

Andreas Gruschka

Welche Bildung leisten wir uns? Was kann Bildung leisten?¹

O

Meine Damen und Herren,

Herr Tenorth und ich haben die Aufgabe vorgelegt bekommen, die beiden Fragen, die Herr Koschel formuliert hat, zu beantworten. Die Aufgabenerledigung sollen Sie sich gleich zweimal anhören. Machen Sie uns bitte keine Vorwürfe, wenn die Lösungen sich nicht so sehr oder doch beträchtlich unterscheiden sollten.

Beginnen möchte ich durch eine Rahmung meiner Überlegungen, mit der ich auf die von Ihnen selbst gewählte Rahmung der Tagung eingehe.

Es werden die Antworten auf die beiden Eingangsfragen folgen, indem ich - angeregt durch die Wurzeln des einladenden Instituts - Versuche einer Exegese oder auch nur einer Meditation zum Thema der Tagung anstelle. Enden möchte ich - für Sie vielleicht überraschend praktisch und doch wissenschaftlich, also empirisch -, indem ich aus Forschungen über Protokolle aus den alltäglichen Unterricht in unseren Schulen berichte, mit denen ich beide Fragen in einem Akt beantworten kann.

I

Zur Rahmung. Sie haben gleich zwei Erziehungswissenschaftler als Exponenten ihres Faches eingeladen, warum? Da ich nicht davon ausgehe, dass alle Anwesenden in der Presse verfolgen, was Erziehungswissenschaftler treiben und worüber sie zuweilen streiten, hier eine kurze Erklärung.

Seit einigen Monaten sind wir beide in eine heftig geführte Auseinandersetzung über die Reform unseres Bildungswesen verwickelt. Die Schuld dafür trage ich zum einen Teil, für den anderen ist mein Kollege zuständig. Vor ca. ein-einhalb Jahren beschloss ich nämlich, den allerorten, oft freilich nur vor vorgehaltener Hand geäußerten Unmut über die gegenwärtige Bildungsreform in Schulen und Hochschulen öffentlich zu artikulieren und diesen als Protest zu organisieren. Ausdruck fand das in fünf Einsprüchen gegen die technokratische Bildungsreform, die sieben Erziehungswissenschaftler aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Lagern und Arbeitsbereichen im Sommer letzten Jahres formulierten. In diesen „Einsprüchen“ – sie wie ihr Kontext sind dokumentiert bei www.Forum-kritische-paedagogik.de – wehren wir uns gegen die in immer neuen Wellen über die Schulen und Hochschulen kommenden Übungen in Qualitätsmanagement mit: Organisationsentwicklung und Moderatorenmethoden, Schulprogrammarbeit oder Methodentraining, interner

¹ Vortrag bei der Katholischen Akademie Rabanus Maurus, in der Sankt Ursula Schule Geisenheim, am 11.2.2006

und externer Evaluation - in Serien -, Einführung von Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten, Schulinspektion und, und, und. In der Hochschule geht es um die Modularisierung des Studiums, Umstellung auf BA und MA, mehr Theorie und mehr Praxis in der Lehrerbildung, sowieso mehr von allem und immer um Exzellenz und permanenten Wettbewerb und Akquise von Mitteln und Teilnahme an Programmen und, und, und.

Immer heißt es vollmundig: damit werde alles besser, ja sogar exzellent. Und immer heißt es auch drohend, das alles müssen wir alternativlos tun, denn wenn wir uns verweigern oder auch nur zögern, bestrafe uns das Leben der globalisierten Bildungswelt. Als Sanktion steht nicht selten der imaginierte Ausschluss und Untergang im Raum.

Ich selbst erlebe in den letzten Jahren eine ungeheure Verdichtung der Arbeit, immer mehr ist in immer kürzerer Zeit zu erledigen, wobei die Erwartung an uns besteht, dass die Ergebnisse dabei immer besser werden. Ich beobachte mit Schrecken, wie daraus eine zunehmende Deprofessionalisierung von Lehrenden und Forschenden wird, wir immer mehr mit Dingen beschäftigt werden, die im Umfeld der Sache verbleiben, der wir eigentlich dienen sollten. So werden wir unausgesetzt aufgefordert, uns an aussichtsarmen Ausschreibungen für Forschungsförderungen zu beteiligen, vor die Forschung schiebt sich symbolische Forschungspolitik. Unter den Studierenden machen sich angesichts des Umschlags der versprochenen Verbindlichkeit und Transparenz der neuen Module ihres Studiums in dschungelhafte Bürokratie und entfesstelte Überfüllung Regressionstendenzen hilflosen und entmündigten Verhaltens breit, die man beobachten haben muss, um sie glauben zu können.

Unser Protest hatte eine merkwürdige große Koalition hinter sich gebracht. Die FR dokumentierte unsere Aktivität vollständig und auch die FAZ applaudierte dem Protest mit den Worten: „Die flammende Erklärung der Erziehungswissenschaftler gegen die Ökonomisierung des Bildungssystems kommt spät, aber nicht zu spät. Sie zeigt, dass Hochschullehrer sich nicht unbegrenzt entmündigen und von wechselnden Reformmoden in Dienst nehmen lassen. Sie erinnern zu Recht daran, dass die meisten der ‚neuen‘ Reformvorschläge Modelle aus den siebziger Jahren wiederbelebten, die schlechten Erfahrungen damit jedoch ignorieren“ (Heile Schmoll).

