Pause sollte die Sicht der Lehrpersonen darstellen, vertreten durch Dr. Ralph Fehlmann vom Forum Allgemeinbildung Schweiz, Dr. Beat Kissling, Kantonsschullehrer und Erziehungswissenschaftler und Roger von Wartburg vom Lehrerinnen- und Lehrerverband Basel-Land. Man solle nicht über Kompetenzen streiten, meinte Ralph Fehlmann, der, wie er selbst sagte, die Maulwurfperspektive eines politisch interessierten Maulwurfs einnahm, denn das Problem sei vielmehr, dass der Kompetenzbegriff durch die OECD okkupiert worden sei und man unter diesem Deckmantel eine politische Agenda durchzusetzen versuche. Seine Voten wie auch die von Kissling und von Wartburg waren von der Sorge um die bestehende Schulkultur getragen, die sie durch Neuerungen wie den Lehrplan 21 bedroht sehen. Und sie zeigten, dass Jürgen Oelkers mit seiner Aussage, die Sprache der Schule sei nicht diejenige der Kompetenztheorie, wohl nicht Unrecht hatte, denn wie eine Diskussionsteilnehmerin aus dem Publikum bedauernd feststellte, vermochte die Podiumsdiskussion nicht an den vorausgegangenen Dialog über die Kompetenzen anzuschliessen.

Unterricht verstehen und Verstehen im Unterricht

Am Nachmittag standen zwei kontroverse Vorträge von Prof. Dr. Andreas Gruschka und Prof. Dr. Kurt Reusser auf dem Programm. Bei Andreas Gruschkas Ausführungen ging es um die doppelte Perspektive des Verstehens. Gruschka unterschied dabei das subjektive und das objektive Verstehen. Im Unterricht erlebe man das subjektive Verstehen, wenn ein Lehrer den Schülern eine Frage aufgabe und für ihn entscheidend sei, dass alle Schüler sich «besonders aktiviert darum bemühen, ihre subjektive Antwort und Überlösung zu artikulieren». Dieses subjektive Verstehen könnte, so Gruschka, den Beginn des Bemühens um ein objektivierendes Verstehen darstellen, weil man mit dem subjektiven Verstehen an eine Grenze gestossen und unzufrieden sei, doch bleibe es in der Schule häufig bei diesem ersten Schritt, wie diverse Videoanalysen zeigten. Das Problem zwischen dem subjektiven und dem objektiven Verstehen spitze sich in einem pädagogischen Klima, in dem diese Differenz gar nicht mehr deutlich gemacht werde, zu, so dass Schüler und spätere Studenten ihr Verstehen für das Verstehen der Sache halten würden und dabei mit sich zufrieden seien, weil sie glaubten, etwas verstanden zu haben und die Krise des Nichtverstehens gar nicht erlebt hätten. Dieses Verhalten wird nach Gruschka mir der Kompetenzorientierung nobilitiert.

Das wissenschaftliche Verstehen von Unterricht und die Unterrichtsforschung müsse daher, so folgerte Gruschka, alle praktischen Formen des Verstehens einschliessen.

Der Unterricht selbst unterliege oft dem Modus der routinierten Behandlung. Krisen im Verstehen würden nur dort zutage treten, wo sich die inhaltlichen Dimensionen der behandelten Thematik trotz didaktischer Bearbeitung aufdrängen und nach mehr Klarheit verlangen, und genau in dieser Tiefenstruktur des Unterrichts finde das inhaltliche, dem kompetenzorientierten Literacy-Konzept entgegengesetzte Verstehen statt. Der Grund, weshalb die Bildungspolitik bis anhin der OECD gefolgt sei, sei allerdings nicht nur reiner Utilitarismus, sondern komme leider auch daher, dass es zurecht eine bohrende Kritik an der Produktivität der alten Schule gab, die zwar Bildung für sich in Anspruch genommen habe, es aber nur unzureichend vermocht habe, daraus eine Praxis zu machen.

Damit aber am Ziel der inhaltlichen Bildung festgehalten werden könne, müsse die didaktische Reformbewegung sich wieder auf den Unterricht als Einübung des Verstehens konzentrieren. Es bringe dabei wenig, das Rad zurückdrehen zu wollen, sondern es

brauche vielmehr kasuistische Studien und kasuistisches Arbeiten im Unterricht und am Unterricht selbst. Dies erfordere auch ein Hinterfragen der didaktischen Lehrbücher, mit deren Unzulänglichkeiten man auch offensiv umgehen könnte. Und so fordert Gruschka abschliessend: «Wir müssen als Unterrichtsforscher die Produkte einer scharfen Kontrolle ihres pädagogischen Gehaltes und Sinnes unterziehen. Wir dürfen nicht das gut Gemeinte *mit* dem Guten verwechseln. Wir müssen fragen: Sind die gewählten Methoden der sachlichen Erschliessung dienlich oder kreieren sie bloss Verfahren *sui generis* des didaktischen Betriebs? Welche Verstehensprobleme werden aufgeworfen und wie werden sie im Material und den Aufgaben bearbeitet? Wie müssen sie ergänzend im Unterricht thematisiert werden?» Denn damit seien wir mitten im Verstehen von Unterricht, welcher das Problem des Verstehens im Unterricht behandle.