Mehr als 250 Erziehungswissenschaftler, darunter eine große Gruppe ehrwürdiger Kollegen mit langer Reformererfahrung haben sich inzwischen dem Protest angeschlossen. Am 10.10. letzten Jahres fand in Frankfurt ein eintägiger Kongress zu den Einsprüchen statt. Er wurde nicht zuletzt deswegen sehr gut besucht, weil einige Tage zuvor in der Wochenzeitschrift „Die Zeit“ einer der Exponenten der Reform, eben mein nach mir sprechender Kollege HE Tenorth eine ganze Seite bekam, um die gebildeten Stände unter den Zeitlesern vor uns warnen zu können. Wir würden mit unserer Kritik an Technokratie, Verschulung und Ökonomisierung eine Milchmädchenrechnung aufmachen, lautete einer der noch harmlosen Vorwürfe.

Jedenfalls: Während wir eine Reformkrise wegen der Reformwellen beobachten, befürchtet Herr Tenorth eine Rolle rückwärts, bevor die Reform überhaupt ihre segensreiche Wirkung entfalten konnte.

Es wäre nun im Wortsinne reizvoll geworden, wenn Sie beschlossen hätten, sich als Beobachter dieser Beobachter verhalten zu wollen: indem sie vergleichen, was der eine und was der andere sieht. In diesem Falle aber hätte man die Tagung zuspitzen müssen auf „Einsprüche“ und „Gegenreden“.

Dergleichen haben Sie nicht vorbereitet, wohl auch deswegen, weil Sie, so kann man den Schluss des Flyertextes verstehen, dem Publikum nichts Demotivierendes zumuten wollen. Und Professorengezänk könnte so etwas sein. Und weil Sie von uns Referenten ein friedliches Miteinander und keine gegenseitige „Abwertung“ erwarten.

Gerade weil ich genau das befolgen will, wollte ich zunächst darauf aufmerksam machen, dass wir beide in einer Arena tätig sind, die - so Herr Tenorth - durch eine Arbeit an der Zuspitzung geprägt sein soll.

Indem Sie uns aber auffordern, zwei Positionen zu den beiden Fragen des Flyer: „Welche Bildung leisten wir uns?“ und „Was kann Bildung leisten?“ zu formulieren, kommen wir weitgehend entwaffnet hierher in den Rheingau. Freilich bleibt möglich, dass wir Ihnen Antworten bieten werden, die Sie nach einem dritten Experten rufen lassen, der vermittelt. In dieser Frage bin ich selbst gespannt. Wir kennen mehr oder weniger gut unsere Schriften, aber wir wissen nicht, was der jeweils andere heute sagen wird.

II

Nun zur Hauptsache. Mit beiden Fragen geht es auch um bildungspolitische Konflikte, aber nicht direkt und ausschließlich um sie. Sie erwarten eine erziehungswissenschaftliche Stellungnahme, keine politische. Und eines der Motive der Einladung besteht vielleicht darin, dass unsere Analysen Sie etwas aus der Verlegenheit befreien mögen, von denen sowohl die Fragen selbst wie auch die Kommentare etwas mitteilen.

Die Fragen, die der Tagung gestellt sind und die der Flyer knapp kommentiert, enthalten ein für den heutigen Bildungsdiskurs typisches Gemisch. Je länger ich den Flyer studierte, desto klarer wurde mir, wie kunstvoll er das Thema konstruiert. Wenn ich im folgenden diesen Zettel analysiere, dann keineswegs, um seinen Autor zu kritisieren, sondern weil die Betrachtung zur Klärung der Sache beitragen kann.

Die erste Frage lautet mit einer leicht ironisch als Frage verkleideten Kritik (?): „**Welche Bildung leisten wir uns?**“ Das lässt sich in Langform unterschiedlich lesen, je nach dem, ob wir uns in einer komfortablen oder bedrängten Situation wähnen: Sowohl als Erinnerung an die vergangenen Zeiten der Bildungsexpansion und der anschwellenden Haushalte, aber auch der gegenwärtigen Ausstattungskrise der Bildungsanstalten könnte man formulieren: „Wir haben uns so/zu lange zu wenig gegönnt, auch deswegen können, wollen

und müssen wir uns heute erweiteren Bildung leisten. Danach fragen wir: Welche andere, bessere, erweiterte Bildung wollen wir anbieten und aufnehmen?

Mit der Frage wird schwerlich der optimistische Blick nach vorne gerichtet, sondern der problematisierende in die Vergangenheit: „Wohin sind wir gekommen, dass wir uns mit den bekannten schlechten Ergebnissen der Schulen etwas leisten, was wir uns überhaupt nicht leisten können?!“ Welche Bildung! verwies auf das Skandalon mangelnder Effizienz, nicht aber auf die Frage nach den Inhalten, die wir uns leisten. Dieser Fragegestus zeigte bereits die strenge Aufforderung, Abhilfe zu schaffen, das System so zu reformieren, dass es wieder oder überhaupt erst leistet, was es leisten soll.

Es gäbe hypothetisch noch eine dritte Lesart der Frage, eine die Gelassenheit ausdrücken könnte: Alles gar nicht so schlimm! Wir stehen letztlich doch so gut da, dass wir uns auch die PISA-Ergebnisse leisten können! Ich vermute diese Skepsis gegenüber der Begründetheit der nun schon Jahre andauernden Beunruhigung über den Zustand der Bildungsanstalten wird hier nicht so häufig vertreten sein, wengleich für diesen Standpunkt, wie wir noch sehen werden, gar nicht so wenig spräche.