Unterricht und Verstehen lehren unter der Leitidee der Kompetenzorientierung

Prof. Dr. Kurt Reusser erklärte gleich am Anfang seines Referates, dass er eine andere Position vertrete als die Mehrheit in diesem Saal, da er die Kompetenzorientierung eigentlich etwas Gehaltvolles und Positives finde. In diesem Sinne werde er versuchen, etwas zur Rehabilitierung dieses Begriffs beizutragen.

Im ersten Teil seiner Ausführungen erläuterte Reusser den Kompetenzbegriff als Leitidee didaktischen Denkens im Lehrplan 21. Er unterstrich dabei, dass Kompetenzen ganz klar wissensbasierte Fähigkeiten in fachkulturellen und lebensweltlichen Domänen seien. Der Kern des Kompetenzaufbaus sei anspruchsvolles Wissen, denn es gebe gar kein anspruchsvolles Können, das ohne Wissen beschreibbar sei. Es sei deshalb, so Reusser, abstrus,

Wissen und Kompetenzen auseinanderreissen zu wollen. Dass man dies dennoch immer wieder tue, liege unter anderem daran, dass nicht nur der Kompetenzbegriff diskussionswürdig sei, sondern auch der Wissensbegriff.

Wie schon Montaigne zwischen dem «*tête bien pleine*» und dem «*tête bien faite*» unterschied, so plädierte auch Reusser für die Unterscheidung zwischen Faktenwissen und der Anwendung des Wissens, das uns befähige, verständig über die Welt nachzudenken und uns auf sie einzulassen. Das Überfachliche sei in diesem Sinne ein Ertrag des Fachlichen mit Transferwerten wie beispielsweise gewissen Denkstrukturen, die über das Fachliche hinausgehen.

Der Kompetenzbegriff seinerseits knüpfe an Traditionen an, beispielsweise an die Bloom-

sehe Taxonomie, die nicht einfach eine Lernzieltaxonomie, sondern eine Taxonomie des Wissens und Könnens sei. Wenn wir von Wissen reden, so sollten wir uns deshalb bewusst sein, dass es verschiedene Stufen des Wissens gebe, vom Wissen als Kenntnis von etwas bis hin zu all den Stufen und Niveaus des Wissens, auf denen man *mit* diesem Wissen etwas anfangen, mit ihm urteilen, *mit* ihm argumentieren, synthetisieren und analysieren.

In einem zweiten Schritt erläuterte Kurt Reusser die fachdidaktischen Kompetenzmodelle, indem er darauf verwies, dass die Fachdidaktik im Moment daran sei, darüber nachzudenken, was eigentlich ein Fachbereich sei, wie man ein Fach curricular strukturiere. Doch im Gegensatz zu früher versuche man noch weiter zu gehen und eine Vorstellung von den eigenen fachspezifischen kategorialen inhalts- und tätigkeitsbezogenen Dimensionen zu entwickeln. Und das würden fachdidaktische Kompetenzmodelle mit Themenbereichen, Handlungsaspekten und Niveaus leisten. Dabei seien die Themenbereiche immer Teil der Kompetenzmodelle, wie Reusser an einem Beispiel des Kompetenzaufbaus im Lehrplan 21 erläuterte.

Was heisst nun kompetenzorientiert unterrichten? Kompetenzorientiert unterrichten heisse, nicht bloss an den Stoff zu denken, sondern die Wissens- und Fähigkeitsstrukturen, die sich an diesem Wissen aufbauen, expliziter in den Blick zu nehmen. Es gehe nicht mehr nur um die Frage, welchen Stoff man behandle, sondern auch darum, was denn bei den Schülerinnen und Schülern hängen bleiben sollte. Kompetenzorientiertes Unterrichten verlange ein Umdenken von Stoffzielen zu Könnenszielen, von Inhalten zu Lernprozessen und zu Lerngelegenheiten.

Kompetenzorientierung als Leitidee rege an zu vertieftem Nachdenken über das Potenzial von Inhalten und Lernaufgaben und über Lernprozesse. Eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen sei es deshalb heute, die Potenziale von Lernaufgaben zu erkennen und im Unterricht zu nutzen, denn gefragt seien Lernaufgaben, die stärker in die Tiefe des Wissens und Denkens gehen und fachliche Kernthemen repräsentieren. Damit sei auch klar, dass kompetenzorientierter Unterricht keine Novität sei, sondern sich nahe bei dem bewege, was die Unterrichtsforschung als guten und bildenden Unterricht bezeichne.