Die Botschaft der Frage verstehe ich also so: Mit den unterstellten Defiziten des Bildungsoutput leben wir über unsere bisherigen Verhältnisse. Aber auch: Bei gedrosselten, gedeckelten Haushalten müssen wir mehr in Bildung investieren und wir haben dafür zu sorgen, dass die Fehler in der Produktion abgestellt werden.

Sie sehen: Mit ein wenig Auslegungskunst tritt der ganze Zeitgeist aus der Frage hervor.

Als ob der Autor der Frage merken würde, dass er auf diese Weise zu eilfertig Motivation für die statthabende Reform beisteuert, kommt es am Ende des Kommentars zu einer anders akzentuierten Befragung des Leistens. Damit es nicht, wie es gegenwärtig dominant heißt, bloß darum gehe, ein ökonomisch bestimmtes (Verschwendung von Ressourcen) und folgenreiches Defizit (mangelhafte Qualifizierung) zu beheben, stellt er in Frage, ob wir uns eine Bildung leisten wollen, die bloß an unmittelbarer Verwertung orientiert ist oder wir nicht die Bildung haben wollen, die länger durch das Leben trägt und als Schlüssel zur Welt dient. Auch diese Frage ist rhetorisch gestellt, denn deutlich wird mehr als bloß eine Unterscheidung: Es geht um einen Wertbezug, der wie selbstverständlich die unmittelbare Verwertung für weniger wichtig erachtet als die lebenslange Befähigung durch Bildung.

Damit operiert der Autor mit einem nahezu klassischen, oft als unversöhnlich behandelten Gegensatz, nämlich dem von Bildung und Brauchbarkeit. Er wiederholt das, was mein Lehrer Herwig Blankertz als Schisma des deutschen Bildungsdenkens mit seinen fatalen Folgen analysiert hat und das er vergeblich durch Reformen aufzuheben suchte. Es wird suggeriert, wir müssten uns entscheiden: für Bildung oder Brauchbarkeit.

In der zweiten Frage **Was kann Bildung leisten?** geht es erneut um Bildung und Leisten, nun aber leisten nicht mehr wir uns etwas, sondern die Bildung selbst wird zum Subjekt, das auf seine Leistung hin befragt wird. Wer ist dieses Subjekt, wo es doch aus sich heraus nichts leisten kann? Ich nenne drei Kandidaten: die Wirkung der Schule in den Schülern (Aneignung), die Anstrengung von Schule und organisiertem Unterricht in bestimmten Fächern (Vermittlung) und die Folgen, vor allem die im Beschäftigungssystem (Verwertung). Wenn es heißt, „kann leisten“, so bedeutet es, „in welchem Maße, Umfange, Tiefe könnte Schule überhaupt...“. Damit wird aus dem Können ein uneingelöstes Potenzial der Wirkung, ein Maßstab und damit ein Sollen.

Aber wie kann man den Maßstab klar und eindeutig fixieren bzw. beantworten? Vermögen wir zu objektivieren, was Schule leisten könnte, also vermeiden, dass wir uns mit dem Sollen über das empirische Können erheben? (Wir diskutieren das gegenwärtig um die Mindest-, die Regel- und die Idealstandards herum. Sicher scheint nur zu sein, dass die Schule mehr könnte, als sie leistet.) Im Subtext äußert der Flyer zurecht seine Skepsis, tut das aber nicht in der Form einer Absage an sein Tagungsthema, sondern als Aufforderung zum Nachdenken.

Meine bisherige Exegese ist unvollständig und zu sehr vom Zeitgeist beeinflusst, indem ich vor allem auf die Spielarten des Leisten geschaut habe, nicht aber in den Blick genommen habe, was der Inhalt dessen ist, was wir uns leisten sollten und was die Schule erreichen soll: Bildung.

Hier kann man, wie es mein Kollege oft und gerne tut, den latenten Konsens beschwören, der hinter dem mehr oder weniger lauten Getöse der Bildungskontroversen sein Kontinuität schaffendes Wesen treibt oder aber wie unser Flyer feststellen, dass darüber kein Konsens besteht, ja vielleicht nicht einmal mehr einer begründet werden könnte. So etwas habe ich in meinen ersten Semestern bei Herwig Blankertz gelernt, dass nämlich die Einigung über einen Bildung verbindlich ausschreibenden Kanon angesichts der Abwesenheit

- einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen übergreifenden Weltanschauung,

- einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang

- und einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung (Kollegstufe NW, 1972, S. 22) nicht mehr möglich sei (was nicht schrecklich sein muss, sondern Spielräume eröffnet).

Was ist richtig und was gilt? Die Tatsache einer globalisierten Einigkeit, dass etwa Mathematik, Mutter- und Fremdsprachen, Naturwissenschaften und anders mehr in den allgemeinbildenden Schulen auftreten sollen? Oder dass keineswegs Einigkeit darüber besteht, wann, was in welchem Maße gelehrt werden soll, sobald die normative Kraft der verordneten Faktischen zur Disposition gestellt wird?

Aber bevor wir uns mit der Relevanz dieser Ungewissheit für das schulische Geschehen genauer beschäftigen, möchte ich ein Zwischenfazit zum Verhältnis der beiden Fragen formulieren.

1. Die erste verhält sich zur zweiten Frage wie eine ökonomische Bilanz von Soll und Haben.
2. Sodann impliziert sie eine politische Rückfrage an das Verhältnis von Verfassungsanspruch auf Bildung für alle und der davon abweichenden Wirklichkeit der öffentlichen Schule.
3. Und drittens artikuliert sich in ihr ein pädagogisches Problem, wie wir als Pädagogen damit umgehen, dass das, was wir zu bewirken beanspruchen, nicht mit dem übereinstimmt, was wir in Wirklichkeit tun.