Daher, so Reusser zum Schluss, betrachte er den Kompetenzdiskurs zumindest aus der in der Schweiz beobachteten Perspektive und in Bezug auf den Lehrplan 21 als fruchtbar. Er biete nämlich Gelegenheit, sich produktiv und konstruktiv auf Unterricht und seine Qualitäten einzustellen.

Kluft zwischen Theorie und Praxis?

Die auf diese bei den Referate folgende Diskussion warf die Frage auf, wie der dem Lehrplan 21 zugrunde liegende Kompetenzbegriff in der Praxis umgesetzt werde. Verschiedene Teilnehmende aus dem Publikum betonten, dass das eigentliche Problem wohl nicht der Gegensatz zwischen Wissen und Kompetenz sei, sondern die Standardisierung, die durch die Outputsteuerung entstehe, weil es beim Kompetenzbegriff um das Vergleichbarmachen gehe, was sich in verschiedenen Querschnittsprüfungen zeige.

Andreas Gruschka erklärte, er habe das Vertrauen in den Reformdiskurs verloren und bevorzuge deshalb eine Reformperspektive, die kasuistisch beim Unterrichtsgeschehen ansetze. Denn es bringe nichts, Reformen einfach überstülpen zu wollen.

Damit war auch Kurt Reusser einverstanden. Er betonte, dass die Lehrpersonen ins Boot geholt werden müssten, was beim Lehrplan 21 geschehen sei. Er wandte auch ein, dass viele der Querschnittstests nicht dem Kompetenzbegriff des Lehrplan 21 entsprechen würden. Hier sei es wichtig, dass man eine andere Aufgabenkultur entwerfe, um nicht in den Würgegriff von Systemen zu geraten. Wenn man testen wolle, so müsse dies zudem mit Augenmass geschehen, und die adäquaten Instrumente dazu müssten noch entwickelt werden.

Allerdings, so Reusser, sei vieles, was gegen den Kompetenzbegriff gesagt werde, akademisch gesehen falsch und man solle nicht alle Probleme der Bildungslandschaft: mit der momentanen Governance in deutschsprachigen Raum auf den Kompetenzbegriff projizieren. So hätten die inhaltsleeren Schlüsselkompetenzen nichts mit der Klieme-Expertise zu tun und er plädiere deshalb für eine getrennte Berrachtung der Probleme.

Fächerdämmerung über der Disziplinlosigkeit

Prof. Dr. Konrad Paul Liessmanns Referat bildete den Schluss der Tagung, und Liessmann forderte die Zuhörenden auf, seine Ausführungen als Fussnote zum an der Tagung Gesagten zu verstehen, denn manchmal sei es doch wohl so, dass kleine Gemeinheiten in den Fussnoten verborgen sein könnten.

Er unterstrich die paradoxe Entwicklung in Bezug auf die fachliche Bildung, wenn einerseits in der Lehrerausbildung die Fachdidaktik gestärkt werde, andererseits das Fach darin zu verschwinden drohe. Denn dass die Lehrbarkeit und die Vermittelbarkeit eines Faches von dessen Fachlichkeit bedingt sei, sei ja einmal eine Voraussetzung der Fachdidak-

tik gewesen. Die Idee der Fächer unterstelle auch, dass es fachspezifische Logiken der Forschung gebe, analog unterstelle die Idee der Fachdidaktik, dass die Logik der Vermittlung nicht von der Logik der Fächer getrennt werden könne.

Die aktuelle Entwicklung entziehe diesen Voraussetzungen nun zunehmend den Boden. Das beginne mit der Kompetenzorientierung, die operationalisierbare Fähigkeiten und nicht fachspezifische Kenntnisse als zentrale Ziele von Lernprozessen proklamiere und den logischen Zusammenhang zwischen Kompetenz und Wissen vertausche.

Das setze sich fort an einer impliziten und expliziten Kritik von Fachlichkeit, die sich dann in Begriffen wie «Interdisziplinarität und Transdisziplinarität, Fächerbündelung und Fachbereiche» manifestiere, und es ende im in sich paradoxen Konzept allgemeiner Fachdidaktik, das die Frage der Vermittlung von den Spezifika des Faches löse.