Allen drei Zugriffen gemeinsam ist, dass es in ihnen nicht primär um die Sache selbst geht, sondern um ein Spannungsverhältnis, etwas was wir gerne nutzen, um die Wirklichkeit zu beschreiben. Mit Soll und Haben geht es um eine Differenz als Defizitbestimmung: Wir schreiben roter Zahlen, das soll sich durch Optimierung ändern. Mit dem politischen und dem pädagogischen Zugriff geht es um einen Widerspruch oder um eine Paradoxie. Das Sollen der versprochenen sozialen Allgemeinheit der Bildung, die für alle einlöst, was allen abverlangt wird, bricht sich an den Ergebnissen des Schulunterrichts und zwar nicht nur als ein Minuswert im PISA-Skore, sondern auch als ein Gegensatz. Wir produzieren mit der Schule eine Bildung, die nicht einfach defizitär ist, sondern etwas anderes bedeutet als das, was wir mit ihr postulieren. Um es mit einer Ihnen sicherlich bekannten Figur zu verdeutlichen: Halbbildung als das weitverbreitete Resultat der Schule - das über alles Bescheidwissen, irgend eine Ahnung haben, ohne etwas wirklich zu können und zu wissen – ist nicht etwas die Hälfte des Gewünschten, sondern dessen Gegenteil. Sie ist nicht das, was in der Expertise zu den Bildungsstandards, um wahrscheinlich Herrn Tenorth zu zitieren, „Kompetenzen“ genannt wird. Die „beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zu erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen“ (Klieme et al, 2003, S. 65).

So der Anspruch für Allgemeinbildung heute. Dagegen aber führt die Organisationsform der Schule dazu, dass wir das Gegenteil unausgesetzt betreiben, nämlich das, was die Bildungssoziologie die Selektionsfunktion der Schule genannt hat. Die Verfassung der Schule zwingt uns dazu, im Wettbewerb

Leistung zu fordern und Schüler zurückzulassen, anstatt sie zu fördern, und wir haben das in der Weise zu tun, dass Schüler ihr Potenzial zum Lernen nicht ausschöpfen, das wir ihnen gleichwohl zubilligen müssen, sobald wir beginnen, sie zu unterrichten.

Herr Tneorth bewertet Analysen dieser widersprüchlichen Einheit - die alle bürgerlichen Erziehungssysteme auszeichnet - als Widerspruchsrhetorik, also als insinuatives Urteil ohne Aufklärungswert, während er selbst lieber von den Paradoxien spricht. Augenscheinlich ist das als Fremdwort etwas harmloseres. Widersprüche lassen sich nicht lösen, aber Paradoxien kann und muss man durch und in Praxis prozedieren (bearbeiten). Keine Frage, das ist der Fall, aber ist er deswegen kein konflikthafte Problem?

Gegenwärtig sind die Zeiten, auf die strukturellen Gegebenheiten des System zu achten, schlecht, denn es sind keine der Systemanalyse und -kritik, sondern allein solche der Optimierung des Gegebenen, weswegen es eher störend wirkt, wenn auf die ungehaltenen Versprechen des Systems verwiesen wird. Statt dessen ersinnt das Reformmanagement lieber Mittel, wie man die Akteure von diesen Selbstzweifeln wegbringt und auf den Weg der Selbstverbesserung durch Fremdsteuerung einstellt.

Ich habe zu schnell kritisch reagiert. Zugleich leben wir ja in Zeiten der Entdeckung von Demokratiedefiziten des Schulwesen, wie sie besser selten waren. Entdeckt haben wir die durch das System ins abseits gestellten Problemgruppen, vor allem der Migrantenkinder und gefordert wird, dass diese gezielt gefördert werden sollen. Haben wir nach dem Herz für Arbeiterkinder, dann dem für Mädchen, nun das für türkische Jungen entdeckt, denen wir Chancengleichheit bereiten wollen? Ich bin da skeptisch gegenüber dem Motiv. Ist es nicht so, dass dieses Gruppe nur deswegen auffällig und ein Anliegen wurde, weil vor allem sie uns die schlechten PISA-Rangplätze eingebracht hat? Damit ist nichts dagegen gesagt, jenseits der Widersprüche das Mögliche zu tun, dass deren negative Auswirkungen gelindert werden. Insofern spricht einiges dafür, mit Rückgriff auf jenes ökonomische Soll und Haben die Bilanz zu verbessern, etwa dadurch, dass sich Schulen gezielt darum bemühen, die Dropoutquote quantitativ deutlich zu verringern. Ich lese deswegen sehr gerne in Schulprogrammen, dass so etwas in 10 Prozent Raten Jahr für Jahr geschehen soll. Drop-Outs sollten wir uns pädagogisch, politisch, ökonomisch nicht leisten! *Um es in einer Umwandlung eines Diktums von Max Horkheimer zu sagen: Es lässt sich kein Argument aus der widersprüchlichen Realität der Schule ableiten, dass uns daran hindern könnte, die Schule zu verbessern.*

Schauen wir uns vor diesem Hintergrund etwas genauer an, was wir wie von der Wirklichkeit wahrnehmen und wie wir auf sie mit pädagogischen Konzepten der Bildung reagieren.

Welche Bildung leisten wir uns und was kann Bildung leisten? zum Zweiten!

Die Unaufrichtigkeit beginnt schon damit, dass wir augenscheinlich die Enttäuschung über die Schule, die Ahnung oder auch Erfahrung ihres vielfachen Misslingens so selten mit einer Analyse seiner Ursachen und Bedingungen beantworten, sondern sie dadurch bearbeiten, dass wir Postulate anhäufen. Die wiederum machen oft keinen Unterscheid mehr zwischen dem, was Schule mit ihrer bereits opulenten Allgemeinbildung leisten soll und dem, was Bildung insgesamt weit darüber hinaus übergreifend sein sollte. Wir überfordern also die Schule mit unseren Herstellungs- und Wirkungsphantasien.

Die sich darauf spezialisierte Postulatepädagogik hat ihren Widersänger in der populären Schulkritik, wie sie jüngst wohl mit Schwanitz' Bestsellern populär wurde und im Kontext von PISA answoll. Maßlose Übertreibungen hier wie dort.

Die Unaufrichtigkeit setzt sich fort im Vergessen von gewonnenen Einsichten. Mit Robert Dreeben werden wir darüber belehrt oder auch nur verunsichert, dass die schulischen Inhalte gar nicht so wesentlich für die Schule sind, sondern dass diese dazu da ist, etwas ganz Anderes (Abstrakteres) zu lehren und zu lernen oder wie Durkheim plastisch sagte, Normen zu inkarnieren. Es geht um die Einübung in den bürgerlichen Habitus des vereinzelt Einzelnen, der im Medium von Schulaufgaben und Wettbewerb Leistungsbereitschaft und Einständigkeit übernimmt und der akzeptiert, dass über ihn als Individuum mit Kategorien geurteilt wird, die für alle gleich und nicht für ihn als besondere Person gelten sollen. Schließlich lernt er, dass er in der Arbeitswelt Funktionsträger von Rollen wird, die er übernehmen muss. Erst sofern Schule dieses Habitusformung nicht mehr weitgehend durchsetzen würde - als häufiger Besucher unterschiedlicher Schulen zweifelte nicht daran, dass sie das leistet - könnten wir uns die Schulen nicht mehr leisten, die wir haben; egal ob der Nationenskore Deutschlands bei PISA deutlich über oder deutlich unter 500 liegt. Aus der Sicht dieser Beobachtung der Leistung der Schule ist das Punkte-Minus eine Quantité négligeable.

Eine dritte Unwahrhaftigkeit liegt in dem Erstaunen über PISA. Was die verschiedenen Konsortien uns über die Effizienz des schulischen Lernens mitteilen, konnte nur denen neu gewesen sein, die eine Amnesie über allgemein geteilte schulische Erfahrungen befallen hatte: die nie vom Notenspiegel, dem Drittelerlass gehört haben, von der gesunden Normalverteilung der Noten, die doch mit ihren „vieren und fünf“ ausdrückte, dass eine nicht unbeträchtliche Gruppe jeder Klasse nicht mitkriegt, was unterrichtet wurde. Erst in dem Augenblick, in dem unser Defizit in der Nationenwertung für unsere deutschen Effizienzphantasien deutlich zu hoch ausfiel, wurde daraus ein Skandal. Die Unterschiede zwischen Ländern wie die internen sind nicht gering zu schätzen, das macht schon einiges aus. Aber der eigentliche Skandal ist doch nicht das Vergleichsurteil zwischen den Nationen, sondern der immanente zwischen der Möglichkeit, dass alle normal entwickelten Jugendlichen die PISA

Pyramiden-Aufgabe lösen können müssten und der empirischen Tatsache, dass nur eine verschwindende Minderheit das auf dem entsprechenden Kompetenzniveau konnte und dass eine große Gruppe noch rechnete, als wäre sie noch in der Grundschule.

Wir leisten uns bis heute eine Beschreibung des schulischen Pensums, das wenig mit der realistischen Annahme verstandener Inhalte zu tun hat, ebenfalls ein Ausdruck der Postulatepädagogik. Weiterhin gilt die schulische Gleichung von Drangewesen ist gleich Durchgenommen und schon damit beherrscht. Nun soll das mit Bildungsstandards besser werden, aber was ich davon bisher als Leser der rasend schnell auf die Expertise folgenden Beschlüsse der KMK zur Kenntnis genommen habe, vermag mich weder optimistisch noch froh zu stimmen. Die Aufgaben sind vielfach umgeschriebene Postulatekataloge, von Kompetenzen ist im strengen Sinne wenig zu lesen, aufgelistet wird vielmehr, was schon vorher als Lernziele bekannt war. Die Unterschiede in den beiden Niveaus sind zuweilen haarsträubend konstruiert: Die Leistungsfähigkeit der Hauptschüler oder türkischen Jungen im Fach Deutsch etwa wird teilweise auf das Niveau von Sprachlosen fixiert gehalten, während die anderen so diskursfähig werden sollen, dass man sich fragen möchte, wie so etwas noch gesteigert werden könnte. Rätselhaft in beiden Fällen, wie daraus die Förderung erwachsen, die lauthals gefordert wird.

Die Expertise zu den Bildungsstandards bereitete diese Einmündung im Üblichen vor, indem schon die pragmatische Modellierung von Kompetenzen nichts mehr enthielt von dem, was diese als Bildung zu fundieren erlaubt. Hier wurde nur noch die Pragmatik der Beschreibung von Aufgaben aufgelistet, nicht mehr Kompetenz entfaltet, die auf Bildung verwiesen ist. Wir leisten uns also eine Neukonzipierung von standardisierter Bildung, die diese erneut nicht einholt und nur ein anderes Verdrängungsspiel in Gang setzt als das Vorhergehende.