Was aber heisst Fachlichkeit? Diese werde bestimmt durch den Gegenstand selbst und durch die eigene Forschungslogik in der Welterschliessung, die die Disziplinen jeweils entwickelt hätten. Vertreter pädagogischer ganzheitlicher Konzepte würden allerdings nicht müde zu betonen, dass in Wirklichkeit alles zusammenhänge. Der pädagogische Zeitgeist setze seit geraumer Zeit auf Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit und Lebensnähe. Tatsächlich hänge alles zusammen und Fächer seien reine Kunstprodukte, aber Wissenschaft und ihr Fortschritt bestehe, so Liessmann, genau darin, diesen Zusammenhang zu zerschlagen und mit Perspektiven auf Ausschnitte der Welt Methoden und Verfahren zu generieren. Die Disziplinierung des Wissens und damit die Konstruktion von Fächern seien notwendige Voraussetzungen für den Erkenntnisfortschritt, und dass die Ergebnisse der einzelnen wissenschaftlichen Forschungen dann wieder zusammengeführt würden, setze diese methodische heuristische Trennung voraus.

Denn gerade weil in der Wirklichkeit alles rillt allem zusammenhänge, wir aber diese Totalität nicht erfahren können, müssen wir die Welt durch die Disziplinierung der Fächer analytisch durchdringen und dann in ihren Zusammenhängen reflexiv begreifen.

Liessmann plädierte in Anlehnung an Hegel weiter für ein Konzept der pädagogisch-didaktischen Askese in der Schule. Denn wenn Bildung bedeute, dass man sich in der Welt orientieren könne, dann müsse auch der Sinn für Genauigkeit geschärft werden, meinte Liessmann und illustriert dies mit Zitaten aus Peter Bieris Essay «Wie wäre es, gebildet zu sein?». Ein Gebildeter habe eine Vorstellung davon, was Genauigkeit sei und

dass sie in den verschiedenen Provinzen des Wissens ganz Unterschiedliches bedeute. Genau dies liefere die Fachlichkeit von Fächern und ihre Propädeutik, wie sie an Schulen unterrichtet werden sollte.

Die entscheidende Liquidation der Fachlichkeit der Fächer erfolge aber durch die Kompetenzorientierung als generelles Prinzip des Lehrens und Lernens. Da die Kompetenzen, wie immer sie sich auch an Inhalten ausrichten, in keinem zwingenden Verhältnis zu inhaltlichen Methoden einer wissenschaftlichen Disziplin mehr stehen würden, höre diese auf, ein besonderer Gegenstand der Auseinandersetzung, der Aneignung und des Verstehens zu sein. Damit höre aber auch der Gegenstandsbereich selbst auf, ein erstrebenswertes Ziel unterrichtlicher Aktivität zu sein. Wem es nur darum gehe, die Lesekompetenz eines Schülers zu fordern, für den sei das, was gelesen werde, kein Wert mehr an sich. Wenn der Inhalt als Aufgabe, Rätsel oder Provokation verschwinde, verschwinde aber auch die Neugierde, und gerade diese sei konstitutiv für die Wissenschaft, fand Liessmann und bezog sich erneut auf Peter Bieri, weil es bei der Neugierde darum gehe, zu wissen, was der Fall sei und zu verstehen, warum etwas der Fall sei, und nicht darum, zu wissen, was man wie anwenden könne.

Wissen oder Kompetenzen -
ein notwendiger Diskurs

Wer von gewissen «kleinen Gemeinheiten» in den Fussnoten Liessmanns und den auf dem Podium deklarierten Verschwörungstheorien und gewerkschaftlichen Ansinnen absah, konnte sich durch den strittigen Diskurs der Tagung und die Expertenvorträge im positiven Sinne irritieren lassen und durchaus neue interessante Erkenntnisse nach Hause nehmen. Auch war gerade durch die Diskussionen nach den Referaten eine Annäherung der Positionen auszumachen. So schienen sich die Experten darüber einig zu sein, dass Reformen der Schule nicht einfach übergestülpt werden können, dass eine inhaltsleere Kompetenzorientierung nicht das Ziel der Schule sein darf und es durchaus auch genau zu betrachten gilt, was mit dem Kompetenzbegriff in der praktischen Umsetzung passiert.

Bedauerlicherweise zeigte die Tagung aber auch, dass der dringend notwendige strittige Diskurs von der Basis zu wenig wahrgenommen wird, wenn Beat Kissling Kurt Reusser vorwarf, er spreche von einem akademischen Himmel herunter und Kurt Reusser seinerseits kritisierte, dass vieles, was gegen den Kompetenzbegriff gesagt werde, akademisch gesehen falsch sei. Gerade hier und auch in der Diskussion um den Kompetenzbegriff und seine konkrete Anwendung in der Schule offenbarte sich einmal mehr das noch zu überwindende Spannungsfeld zwischen der wissenschaftlichen Theorie und der schulischen und bildungspolitischen Realität.

Die wertvollsten Momente waren deshalb diejenigen abseits der Polemik, als die Experten auf die Publikumsfragen eingingen und sich differenziert auf ihre gegenseitigen Positionen bezogen. Gerne hätte man davon noch etwas mehr gehabt.