Diese wie viele andere Reformmaßnahmen sind beseelt vom Glauben an die Steuerbarkeit des Systems und angetrieben von der Phantasie einer ökonomischen Notwendigkeit, mit mehr Bildungoutput direkt oder mittelbar dem bedrohten Wirtschaftsstandort Deutschland aufzuhelfen. Es gibt eine Fülle von theoretischen Modellen und empirischen Erfahrungen, die den Glauben in beides erschüttern könnten. Bei der Vorstellung davon, dass der Skore in der Geometrieaufgabe von PISA bildungsökonomisch verrechnet werden kann als plus oder minus an Produktivkraft/Humankapital handelt es sich um eine politisch-pädagogische Phantasie, nicht aber um einen empirisch bewiesenen Zusammenhang.

Sodann ist daran zu erinnern, dass Schulen locker administrativ verbundene Systeme sind, autopoeitische Systeme sagt die Systemtheorie, die ihren Eigensinn auch als Abwehr ins Spiel bringen, wenn es ernst wird, mit den Überzeugungen wie auch den Abläufen, weswegen es vielleicht aussichtreicher

wäre, sie mir Rückgriff auf diese innere Dynamik zu reformieren, anstatt ihnen mit Management-Methoden Beine machen zu wollen.

Die neue Steuerung zeigt Wirkung, aber nicht unbedingt die, die sie zeigen soll. Vor allem lassen sich gegenwärtig beträchtliche Kollateralschäden beobachten. Ich plädiere wie Herr Tenorth für eine illusionslose Evaluation der Reformfolgen.

Kann gegen diese unfrohen Botschaften das genuin pädagogische Nachdenken über Bildung und Allgemeinbildung helfen? Auch wenn es außer Mode geraten ist?

Immerhin verfügen wir mit der Tradition über eine Reihe von Beschreibungen und Unterscheidungen, die uns erlauben, genauer anzugeben, was wir pädagogisch mit der Bildung anstreben wollen und können, sofern wir uns nicht selbstironisch als Exekutanden der bildungssoziologischen Nüchternheit begreifen und somit aus der Verantwortung stehlen wollen.

Da ist zunächst die Unterscheidung in die verschiedenen Stufen der Schulbildung, sodann die einer inhaltlichen Bestimmung der Qualität von Gegenständen als solchen der Bildung. Sie können so etwa folgende Qualitäten besitzen:

- Bildung kann formal sein, das heißt methodisch Schlüssel zur Erschließung von Welt.
- Bildung kann material sein, das heißt Grundfähigkeiten und Grundeinsichten markieren, über die jeder verfügen kann und soll wie ein Menschenrecht auf Verstehen und Orientierungswissen (in diese Richtung weisen ja Kerncurricula und Bildungsstandards).
- Und Bildung kann beides zu verbinden suchen, indem sie - wie Klafki sagt - kategorial wird oder wie Wagenscheins schrieb exemplarisch.

Ich stelle mir eine Bildungskommission vor, die das konsequent zum Ausgangspunkt der schulischen Curricularisierung machen **dürfte**, Oj joi joi!

Sodann haben wir Bildung immer wieder mit der polaren Figur des Klassischen der Bildung und des Aktuellen pointiert. Klassisch sollte das unvergänglich Vergangene und damit das anhaltend Aktuelle, Lehrreiche am Vergangenen sein und modern das, wofür wir noch keine Lösungen wissen, geschweige denn wissen, wie wir darauf bildend vorbereiten.

Man stelle sich eine Kommission vor, die im strengen Sinne das Klassische nicht bloß als Wert beschwörte, sondern es didaktisch auslegte. Ich kenne einzelne Gymnasien im Lande, die das sehr ernsthaft zu diskutieren vermögen und die nach Wegen suchen, auf diese Weise Wilhelm von Humboldt zu verstehen. Und gleichzeitig finden wir in guten Schulen mutige Versuche, dem Aktuellen Raum zu geben, ohne es durch Didaktisierung zu trivialisieren, eben als offenen Experimente. Wunderbare Anschauung habe ich dazu kürzlich in der Helene Lange Schule bei den Projekten gefunden, die Schüler als ihre Jahresprojekte selbstständig betreiben. Mit vielen von ihnen erproben die

Schüler sich und Fragestellungen, für die es kein schulisches Curriculum geben kann.

Die Frage also, was kann oder könnte Schule leisten, muss nicht in uferlosen Postulaten diffundieren, sondern ließe sich mit guten pädagogischen Konzepten beantworten, sofern man nur ernst nehmen würde, was man begrifflich einbringt.

In dem, was wir auf diese Weise als möglich erkennen können, und dem, was wir uns leisten, tun sich also beträchtliche qualitative Differenzen auf. Laufen diese letztlich auf die bekannte der guten Praxis der Reformschule hier und der generalisierenden kritischen Beobachtungsdaten dort hinaus? Womit jede der beiden Fragen nur für sich beantwortet werden kann? Hier der empirisch gestützte Pessimismus über den allgemeinen Zustand der Schulen, dort der fallweise gedeckte pädagogische Optimismus der gelingenden Praxis?

IV

Ich denke, das müsste nicht so sein und damit bin ich bei meiner eigenen Antwort auf die beiden Fragen angekommen, den Studien, an denen ich nun schon einige Jahre arbeite, nachdem ich viele Jahre zuvor entweder in der ersten oder der zweiten Abteilung tätig war.

Dabei geht es weder um abstrakte Bildungstheorie oder Leistungsparameter noch um praktische Vorbilder, sondern um die alltägliche Praxis des Schulunterrichts.

Hier erst wird die Relevanz beider Fragen in ihrem Ausmaß deutlich. Denn in der überwältigenden Mehrzahl der bislang von uns analysierten Stunden, egal woher sie kommen, aus Gymnasien, Gesamtschulen oder Haupt- und Realschulen, wird ein Unterricht ansichtig, der immer wieder die Chance zur Bildung, die er selbst eröffnet, verbaut. Wir leisten uns eine Schulbildung, die versäumt nicht etwa, was man ihr als Norm überstülpt, sondern was sie als praktischer Anspruch selbst hervorbringt. Und wir haben es mit einem Unterricht zu tun, der ungleich mehr leisten könnte, als es tatsächlich geschieht. Wie kann ich zu einer solchen Aussage kommen?

Wer sich daran macht, den alltäglichen Unterricht aufzuzeichnen und einer möglichst sorgfältigen Analyse seines Verlaufes zu unterziehen - wir nennen das Sequenzanalysen -, der wird gezwungen, das Protokoll so zu lesen, als wäre jeweils zu entscheiden, wie es bei jeder Stelle weitergehen könnte, müsste oder auch nicht dürfte. Also: Der Lehrer stellt eine Frage (zu einem Unterrichtsinhalt, der etwa als Arbeitsblatt und Aufgabe vorliegt) und wir müssen erschließen, was bedeutet die Frage sachlich (mit Blick auf die objektiv gegebene Aufgabe) und wie können Schüler beide verstehend aufgreifen. Hier wird die Kunst der Lehrerfrage und der Aufgabenkonstruktion genauso deutlich wie die Möglichkeiten, Kunstfehler zu begehen. Der Schüler antwortet auf die Frage und zeigt damit empirisch, *was* er von ihr und wie *er* sie verstanden hat.

Vielfältig sind hier die Möglichkeiten der anschlussfähigen und anschlusslosen Kommunikation. Die Reaktion des Schülers auf die Frage zeigt, ob und welche Bildungsbewegung angestoßen wurde. Wir fragen uns also, was hat sich der Schüler bei seiner Antwort gedacht haben kann. Und das wiederum wirft didaktische Fragen auf, wie darauf im Sinne der Förderung der Bildungsbewegung vom Lehrer reagiert werden könnte, müsste, sollte. Das suchen wir zu fixieren, bevor wir zur Kenntnis nehmen, wie der Lehrer tatsächlich reagiert. Wenn wir danach die Antwort des Lehrers aufnehmen, erweist sie sich als adäquate Reaktion oder als verpasste Chance eines solchen Anschlusses.

So mikrologisch, Aussage für Aussage, geht es durch das gesamte Protokoll einer Stunde und am Ende können wir jedes analysierte Detail als Folge eines die Aussagen generierenden System von Regeln der unterrichtlichen Kommunikation und Interaktion über ein je besonderes Thema verstehen.

Gehen wir von Thema aus und erwarten wir die Klärung der Sache und die Aufnahme der durch sie angeregten Bildungsbewegung, so fällt es nicht schwer, im Unterricht mögliche weiterführende von wahrscheinlich wenig hilfreichen Einlassungen zu unterscheiden. Im Durchgang durch die Stunde wird erkennbar, was er zum Erwerb von Fähigkeiten beiträgt und was er zugleich leisten könnte. Lassen Sie mich mit den für unser Thema besonders wichtigen Erfahrungen aus den bisherigen Studien schließen:

- Wir haben noch kein Transkript untersucht, in dem sich nicht immer wieder das Bildungsinteresse von Schülers als Bedürfnis nach Verstehen artikulieren würde.
- Das ist umso bemerkenswerter, als der Unterricht durchweg nicht auf das Verstehen der Sachverhalte ausgerichtet wird, sondern auf die Durchnahme von reproduktionsgerechten Schemata, Begriffen, Verfahren.
- In vielen Fällen des Texte bearbeitenden Unterrichts sorgt die Weise, wie die Schüler sozial integriert und inhaltlich in den Unterricht einbezogen werden (alle sollen etwas beitragen) dafür, dass vor lauter für sich stehenden Meinungsäußerungen die Klärung der verhandelten Sache letztlich ausfällt. Die Arbeit an Texten wird zunehmen überwuchert durch didaktische Rahmungen, die aus der Angst vorgenommen werden, die Schüler nur nicht zu überfordern.
- In vielen anderen Fällen des erklärenden oder operativen Unterrichts in Mathematik, Naturwissenschaften oder Fremdsprachen ist irritierend zu beobachten, wie wenig der Unterricht auf die begrifflichen wie operativen Probleme beim Erwerb von Kompetenzen und im Umgang mit der gestellten Aufgabe eingeht. Das kann man als Hinweis lesen für die Entfernung der Vermittlung von der Aneignung.
- Die Logik der Darstellung der Inhalte steht damit nicht selten im Gegensatz zu den Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs. Ohne Verstehen lässt sich so manches schlicht nicht auswendig lernen. Es überrascht

zuweilen, dass Schüler überhaupt verstehen, was sie erarbeiten sollten. Das verdankt sich nicht selten ihrem Eigensinn für's Verstehen, den sie gegen den manifesten Sinn der Kommunikation verfolgen.

- Bricht das Bedürfnis nach Verstehen auf, kommt es selten zu einer entsprechenden Aufnahme durch den Lehrer. Oft wird die Rückfrage gar nicht in ihrem Bildungssinn verstanden, zuweilen wird sie wahrgenommen, aber auf später verschoben, oft zeigt sich, dass der Lehrer sich von den Rückfragen nicht aus dem Konzept bringen lassen will.
- Durchweg entstehen Disziplinprobleme aus der Tatsache, dass die Schüler mit ihren Interessen nicht integriert werden. Und zugleich ist bemerkenswert wie nachhaltig die Bereitschaft der Schüler zur Kooperation mit dem Lehrer und das Interesse an Lernen eingebracht werden; also auch dann, wenn der Unterricht für die Schüler nicht produktiv verläuft. Es ist faszinierend zu beobachten, wie unverdrossen die Schüler Interesse am Unterricht zeigen. Wir können jedenfalls überhaupt nicht in das allgemeine Klagen über Schüler einstimmen.
- Die Häufigkeit von Kunstfehlern ist unerwartet hoch und zugleich zeigt sich, wie wenig getan werden müsste, um dem Unterricht den Verlauf aufzuprägen, der ihn zum Erfolg führen würde. Er besteht ungleich stärker aus verpassten, denn aus genutzten Möglichkeiten.
- Es ist bemerkenswert, wie nahe die Schüler mit ihren Fragen dem kommen, was sich als exemplarische oder kategoriale Grundfragen in den Fächern ausweisen lässt. Das zumindest sei etwas näher erläutert, weil es erlaubt, ein wenig auf die inhaltliche Seite zu blicken.

- In Mathematik etwa geht es um die theoretische Konstruktion des Begriffs der *Wahrscheinlichkeit* im Gegensatz zu dem des Zufalls oder der Kausalität, oder um den der *Begrenztheit* und *Unendlichkeit* der Zahlen oder der Geraden. Diese Begriffe sind bei den Schüler bereits lebensweltlich verankert (etwa im Kontext des Glücksspiels, des Lichtstrahls) und verweisen auf übergreifende subjektive Zugänge zur Erkennbarkeit der Welt wie zum eigenen Leben. Begrenztheit und Unendlichkeit von Strecke und Strahl referieren unwillkürlich auf Grundfragen des räumlich, zeitlichen Ich-Welt-Bezuges.
- Geschichtsereignisse werden als *Lernen aus der Geschichte* für die Gegenwart und Zukunft problematisch. Die Schüler befragen die Geschichte, weil sie etwa wissen wollen, warum andere so gelebt haben und wie gekommen ist, was nun ist. Geschichte ist damit nicht nur als Vergangenheit interessant, sondern auch als Medium für die Reflexion des eigenen Kontinuums von *Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*.
- In Religionslehre wird der Gegensatz zwischen dem irdischen und dem göttlichen Zugriff auf die Welt, ihre Erklärung und Sinngebung virulent. Das Fach provoziert vielfach, die *Sinnkonstitutionen* der Schüler selbst

zum Thema zu machen, etwa wie es mit Gottes Willen zu tun hat, dass die Welt nicht durch *Gerechtigkeit* ausgezeichnet ist, wie sich Vorstellungen von diesseitiger mit den Ideen der jenseitigen Gerechtigkeit vermitteln lassen.

- Die *Morphologie* einer Pflanze oder eines Tieres wird an den „Tintenfischen“ in der Biologie exemplifiziert, der „Landgang der Moose“ liefert die didaktisierte Figur für *Evolution*, der *Einsatz des Mikroskops* belehrt über die Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen durch das Sichtbarmachen des ansonsten nicht Erkennbaren. Dieses sind Anlässe, das vielfach vorhandene *Interesse der Schüler an der Erforschung der Natur* aufzugreifen.
- Bei der Diskussion der Verstädterung in Lateinamerika wird die *Geltungskraft* der Geographie als *Sozial- und Naturwissenschaft* problematisch, bei der Diskussion des Kioto-Protokolls im Politikunterricht wird die wissenschaftliche Politik und die Politik der Wissenschaften virulent. Subjektiv reagieren Schüler darauf mit ihrem moralischen Einspruch gegen falsche Weltverhältnisse wie auch einem resignativen Naturalismus.
- *Ästhetisches Erleben* wird wie unwillkürlich angesprochen bei der Betrachtung eines Kunstwerkes oder dem Versuch, dergleichen selbst herzustellen.

Mich beunruhigt immer stärker die Spannung, die sich aus dem Naheliegenden einer möglichen erfolgreichen Unterrichtskommunikation und dem Fernliegen dieser in der empirischen Kommunikation ergibt. Das wird elektrisierend deutlich, wenn wir solche Analysen mit Lehrern durchführen. Denn denen fällt unausgesetzt am Transkript auf, was getan werden müsste, was ihnen freilich in ihrem eigenen Unterricht nicht unbedingt zufallen würde.

Wenn wir uns das nicht mehr leisten wollen, sondern darauf setzen, was Schule an Bildung leisten könnte, müssen wir an dieser Differenz ansetzen. In Lehrerfortbildungen, die ich dazu durchführe, wird mir zweierlei als Widerstand deutlich: Zum einen Unklarheiten hinsichtlich des Bildungsgehaltes der verhandelten Sachverhalte und zum anderen eine wie als Selbstschutz entwickelte pessimistische Anthropologie des Schülers. Liest man mit den Lehrern solche Transkripte, so sind sie freilich fasziniert von dem, was in ihren Inhalten steckt und überrascht darüber, wie viele Möglichkeiten es gäbe, mit den Schüler hierüber ins Geschäft zu kommen.

Ich verstehe das als Chance, die die Antwort auf die beiden Fragen offen sein lässt.

Ich danke Ihnen.

